

AYUDANDO A APRENDER

Programa de desarrollo
de competencias para facilitar
y reforzar el aprendizaje
escolar en los centros
de protección de menores de
la Comunidad de Madrid

M^o Teresa Rodríguez Estévez
José Andrés Lloret Gregori
Raquel Martínez Martínez
Francisco Sánchez García
Mara Cuadrado Gamarra



Comunidad
de Madrid

AYUDANDO A APRENDER

Programa de desarrollo
de competencias para facilitar
y reforzar el aprendizaje
escolar en los centros
de protección de menores de
la Comunidad de Madrid

M^a Teresa Rodríguez Estévez
José Andrés Lloret Gregori
Raquel Martínez Martínez
Francisco Sánchez García
Mara Cuadrado Gamarra



**Comunidad
de Madrid**

Dirección General de la Familia y el Menor
CONSEJERÍA DE POLÍTICAS SOCIALES
Y FAMILIA



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la **Comunidad de Madrid** y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



comunidad.madrid/publicamadrid

Haz clic en el índice para ir al punto de interés



Para regresar al índice haz clic en el símbolo



Para regresar a la cubierta haz clic en el símbolo



CONSEJERÍA DE POLÍTICAS SOCIALES Y FAMILIA

Dirección General de la Familia y el Menor
C/ Manuel de Falla, 7 • 28036 Madrid

FUNDACIÓN PRYCONSA

Glorieta de Cuatro Caminos, 6 y 7 • 28020 Madrid

© Textos e ilustraciones: sus autores

© de esta edición: Comunidad de Madrid
y Fundación Pryconsa

Coordina y edita: Dirección General de la Familia y el Menor
y Fundación Pryconsa

Diseño y maquetación: PeiPe, S.L.
Imprime: PeiPe, S.L.

ISBN: 978-84-451-3750-5
Depósito legal: M-35284-2018

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice general

| | |
|---|----|
| Introducción | 9 |
| MÓDULO I | |
| HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS | |
| DE VALORACIÓN PREVIA Y OBSERVACIÓN | 13 |
| M ^ª Teresa Rodríguez Estévez y José Andrés Lloret Gregori | |
| 1. PRESENTACIÓN | 15 |
| 2. NEUROLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA NUEVA FORMA DE ENFOCAR | |
| LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | 16 |
| 2.1. «La pirámide del desarrollo humano» | 19 |
| 2.2. El aprendizaje: un proceso complejo de entrada, procesamiento y salida de información | 22 |
| 3. EL DESARROLLO NEUROPSICOLÓGICO Y SU IMPACTO | |
| EN LA VIDA Y EN EL APRENDIZAJE | 24 |
| 3.1. Primeros aprendizajes | 24 |
| 3.2. Bases del desarrollo motor, visual y auditivo | 25 |
| 3.2.1. El desarrollo psicomotor | 25 |
| 3.2.2. Neuropsicología de la percepción auditiva | 28 |
| 3.2.3. Funcionalidad y percepción visual | 28 |
| 3.3. Integración sensorial | 30 |
| 3.4. Del habla a la lectura y de esta a la escritura: un proceso evolutivo | 31 |
| 4. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE: LA VALORACIÓN INDIVIDUAL | |
| DE LAS BASES DEL APRENDIZAJE | 32 |
| 4.1. Estrategias, habilidades y destrezas | 35 |
| 4.2. Los conocimientos previos | 37 |
| 4.3. Disposición para aprender: metas y atribuciones | 37 |
| 5. LA REPERCUSIÓN NEUROPSICOLÓGICA DE UNA HISTORIA PERSONAL | |
| DE ABANDONO/NEGLIGENCIA/MALTRATO EN EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE | 40 |
| 5.1. Emociones, desarrollo y aprendizaje | 40 |
| 5.2. Consecuencias en los casos de maltrato | 44 |

| | |
|--|-----|
| 6. DESTREZAS BÁSICAS PARA EL APRENDIZAJE: DEL HABLA Y LA COMUNICACIÓN A LA LECTURA, Y DE ESTA A LA ESCRITURA, UN PROCESO EVOLUTIVO Y CULTURAL QUE INCLUYE EL RAZONAMIENTO MATEMÁTICO | 46 |
| 6.1. Claves para el aprendizaje y la reeducación de la lectura | 47 |
| 6.2. Claves para el aprendizaje y la reeducación de la escritura | 50 |
| 6.3. Claves para el aprendizaje y la reeducación del desarrollo lógico-matemático | 55 |
| 7. DIAGNÓSTICOS Y TRATAMIENTOS | 62 |
| 7.1. La importancia del diagnóstico. Dificultades y trastornos más frecuentes | 62 |
| 7.2. Los informes de valoración de los Equipos de Orientación de los centros educativos | 66 |
| 7.3. Intervenciones desde el neurodesarrollo y la neuropsicología | 67 |
| 8. LA VALORACIÓN DE LA HISTORIA PERSONAL Y ESCOLAR (CULTURA DE ORIGEN, HISTORIA DE ABSENTISMO, EVOLUCIÓN ESCOLAR, DESFASE CURRICULAR...). ASPECTOS CLAVE | 69 |
| 9. VALORACIÓN DE LA FAMILIA Y SUS POSIBILIDADES DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO EN EL ESTUDIO. LA INCLUSIÓN DE LA FAMILIA EN LA MIRADA AL NIÑO | 71 |
| 10. INCORPORACIÓN DE DATOS A LA COMISIÓN DE SEGUIMIENTO INICIAL Y AL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO | 73 |
| 10.1. Recogida de datos | 73 |
| 10.2. Intervención y seguimiento | 74 |
| 11. PALABRAS FINALES | 75 |
| 12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 75 |
| 13. ANEXOS | 81 |
| Anexo I: Cuestionario de datos personales, de desarrollo y escolaridad | 81 |
| Anexo II: Cuestionario de observación del desarrollo de la competencia matemática | 91 |
| Anexo III: Guía de observación en actividades de la vida cotidiana | 93 |
| MÓDULO II | |
| HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS DE ORIENTACIÓN | 99 |
| Raquel Martínez Martínez | |
| 1. PRESENTACIÓN | 101 |
| 2. ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA PARA FAVORECER EL ESTUDIO | 102 |
| 2.1. La motivación | 103 |
| 2.2. Importancia de la trazabilidad del historial académico | 109 |

| | |
|---|-----|
| 2.3. Elaboración de un plan de refuerzo individualizado | 110 |
| 2.4. Participación del menor en el proceso | 113 |
| 2.5. Optimización del ambiente de estudio | 115 |
| 2.5.1. Factores que influyen en el estudio | 117 |
| 2.5.2. Guía para ganar autonomía en el estudio | 119 |
| 2.5.3. Problemas más comunes en la organización del apoyo al estudio y posibles soluciones | 120 |
| 2.5.4. El aprendizaje cooperativo | 126 |
| 2.5.5. Orientaciones para un uso responsable de las Nuevas Tecnologías (TIC) | 128 |
| 2.5.6. Orientaciones didácticas para el plan de lectura | 131 |
| 3. EL PAPEL DE LA FAMILIA COMO FAVORECEDORA DEL ESTUDIO | 132 |
| 3.1. Valoración del momento en el que se encuentran las relaciones familiares | 133 |
| 3.2. Pautas para mejorar la implicación familiar | 136 |
| 3.3. Indicaciones educativas para familias | 137 |
| 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 141 |
| 5. ANEXOS | 142 |
| Anexo I: Datos relativos al centro formativo | 142 |
| Anexo II: Metodología de trabajo en las diferentes asignaturas | 144 |
| Anexo III: Calificaciones escolares | 145 |
| Anexo IV: Tutorías en el contexto escolar | 146 |
| Anexo V: Incidencias en el contexto escolar | 147 |
| Anexo VI: Registro de cambios o información relevante del contexto escolar | 148 |
| Anexo VII: Registro y evaluación de objetivos con el tutor escolar/menor | 149 |
| Anexo VIII: Plan de refuerzo educativo | 150 |
| Anexo IX: Contrato educativo con el menor | 151 |
| Anexo X: Menú de reforzadores | 152 |
| Anexo XI: Instrumentos para trabajar con el menor la planificación de su tiempo y su autonomía | 157 |
| Anexo XII: Registro de intervención educativa | 162 |
| Anexo XIII: Mis libros | 163 |
| Anexo XIV: Datos familiares | 164 |
| Anexo XV: Objetivos de trabajo con la familia | 167 |
| Anexo XVI: Registro de seguimiento de la implicación familiar | 168 |

MÓDULO III

HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS DE SEGUIMIENTO

169

Francisco Sánchez García

| | |
|--|-----|
| 1. PRESENTACIÓN | 171 |
| 2. PREMISAS PREVIAS | 172 |
| 3. FUNCIONES DEL EDUCADOR | 173 |
| 4. LOS VÍNCULOS CON LOS NIÑOS. LOS VÍNCULOS DE LOS NIÑOS CON LOS ADULTOS | 175 |
| 5. EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL | 176 |
| 6. EL PAPEL DE LOS VOLUNTARIOS | 177 |
| 7. EL CENTRO EDUCATIVO | 179 |
| 8. ALGUNAS PINCELADAS SOBRE NORMATIVA Y SISTEMA EDUCATIVO | 184 |
| 9. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. RECURSOS ESPECÍFICOS | 188 |
| 10. LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO | 193 |
| 11. LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS | 195 |
| 12. RECURSOS EN WEB | 197 |
| 12.1. Portales Web con recursos educativos | 198 |
| 12.2. Artículos o materiales sobre asuntos específicos | 202 |
| 13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 203 |
| 14. ANEXOS | 205 |
| Anexo I: El sistema educativo español | 205 |
| Anexo II: Alternativas para los alumnos que presentan dificultades en su avance a lo largo de los diferentes cursos de ESO | 206 |

MÓDULO IV

HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS DE APOYO INTEGRAL

209

Mara Cuadrado Gamarra

| | |
|------------------------------------|-----|
| 1. PRESENTACIÓN | 211 |
| 2. ESFUERZO Y VOLUNTAD | 212 |
| 3. TÉCNICAS DE ESTUDIO | 213 |
| 3.1. Técnicas de información | 220 |
| 3.2. El subrayado | 222 |
| 3.3. Los esquemas y mapas mentales | 224 |
| 3.4. La memoria | 227 |
| 4. COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD | 229 |
| 5. VELOCIDAD LECTORA | 232 |
| 6. EXÁMENES | 233 |
| 7. DECÁLOGO PARA EDUCADORES | 235 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 236 |

Introducción

LA ACTUAL PUBLICACIÓN CONFIGURA LOS CIMIENTOS EN QUE DESCANSA el Programa de desarrollo de competencias para facilitar y reforzar el aprendizaje escolar en los centros y residencias de protección de menores de la Comunidad de Madrid, realizado en el marco de un convenio de colaboración entre la Comunidad de Madrid (Consejería de Políticas Sociales y Familia) y la Fundación Pryconsa durante los cursos escolares 2015/16 y 2016/17.

La génesis de este proyecto parte de la necesidad de abordar el aprendizaje escolar de los menores en acogimiento residencial con una orientación e intervención global, toda vez que el análisis de los datos sobre rendimiento escolar, recogidos en las memorias de la red de centros de protección de la Comunidad de Madrid, y la reflexión y necesidad manifestada por los equipos educativos así lo indicaban.

Trabajar el desarrollo integral de los menores en acogimiento residencial requiere abordar todos los aspectos de sus vidas de la manera más global posible, integrando la mejora en el rendimiento escolar dentro del conjunto de intervenciones educativas que se realizan; propiciar otra manera de mirar, observar e intervenir desde planteamientos multifocales e integradores, enfrentándose a los procesos de aprendizaje con independencia de la historia personal de cada niña y cada niño, de modo que el tránsito por la educación formal se asiente en la elección motivada desde el querer hacer y no desde el fracaso.

Bajo estas premisas, la Dirección General de la Familia y el Menor, a través de la Subdirección General de Protección del Menor, constituyó un grupo de expertos



que analizó las causas y variables que inciden en las dificultades escolares de los menores en acogimiento residencial, y trabajó en la estructuración de los objetivos y contenidos del programa a diseñar.

A partir de este trabajo del grupo de expertos, se articularon los objetivos y contenidos del programa en cuatro bloques diferenciados, que se corresponden con la estructura de los materiales que se presentan:

- **Módulo I:** Proporcionar herramientas e instrumentos de valoración previa y observación a los equipos educativos de los centros de protección que posibiliten un mayor conocimiento acerca de variables cognitivas y actitudinales para facilitar la identificación de dificultades en el estudio y el aprendizaje.
- **Módulo II:** Proporcionar herramientas e instrumentos de orientación a los equipos educativos de los centros de protección con vistas a favorecer, afianzar y motivar el aprendizaje escolar de los menores en acogimiento residencial.
- **Módulo III:** Proporcionar herramientas e instrumentos de seguimiento a los equipos educativos de los centros que posibiliten acompañar activamente al menor en su caminar por la educación formal.
- **Módulo IV:** Proporcionar herramientas e instrumentos de apoyo integral a los equipos educativos de los centros para favorecer sus intervenciones individualizadas de seguimiento y refuerzo del aprendizaje escolar.

Con esta estructura, y mediante un modelo de formación participativa, se diseñaron y realizaron dos ediciones de una acción formativa dirigida a los equipos educativos de los centros de protección, donde los docentes, y autores posteriores de los textos, presentaron una serie de materiales y protocolos que fueron consensuados con los participantes.

En estas dos ediciones, de cuarenta y ocho horas presenciales cada una, participaron cuarenta y cinco profesionales de los equipos educativos, pertenecientes a treinta y tres centros de protección de menores de la Comunidad de Madrid.

Con las aportaciones emanadas de esta formación participativa, se prepararon y redactaron unos primeros materiales provisionales del programa que fueron presentados en el mes de octubre de 2016 a los equipos directivos de los centros y recursos de acogimiento residencial y, posteriormente, se pusieron a disposición de la red de centros de protección de la Comunidad de Madrid para un análisis inicial y aproximativo previo a su implementación.

Como segundo testeo de los materiales, se realizaron dos nuevas ediciones del curso de formación, volviéndose a presentar los materiales y protocolos del programa a los equipos educativos, con vistas a adaptarlos definitivamente para su publicación definitiva.

En esta ocasión participaron veinticinco profesionales de los equipos educativos, pertenecientes a diecisiete centros de protección de menores de la Comunidad de Madrid, así como ocho técnicos y técnicas del departamento de Coordinación de Centros de la Dirección General de la Familia y el Menor.

Con esta nueva acción formativa, y desde este modelo participativo, se perfilaron definitivamente los materiales del programa, facilitando así una serie de herramientas e instrumentos de intervención para trabajar, desde el acogimiento residencial, la realidad y las dificultades que puedan tener nuestros menores en cuanto a su aprendizaje escolar.

Ante esta propuesta de materiales, cada equipo educativo de los diferentes centros de acogimiento residencial profundizará en los planteamientos sugeridos, tanto teóricos como prácticos, adaptando e implementando aquellos instrumentos y herramientas previamente consensuados, en función de las características y población que atiende cada recurso.

Para coadyuvar en esta tarea de implantación, está previsto realizar una serie de acciones formativas individualizadas en los centros de protección de forma progresiva, propiciando espacios de reflexión que posibiliten la efectiva aplicación del programa adaptando y delimitando los diferentes indicadores evaluativos que medirán su impacto, en consonancia con la investigación evaluativa que se realice.

Es importante resaltar, para finalizar esta breve introducción, el constante impulso y la extraordinaria labor e implicación en todos los procesos de la Fundación Pryconsa, así como la de los miembros del grupo de expertos y los autores de los materiales, quienes en conjunto han sido decisivos en la construcción de este programa.



EQUIPO DEL PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA FACILITAR Y REFORZAR EL APRENDIZAJE ESCOLAR EN LOS CENTROS Y RESIDENCIAS DE PROTECCIÓN DE MENORES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

| | |
|---|--|
| Dirección del Programa | María Teresa Montes , Coordinadora de Centros de Protección de la Subdirección General de Protección del Menor Ana Cristina Gómez , Subdirectora General de Protección del Menor. Dirección General de la Familia y el Menor |
| Fundación Pryconsa | Isabel Durán , Directora de Programas |
| Coordinador del Proyecto | Javier Guri , sociólogo de la Subdirección General de Protección del Menor |
| Grupo de Expertos | María Teresa Montes , Coordinadora de Centros de Protección de la Subdirección General de Protección del Menor (Supervisión) Javier Guri , sociólogo de la Subdirección General de Protección del Menor (Dinamización) Mara Cuadrado , psicóloga clínica infanto-juvenil Ana María Martín , directora de la Residencia Infantil de Móstoles Maite Alcázar , directora de la Residencia Infantil Las Rosas Paz Quijano , psicóloga de la Fundación Alicia Koplowitz Miriam Poole , directora de la asociación Nuevo Futuro Raquel Martínez , psicóloga de la asociación Nuevo Futuro |
| Docentes y autores de los textos | Módulo I: María Teresa Rodríguez y José Andrés Lloret Fundación Aprender Módulo II: Raquel Martínez , psicóloga de la Asociación Nuevo Futuro Módulo III: Francisco Sánchez , inspector de educación de la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid Módulo IV: Mara Cuadrado , psicóloga clínica infanto-juvenil |

MÓDULO I

HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN PREVIA Y OBSERVACIÓN

María Teresa Rodríguez Estévez
y José Andrés Lloret Gregori
[Fundación Aprender]

1. PRESENTACIÓN

En este módulo vamos a abordar la importancia que tiene para los educadores de los centros de protección de menores conocer las variables del desarrollo —cognitivas, emocionales y actitudinales— en la identificación de las dificultades de aprendizaje y en la intervención. Analizaremos para ello aspectos del desarrollo fundamentados en la neuropsicología, al tiempo que ofreceremos indicaciones prácticas para la observación y pautas para la estimulación y mejora de los procesos de aprendizaje.

Nuestro propósito es ampliar la mirada sobre los procesos de aprendizaje hacia nuevos horizontes más amplios que los habituales, de modo que, cuando estemos ante un niño, una niña o un adolescente con dificultades, tengamos en cuenta no solo los datos que nos proporciona la observación inmediata, sino también el conocimiento de su desarrollo completo desde la etapa prenatal y la información que nos brinda la observación en espacios diversos como el aula, el comedor, el espacio de juego y la familia. En todos ellos, además de observar, podemos llevar a cabo intervenciones encaminadas a una mejora de los procesos de aprendizaje. Se trata de considerar a cada niño de forma integral, y que esta visión integradora redunde en una mejora en su vida, en su presente escolar y en su futuro profesional.

Aunque todavía existe una gran distancia entre lo que conocemos sobre el funcionamiento del sistema nervioso y los modos de enseñar, la neuropsicología nos permite acortar esa distancia desvelando cómo se produce el aprendizaje, además de mostrarnos cómo estimularlo, entrenarlo y reeducarlo. Conforme los neurólogos investigan y descubren nuevas conexiones, estructuras y posibilidades en el cerebro, sus hallazgos nos animan a mejorar las prácticas de la crianza y a generar metodologías educativas nuevas, mejor adaptadas a la evolución de las neurociencias y a los cambios socioculturales.

Percibir, interpretar, relacionar sensaciones, escribir, leer, comprender, calcular, sentir, pensar, deducir, atender, memorizar y sentir motivación por una determinada actividad son acciones y emociones implicadas en los procesos de aprendizaje en las que interviene el sistema nervioso, un sistema que se desarrolla y se construye «pieza por pieza» de acuerdo con leyes insertas y reflejas que se ponen en marcha desde que se inicia la vida en el útero materno. Aunque el cerebro es uno de sus órganos principales, en todas estas acciones y emociones intervienen también el sistema límbico, el cuerpo caloso, el tronco, el cerebelo y la corteza,



estructuras que han evolucionado para hacernos seres humanos con capacidad de aprender de la vida, las experiencias, con capacidad para planificar, con conciencia, pensamiento, autocontrol, sentimientos y capacidad para comunicarnos.

Todo este proceso se expresa en la vida cotidiana, en la forma de ser y estar, por medio de signos y síntomas que podemos aprender a leer e interpretar mediante la observación de indicadores «llave» o el señalamiento de fases del desarrollo claves que se espera encontrar en un determinado nivel y potencial.

Incluimos para ello varios cuestionarios que complementan el documento sobre el Proyecto Individual previsto para cada menor en todos los centros de protección de menores. En concreto, guías de observación para la recogida de datos y cuestionarios específicos de desarrollo, aprendizaje y conducta, que facilitan ampliar la información referente a la valoración del caso, tanto individual como sociofamiliar, y al proyecto de trabajo. En la orientación general del caso se podrán especificar necesidades en el ámbito del aprendizaje y la conducta que pueden concretarse en el apartado de actuaciones, tanto si se requieren pautas generales como terapias específicas con el niño y/o con la familia.

Comenzaremos con contenidos teóricos novedosos, cuya comprensión nos ayudará a actuar conforme a este nuevo marco más amplio basado en el reconocimiento de la importancia en el aprendizaje del cuerpo (lo sensoriomotor), la cabeza (los aspectos cognitivos) y el corazón (las emociones y la motivación), con el objetivo de llevar a cabo una observación más amplia e integradora y correlacionar hallazgos para desarrollar una intervención completa.

2. NEUROLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA NUEVA FORMA DE ENFOCAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El siglo XXI está ofreciendo numerosos avances en el campo de la neurología que es necesario conectar con el modo en que se abordan los procesos de aprendizaje, el rendimiento, las metodologías de enseñanza y, por tanto, con el apoyo escolar, de manera que consiga un óptimo resultado. El rigor científico, fundamental en todos los ámbitos, lo es si cabe aún más en el educativo y, de forma más específica, en el programa de desarrollo de competencias para facilitar y reforzar el aprendizaje escolar en los centros de protección de menores, donde los niños, niñas y adolescentes suelen presentar graves carencias que afectan a su rendimiento en los estudios.

Por eso es muy importante que los profesionales de estos centros tengan acceso a los nuevos conocimientos. Podrán así comprender mejor y derivar adecuadamente a los niños, niñas y adolescentes que presenten dificultades específicas, y podrán encontrar sentido a situaciones complejas, entender que detrás de conductas inadecuadas, retadoras o pasivas en torno al estudio hay causas hasta ahora «invisibilizadas» que pueden explicarlas.

Desde este enfoque, además de la historia de vida, podremos tener en cuenta el origen o el refuerzo de determinada conducta o actitud surgida de una inatención a procesos de desarrollo incompletos, a una indefensión aprendida, a compensaciones inadecuadas inconscientes, a un déficit..., situaciones que afectan, en diferentes niveles, al desarrollo psicomotor, la percepción sensorial, la atención, la memoria, los procesos cognitivos, la motivación y el estado emocional, esferas todas interrelacionadas, cuyo conocimiento nos permite abordar las dificultades con una mirada más completa e integradora.

La neuropsicología tiene como objeto de estudio el funcionamiento de las estructuras del sistema nervioso central y sus procesos de carácter cognitivo, psicológico y emocional en el comportamiento individual. Por ello, su aplicación en el ámbito educativo, cuando se presentan problemas en el aprendizaje, facilita un diagnóstico y una intervención y rehabilitación más amplias y profundas. Así, la Neuropsicología de la Educación analiza las problemáticas del desarrollo, y permite explicar las funciones cerebrales (que se adquieren a lo largo del desarrollo individual como resultado del desarrollo filogenético y ontogenético) relacionadas con la formación cognoscitiva durante la infancia y la adolescencia (Pérez, Escotto, Arango y Quintanar, 2014).

De ahí que la colaboración entre los especialistas de la neuropsicología, los psicólogos escolares, los profesores, los educadores y la familia sea clave para facilitar una mejora de los procesos neuropsicológicos que sustentan los procesos de aprendizaje, base de un buen rendimiento escolar (Martín-Lobo, 2003; 2006).

Evitaríamos así algo que ocurre con demasiada frecuencia: asociar las dificultades de aprendizaje a un fracaso escolar y personal, sin tener en cuenta la cantidad de variables que intervienen en él. Porque, aunque todos nacemos con una capacidad innata para aprender, en ocasiones los procesos neurológicos que favorecen el aprendizaje se ven afectados por factores perinatales, emocionales o del desarrollo. Estos factores originan lesiones, ectopias, problemas de conectividad, y generan una estructura del desarrollo con «huecos» que



responde de forma «anómala» a una percepción estresante de la vida cotidiana, a percepciones incompletas, a respuestas de supervivencia que cumplen una función para asegurar la vida, pero afectan a los procesos de aprendizaje; de ahí que requieran ser abordados con un enfoque multidisciplinar, comportamental y sistémico que permita mejorar las conexiones cerebrales.

Por ejemplo, los problemas de aprendizaje, sean dificultades en la lectura, la escritura, el cálculo... pueden estar originados por un déficit sensorial. Será preciso, en ese caso, comprobar que los mecanismos cerebrales relacionados con la integración de las imágenes, los sonidos, el espacio... que se perciben por los sentidos son adecuados. De lo contrario, podemos insistir en la repetición sistemática de la tarea cuando el niño o la niña no estén preparados, con lo que estaríamos imposibilitando el avance y, en consecuencia, incitando al desorden, la angustia y el aborrecimiento, como nos indican Aribau y Ferré (2008).

Con este mismo enfoque, el informe del *Programme for International Student Assessment* (PISA) elaborado en 2009 ofrece datos acerca del fracaso escolar y apunta que no solo se ve afectado por las situaciones ambientales, socioeconómicas o de escolaridad, sino que, a la hora de abordarlo, también hay que considerar los posibles comportamientos ineficaces de los alumnos, y tener en cuenta que en el origen de estos comportamientos hay causas que no siempre son conscientes porque puede tratarse de condiciones previas y personales, factores de inmadurez neuropsicológica que los niños y adolescentes no pueden controlar.

Esta nueva perspectiva neuropsicológica es la que se está impulsando también desde el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En sus documentos, recomienda que los programas de aprendizaje se basen en las investigaciones sobre el cerebro porque permiten una comprensión y un abordaje integral. Asimismo, facilitan pautas a los especialistas, a las instancias políticas y a los educadores que redundan en mejores oportunidades para los niños con dificultades de aprendizaje.

En la misma línea, la reciente publicación *Procesos e instrumentos de evaluación neuropsicológica educativa*, del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), avalada por el anterior Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, aborda la implicación del conocimiento del cerebro en el comportamiento y el aprendizaje, y viene a sumarse a las voces que nos alertan acerca de los cambios necesarios para una mejora profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, el órgano superior de consulta y de participación en materia de enseñanza, puso en marcha en 2008 los coloquios *Pensar el futuro*, que incluyen entre sus contenidos el tema «Neurociencia y Educación». La existencia de estudios universitarios de Neuropsicología conecta así la investigación científica, la docencia, las prácticas educativas y los laboratorios de investigación.

Se trata de un auténtico cambio de paradigma. Hay que tener en cuenta que los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje sufren a diario el fracaso de no llegar a los requerimientos administrativos, a los resultados de sus compañeros, a la solicitud de sus profesores ni a las expectativas de su familia. Y, en el caso de que estos alumnos pertenezcan a centros de protección de menores, su dificultad se puede incrementar si no se toman medidas específicas de atención.

Contar, por tanto, con una correcta evaluación de las variables neuropsicopedagógicas implicadas en el aprendizaje posibilita identificar las potencialidades y los déficits en el desarrollo, y permite una correcta intervención reeducadora desde el conocimiento que aportan los últimos avances de la neurología. Quizá no podamos localizar exactamente la causa última del problema que manifiesta el niño, la niña o el adolescente; concretar si se debe a una alteración genética, a microlesiones cerebrales, a traumas de apego, accidentes, problemas emocionales o a un déficit de estimulación y/o del proceso de aprendizaje; pero sí podemos inferir qué áreas cerebrales no están funcionando adecuadamente y cuáles sí y resultan ser sus recursos. Desde esta perspectiva, y gracias a los descubrimientos sobre la conectividad y la plasticidad cerebral, podemos plantear las mejores alternativas.

De ahí que sea tan importante observar e interpretar de forma integral la conducta, los hitos del desarrollo, las dificultades, las capacidades que se presentan y el rendimiento para la elaboración de una propuesta de intervención individualizada. En este sentido, confiamos en que las guías de observación que proponemos en los anexos permitan realizar este primer «diagnóstico» y propuesta individualizada para mejorar el rendimiento escolar de los niños y niñas en el día a día.

2.1. «La pirámide del desarrollo humano»

En general, a la hora de valorar los procesos de aprendizaje, tanto en las aulas como en las familias y lo mismo en los centros de protección de menores, se pone



la mirada en los resultados escolares y, cuando no se consideran adecuados, se implementan medidas de apoyo que se dirigen preferentemente a incidir en esos resultados con pautas que replican el proceso de enseñanza: más tiempos de lectura, de escritura, de «deberes»... Sin embargo, siendo necesario un refuerzo y un apoyo escolar, es preciso analizar si el menor dispone de las habilidades que constituyen un requisito previo para que avance en estas tareas. Por ejemplo, es imprescindible una buena motricidad fina de los movimientos de las manos para escribir, de los músculos oculares para leer o de los órganos fonoarticulatorios para el lenguaje hablado, entre otros, además de una integración sensorial y motora adecuada.

Hay, por tanto, como indica López (2010), una serie de habilidades interrelacionadas que constituyen un requisito para el aprendizaje:



Fuente: López, M.J. 2010

También, en esta misma línea, Lázaro y Berruezo (2009), psicomotricistas y doctores en Pedagogía, presentan en su modelo «La pirámide del desarrollo», un planteamiento clave para comprender qué habilidades constituyen prerrequisitos para la autonomía personal, una correcta conducta adaptativa y un buen aprendizaje académico. Muestran cómo esta figura geométrica permite escalar la estructura del sistema nervioso central. Así, presentan un planteamiento cronológico que incluye los procesos fisiológicos, los procesos cognitivos y emocionales. Parten de los sistemas sensoriales para integrar el movimiento, el lenguaje, y alcanzar los procesos superiores del aprendizaje y la conducta; en paralelo, se incorporan las perspectivas transversales que contemplan el proceso de desarrollo de la emoción, las habilidades sociales y el proceso cognitivo que parte de la interacción (sensorial) para llegar al símbolo

(abstracción). Expresado en sus propias palabras: «el desarrollo humano es un proceso dinámico de construcción a partir de elementos personales y ambientales» (Lázaro y Berruezo, 2009, p. 37). Este proceso se inicia en la concepción, parte de la filogénesis de la especie humana y la ontogénesis del individuo, y se configura según las oportunidades o, en algunos casos, las carencias en el orden del desarrollo.



Fuente: Lázaro y Berruezo (2009)

Cuando en los procesos de aprendizaje algo «falla», cuando detectamos una dificultad, se requiere identificar el escalón del desarrollo en el que se encuentra la causa, la carencia o la disfunción, para «apuntalar» mediante la estimulación o el tratamiento adecuado. Se requiere buscar la pieza que supone un mal soporte, reconstruir el orden del desarrollo y generar un soporte adecuado para las habilidades que permitirán un completo desarrollo humano.



Identificar las causas de los síntomas que maestros, educadores, familias y alumnos observan requiere llevar a cabo una evaluación amplia de las habilidades de cada alumno; de todas sus «rutas de entrada» (motoras, táctiles, visuales y auditivas); de las habilidades de «procesamiento» y de las «rutas de salida», incluyendo además pruebas de atención, memoria y estado emocional, como complemento a las pruebas de evaluación y rendimiento escolar (López, 2010).

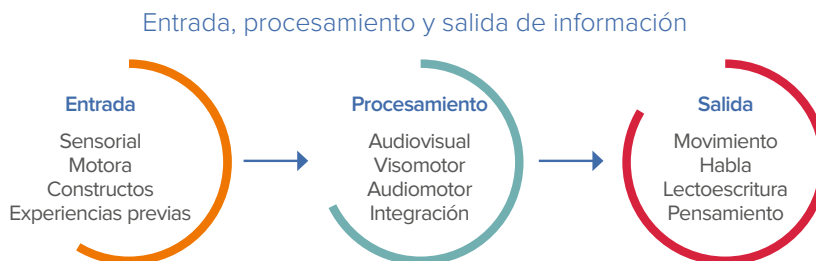
Este tipo de evaluación individual puede realizarse siguiendo los indicadores que se presentan en este módulo y las guías que se anexan, que permiten la identificación de dificultades de aprendizajes, desarrollo, signos de alerta y prevención.

Dicha información puede incluirse en el Proyecto Individual de cada menor, lo que facilitará la valoración del caso y podrá ser tenido en cuenta en el proyecto de trabajo a concretar en el día a día. Es muy importante que esta información se actualice y se reevalúe cada año, especialmente para orientar en los centros escolares a maestros, profesores y especialistas.

2.2. El aprendizaje: un proceso complejo de entrada, procesamiento y salida de información

La atención, la memoria, las habilidades, la motivación y la integración de la información son elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje que hay que potenciar. Ampliar la mirada sobre este proceso implica comprender los mecanismos cerebrales que los sustentan, abrir una puerta a una mayor profundización, transformar las estrategias pedagógicas y generar programas más adecuados a las características de cada menor y sus necesidades de desarrollo especiales.

El aprendizaje parte siempre de la recepción de algún tipo de información, como indica López (2010), quien añade: «datos, sensaciones, sucesos... se perciben por parte de la persona a través de su sistema nervioso, que incluye todos los sentidos. La información se filtra, se selecciona, se organiza y relaciona según un estilo de procesamiento preferente (global-visual, lineal-verbal o sensorial-motor). Finalmente, esa información se expresa, se manifiesta, se hace aprendizaje, pensamiento, conducta, se comunica por medio del lenguaje, la escritura...».



Fuente: López, M.J. (2010)

El desarrollo cerebral tendrá, por tanto, una influencia decisiva en el procesamiento de la información, y la organización del sistema nervioso central, un papel determinante en el aprendizaje, pues si los circuitos cerebrales no están integrados la unión cerebral no podrá ser de la calidad que se requiere de acuerdo a la edad y/o el curso escolar.

El desarrollo de las conexiones cerebrales, según los estudios neuropsicológicos, son el resultado de la interacción entre la genética y el medio ambiente sensorial, afectivo, emocional y sociocultural. La plasticidad del cerebro permite que las conexiones sean posibilidades que pueden ser modificadas con nuevas experiencias a lo largo de la vida, y por ello los programas de estimulación son adecuados para la mejora del aprendizaje (Mora, 2013). Estos estudios se iniciaron en personas que habían sufrido algún tipo de disfunción cerebral, en patologías, lesiones y traumatismos, lo que permitía realizar diagnósticos y localizar una lesión o disfunción cerebral.

Se puede examinar el funcionamiento cerebral a través del análisis del comportamiento con técnicas, modelos teóricos y procedimientos psicológicos como test, entrevistas, escalas y cuestionarios, que correlacionan con índices y datos de comportamiento. Cada vez existen más herramientas de observación y diagnóstico que se irán incorporando en las evaluaciones y diagnósticos psicológicos y escolares. Con las guías anexas se puede realizar una primera evaluación que permita acompañar las horas de estudio y el itinerario educativo de cada menor, realizar actividades de refuerzo y, en algunos casos, concluir si se requiere atención específica terapéutica.

Es importante resaltar que es desde lo que el menor puede, sabe y quiere... desde el éxito, desde sus talentos, desde su SER, como se construye una mirada positiva e integral sobre él. Una mirada que incluya todas sus inteligencias,



según el modelo de Inteligencias múltiples de Gardner (1998), que considere sus preferencias, sus gustos, sus intereses, sus necesidades, para orientarle desde lo que sí sabe hacer, desde sus puntos fuertes. Orientar a cada menor desde sus fortalezas es el camino para potenciar su mejora escolar y personal.

3. EL DESARROLLO NEUROPSICOLÓGICO Y SU IMPACTO EN LA VIDA Y EN EL APRENDIZAJE

3.1. Primeros aprendizajes

La periodista científica Annie Murphy (2010) recoge estudios muy interesantes acerca del inicio del aprendizaje, que sitúa en los nueve meses de embarazo previos al nacimiento. Durante ese periodo se produce una relación continua con el entorno que informa al futuro bebé de algunos datos acerca de cómo será su vida posterior. Otros autores también consideran la cultura y el contexto de origen como factores fundamentales a considerar.

La formación del sistema nervioso se inicia desde el útero materno. Millones de neuronas forman su estructura, se produce la conexión en redes de sus dendritas y axones, junto a las células glía, la mielina, los neurotransmisores, el oxígeno y el agua. El funcionamiento del sistema nervioso permite el ajuste, adecuación y estimulación de movimientos reflejos que ponen en marcha la vida, el parto, las experiencias pre-, peri- y postnatales, conectando el tronco del encéfalo, el cerebelo y, tiempo después, las áreas corticales, dando como resultado el desarrollo del Sistema Nervioso Central (Goddard, 2005).

El proceso del aprendizaje transcurre paralelo a las conexiones neuronales. Unas conexiones tras otras permiten que, tras varios intentos, una sinapsis, como un simple hilo, pase a ser una gruesa conexión neuronal fuertemente reforzada, las dendritas se multipliquen y el proceso de mielinización favorezca los aprendizajes. Estas «vías» formadas pasan a ser utilizadas de forma automática y, así, algo que era complejo y requería esfuerzo y consciencia pasa a ser fácil y natural. Las experiencias sensoriales ponen en contacto a cada bebé con su entorno concreto, que en cada caso puede contener más o menos ruidos, lenguaje, silencio, luz, música, canciones, oscuridad, colores, olores, sensaciones táctiles, movimiento... Los sistemas sensoriales se ponen en marcha, amplían su funcionalidad a medida que avanza su exploración por el entorno y su desarrollo motor, especialmente la conexión auditiva y el sistema visual.

En paralelo, la afectividad se va configurando con las emociones que siente desde su vida prenatal, con la percepción de los deseos de los progenitores, la seguridad o inseguridad del medio, posibles miedos... lo que constituye la base de su sistema de supervivencia y genera respuestas a las experiencias y vivencias con el entorno. Por eso hay que tener muy en cuenta la teoría del apego y los estudios del trauma infantil, decisivos en el desarrollo cerebral.

3.2. Bases del desarrollo motor, visual y auditivo

3.2.1. *El desarrollo psicomotor*

El desarrollo psicomotor precisa, en primer lugar, adaptación a la gravedad, orientación laberíntico-vestibular y la madurez del sistema propioceptivo de músculos y tendones para que pueda convertirse en coordinación dinámica (Lázaro y Berruezo, 2009). En este proceso participa el tono muscular, que sigue las leyes de la psicomotricidad en cuanto a su progresión en la organización de los movimientos: ley cefalocaudal (la organización de las respuestas motrices se efectúa en orden descendente desde la cabeza hacia los pies) y ley proximodistal (la organización de las respuestas motrices se efectúa desde la parte más próxima del eje del cuerpo a la parte más alejada). Se trata de un proceso de estructuración cerebral en el que resultan clave los reflejos primitivos y la lateralidad.

Los reflejos primitivos son movimientos espontáneos que maduran y se integran con las experiencias motoras de sentirse mecido, abrazado, de rodar, reptar, gatear... para moverse de acuerdo a reflejos posturales (Blomberg, 2012). Este proceso del desarrollo motor permitirá la adquisición del esquema corporal para su integración dinámica con los sistemas sensoriales auditivo y visual, avanzando en la integración vestibular y sensorial.

Blythe y Hyland (1998) crearon un cuestionario de detección precoz de dificultades de aprendizaje con base en desfases en el desarrollo motor y sensorial. Así se inicia el trabajo del Instituto de Psicología Neurofisiológica de Gran Bretaña, que detalla Goddard (2005), para reconocer y definir los reflejos primitivos y su impacto en el aprendizaje y la conducta.

Hospitalizaciones, enfermedades, baja estimulación o exceso de ella, sobreprotección o desprotección afectan al desarrollo. Si estos reflejos se mantienen, evidencian una inmadurez o debilidad estructural del sistema nervioso e impiden



la maduración de patrones de movimiento adecuados, funcionando de forma incoherente e incompleta, e incidiendo en el aprendizaje y la conducta. Bajo tono muscular, problemas de equilibrio, escasa sujeción de la cabeza, pinza inapropiada... serán algunos de los síntomas observables.

Mediante el movimiento y con ejercicios específicos que dan al cerebro una «segunda oportunidad» se registran patrones de movimiento adecuados para que se adopten reflejos posturales que permiten mantener posturas adecuadas (Blomberg, 2012). Actualmente, han surgido diferentes terapias para tratar estos reflejos e integrarlos cuando no lo hicieron durante la infancia.

Los reflejos no son solo movimientos, también tienen gran repercusión en los sentidos táctil, auditivo y visual, así como en su integración. Por ejemplo, en los dos primeros años, en paralelo al desarrollo motor, el niño percibe la información visoespacial que guía sus movimientos. Si la motricidad está afectada por reflejos presentes el desarrollo visual no podrá producirse a la vez, lo que puede originar dificultad para calcular distancias, estimar espacios, acomodar la visión cerca y lejos (de la pizarra al papel), captar con la periferia los objetos y movimientos alrededor, poder centrarse y converger para atender a los detalles, etc. El sistema auditivo, si no tiene referencias espaciales, puede verse afectado por dificultades de localización del sonido, así como por el desajuste del sistema vestibular y el equilibrio. En cuanto al sistema táctil y propioceptivo, una baja percepción afecta al reconocimiento de los límites corporales, de la posición en el espacio, la fuerza o suavidad a emplear en los juegos y el contacto con otros. A nivel cognitivo, si el cerebro se está ocupando de funciones inferiores de control motor, seguridad y atención sensorial, las funciones corticales y superiores afectarán a la planificación, la concentración o inhibición porque, aunque la cabeza quisiera, el cuerpo no puede relajarse, dar las órdenes precisas ni coordinar e interpretar la información que percibe desordenada.

Este parece que puede ser el caso de algunos niños diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, en los que quizá el problema no se deba a una falta de planificación y atención consciente o hipoactividad del córtex frontal, sino que puede tener su origen en que las conexiones sensoriales les permitan o no percibir adecuadamente, filtrar los estímulos principales y los superficiales... Cuando se observa una hiperactividad como movimiento constante e inconsciente, el símil con el que podemos comprender su conducta es que se sienten como si estuvieran «en el metro»; necesitan moverse para encontrar su equilibrio, el movimiento les permite sentirse estables,

porque en estado de quietud no perciben con la suficiente intensidad si se encuentran de pie o sentados... En otros casos, su hipersensibilidad les llevará a evitar el contacto con la silla o a caminar como si saltaran o lo hicieran de puntillas.

También consideramos muy importante, dentro del desarrollo psicomotor, el establecimiento de una lateralidad sensorial y motora adecuada. En este sentido, no es mejor ser diestro o zurdo, pero sí que exista una organización cerebral adecuada como prioridad de respuesta. Esta organización se refleja también en un buen conocimiento espaciotemporal, en los movimientos direccionales y en el cruce e integración de la línea media (Ferré y Ferré 2013).

Cuando un niño no ha integrado la lateralidad o preferencia, leer y escribir serán actividades altamente complejas, pues requieren habilidades visuales y espaciales para el reconocimiento espacial bidimensional en los límites de un folio, el contraste de las letras sobre el papel y seguir una secuencia de direcciones (de izquierda a derecha y de arriba abajo para la lectura y de derecha a izquierda en el cálculo matemático de sumas, restas y multiplicaciones).

La falta de definición o preferencia lateral provoca una asimetría y falta de organización que inciden en falta de coordinación. Algunos autores relacionan trastornos como el tartamudeo con esta indecisión en la lateralidad auditiva, como cita Elizalde (2011). En consecuencia, es necesario reforzar el dominio de la lateralidad, teniendo en cuenta la edad para fortalecer las conexiones interhemisféricas (Dennison, 2012). Se consigue con actividades de ambos lados del cuerpo (bilaterales), utilizando la mano o el pie no dominantes en tareas cotidianas y mediante el juego y las actividades en las que participa el cuerpo entero.

Todos los datos aportados fundamentan la importancia del desarrollo psicomotor y, por tanto, el lugar prioritario que debe tener el ejercicio físico en el horario de niños, niñas y adolescentes, imprescindible para un correcto desarrollo. A través del movimiento se organiza el cerebro y, en consecuencia, se organizan las habilidades que son requisitos previos para el aprendizaje. Los indicadores que nos permiten identificar un déficit en el desarrollo están por ello muy relacionados con hitos motores y con actividades de coordinación. Del mismo modo, cuando se precise una intervención reeducadora el movimiento será fundamental. De ahí que el tiempo de recreo, de juego libre, de deportes y de salidas al campo o al parque resulte muy educativo.



3.2.2. *Neuropsicología de la percepción auditiva*

El sistema auditivo permite conectar con el entorno, localizar la fuente de sonido, controlar la intensidad del estímulo, filtrar la señal, discriminar y comprender para el aprendizaje (Bérard y Estalayo, 2003).

La audición es mucho más que oír; el procesamiento de lo que oímos a nivel cerebral sigue rutas que conectan muchas áreas y funciones del cerebro. Las áreas asociadas al lenguaje, Wernike y Broca, son sin duda muy importantes para la audición y el lenguaje, pero en estos procesos participan muchas más áreas, tanto en la entrada como en el procesamiento y la salida de información. Sin duda, «oír bien» precisa desarrollar la percepción auditiva además de la agudeza.

La ruta auditiva incluye todo el proceso cerebral implicado en la escucha. En casos de hipo o hiperagudeza auditiva, como indica Goddard (2005), es necesario realizar una lectura «comportamental» de las audiometrías que puedan realizarse, más allá de si el niño escucha o no (agudeza y atención), vinculando el procesamiento auditivo con el desarrollo de lenguaje y los procesos cognitivos (pensamiento interior, memoria).

La importancia del desarrollo auditivo para el desarrollo del lenguaje, la comunicación y la lectoescritura es inmensa, así como para el desarrollo del ritmo, de la percepción musical, del baile... Podemos decir que oyen nuestros oídos, pero también nuestro equilibrio. Igual que hablan nuestros órganos articulatorios de la boca, también nuestro cuerpo se comunica de forma no verbal.

Se hace por ello fundamental dedicar tiempo a la experiencia auditiva: escuchar el silencio, la música, diferenciar sonidos, ejecutar ritmos, tocar algún instrumento musical, hacer juegos de palabras, participar en karaokes, escuchar audiolibros, hacer teatro, cantar... y, sobre todo, se hace imprescindible el diálogo, fomentar el desarrollo del lenguaje hablando, mirando cara a cara a cada menor y permitiéndole expresarse, comunicar, escuchar, debatir y compartir.

3.2.3. *Funcionalidad y percepción visual*

Como hemos indicado, el sistema visual del niño se pone en marcha sobre la base de las oportunidades que tenga en los primeros años de vida de movimiento, exploración del entorno, juego y estimulación visual. Estas experiencias influirán en el desarrollo de un conjunto de habilidades visuales, entre las

que la agudeza visual es una más, aunque quizá no la más importante. La agudeza visual sería sinónimo de «buena vista», pero la visión es un sistema mucho más amplio, como indica Vergara (2008), en el que también influye la capacidad para enfocar y ver nítido cuando cambia la mirada (como el zoom de una cámara), la visión en estéreo de ambos ojos, la localización de objetos en diversas distancias y en la periferia, la coordinación de ojos y manos, ojos y extremidades para el movimiento, entre otras.

El desarrollo y la óptima función visual están directamente relacionados con las experiencias vividas. Cuando el niño tiene bien desarrollada la capacidad visual tiene más facilidad para correr, saltar, sortear obstáculos, evitar irregularidades del terreno, montar en bicicleta... A su vez, la actividad visual se ve estimulada con nuevas experiencias que le permiten ser más eficaz y manejar las informaciones visuales de forma más rápida, eficaz y precisa para el movimiento y para la visión de cerca.

En el desarrollo visual, además de factores de salud ocular y funcionalidad, se requiere el desarrollo de habilidades perceptuales visuales para los procesos de aprendizaje. Las habilidades visuales son clave en tareas escolares como la lectura, la escritura o el dibujo. Sin embargo, la visión de cerca pocas veces es evaluada con la necesaria precisión, aunque en realidad es de cerca donde se realiza el aprendizaje escolar. Por eso es necesario valorarla.

Un estudio detallado de la visión debe ser realizado por un optometrista, una vez que se descarten patologías por parte del oftalmólogo. El examen optométrico incluye, además, la evaluación de la funcionalidad de la musculatura ocular, la capacidad de percepción y análisis de la información visual en el cerebro, el rendimiento y eficacia de la visión cuando las tareas se prolongan en el tiempo o cuando requieren especial concentración, como sucede en las aulas y en el estudio.

La percepción visual es una actividad cerebral muy compleja que integra diversas áreas para la comprensión de lo que se ve, como indica Koppitz (2004). Para disponer de más información relativa a la percepción visual se puede realizar el test de Frostig (2009), que evalúa la coordinación visomotora, la discriminación figura-fondo, la constancia de formas, la percepción de posiciones en el espacio y las relaciones espaciales. Existen muchos test que son, a su vez, una forma de evaluar y de estimular la atención visual; también podemos utilizar los cuadernillos de pasatiempos: buscar diferencias, laberintos, figuras escondidas, etc.



Una correcta percepción permite mantener la atención. A partir de ahí se puede dar sentido a lo que se ve, memorizarlo y utilizar la información obtenida en nuevas tareas. Por eso es decisivo detectar y tratar las dificultades visuales. A través de las guías de observación podemos identificar posibles dificultades que nos alerten sobre la necesidad de acudir a centros especializados que puedan evaluar, pautar lentes ópticas, ejercicios de terapia o juegos para mejorar según cada caso, y tratar las dificultades de desarrollo si las hubiera.

3.3. Integración sensorial

El desarrollo motor y sensorial tiene lugar de forma simultánea e integral, pues accedemos a la realidad a través de todos los canales sensoriales a la vez, aunque a veces sea uno el sentido principal.

Conocemos y reconocemos a través del gusto, la vista, el oído, el tacto, el olfato, el movimiento, la gravedad, la posición. La integración sensorial permite al sistema nervioso asimilar la información del entorno y percibirla «correctamente» (Lázaro y Berruezo, 2009).

Desde los primeros años, un buen funcionamiento del sistema sensorial (visión, audición, integración vestibular, propiocepción, tacto) permitirán al niño estar atento a su entorno. Esta atención, además de garantizarle la seguridad, le permite mantener la concentración necesaria para el aprendizaje y el rendimiento escolar sobre la base de un buen autocontrol y una adecuada autoestima.

En todos estos procesos las relaciones afectivas son clave. Chokler (2007) considera las emociones como guía del desarrollo psicomotor e insiste en la importancia de aprender en la infancia mediante el ensayo-error, sin el modelaje del adulto, lo que requiere un entorno que facilite la exploración y el tanteo. Los estudios de privación de cuidados en orfanatos mostraron un claro déficit en las funciones ejecutivas y la atención de estos niños durante su crecimiento, pues un adecuado desarrollo, no solo físico sino también cognitivo, requiere del cuidado afectuoso desde el nacimiento. La intervención temprana, cuando no han podido facilitarse estos cuidados, es fundamental para su mejora.

La integración sensorial y la consecuente elaboración de aprendizajes requiere el activo funcionamiento de las áreas de asociación del cerebro, especialmente la relación entre los hemisferios cerebrales a través del cuerpo calloso (Ferré y Ferré, 2013). Los movimientos y juegos infantiles pueden favorecer esta relación,

razón por la que en las guías se incluyen numerosos indicadores y datos en torno a los hitos psicomotores y las actividades preferidas en el juego libre.

La integración sensorial es clave para el sostenimiento de la atención, pues de inicio se requiere atención sensorial a estímulos que, si se perciben adecuadamente, posibilitarán la atención consciente y la planificación desde las áreas frontales del pensamiento (López, 2010). Por el contrario, los «errores» o imprecisiones en la percepción o entrada de información impedirán un correcto procesamiento y, por tanto, darán como resultado «errores» en las ejecuciones o salidas de la información.

En general, se evalúan síntomas y se categorizan. Con esta propuesta de mirada ampliada sobre los procesos de aprendizaje se pretende profundizar en el origen de la dificultad observada para plantear el refuerzo adecuado, sea en el centro de protección, desde el juego y el apoyo escolar, sea con alguna terapia específica de considerarse necesario. Lo importante es distinguir cuándo un niño o adolescente no puede aprender porque fisiológicamente no se ha completado su desarrollo de cuando no sabe hacerlo porque le faltan técnicas y organización del estudio, o no quiere porque su motivación, indefensión o baja autoestima le han llevado a rendirse.

3.4. Del habla a la lectura y de esta a la escritura: un proceso evolutivo

Piaget y Steiner (Ginsburg, 1982) destacan en sus investigaciones la importancia de la secuencia de desarrollo que se inicia cuando el niño o niña es capaz de andar, se comunica mediante el lenguaje y pone en marcha las capacidades asociadas al pensamiento. En el siguiente gráfico se especifican cuáles son los hitos que conforman este proceso como una secuencia que no se produce de forma lineal, sino que implica sucesivas conquistas para un aprendizaje completo, desde las experiencias sensoriales y motoras a la capacidad de lógica y abstracción.

El gráfico muestra la construcción neuropsicológica de los aprendizajes y la necesidad de estimulación a través del juego, el movimiento, los sentidos y el lenguaje como herramientas fundamentales para el aprendizaje escolar. Resulta por ello fundamental incluir en el horario de los centros de protección de menores, así como en el horario individual de los niños y niñas, actividades para mejorar los prerrequisitos del aprendizaje junto a técnicas específicas de estudio, seguimiento en las tutorías, pautas para la coordinación con los centros educativos, etc., tal y como se aborda en los siguientes módulos.



Desde el desarrollo del movimiento
al pensamiento a través del lenguaje



Fuente: M^a Teresa Rodríguez Estévez

Profundizaremos más adelante en este proceso y, sobre todo, en el lenguaje, la lectura, la escritura y las matemáticas como herramientas instrumentales básicas sobre las que incidir en todas las edades y etapas educativas, pues son el vehículo y sostén del aprendizaje.

4. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE: LA VALORACIÓN INDIVIDUAL DE LAS BASES DEL APRENDIZAJE

A continuación, y para complementar en este módulo los aspectos que pueden observarse para la valoración y mejora del apoyo escolar, nos detendremos en las bases del aprendizaje.

El punto de partida necesario es la observación de las características individuales de los alumnos y su relación con el aprendizaje escolar, lo que permitirá detectar sus necesidades y proporcionarles las ayudas que posibiliten la mejora de su rendimiento académico y su desarrollo integral, que es el fin último de todo proceso educativo.

Sin perder de vista que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre el individuo y los entornos de aprendizaje en los que participa, vamos a centrarnos en algunas características individuales especialmente relevantes.

Determinar cuáles son los factores personales con mayor incidencia en el aprendizaje es un tema controvertido que ha dado lugar a una gran diversidad de enfoques y acercamientos teóricos desde distintas disciplinas. Frente a este panorama tan abierto, hemos optado por un posicionamiento eminentemente práctico en el que integramos elementos de diferentes enfoques, sobre todo los que ofrecen las teorías del procesamiento de la información. Hemos escogido un conjunto de aspectos sobre los que hay consenso en lo que respecta a su influencia en el aprendizaje y que, además, nos permiten la observación y la organización de medidas que contribuyen al desarrollo personal de los niños con los que se esté trabajando.

Con el objeto de iniciar la reflexión desde las propias creencias y experiencias de los educadores de centros de protección de menores, planteamos una serie de preguntas que se resolvieron en sesiones formativas del programa para facilitar y reforzar el aprendizaje escolar. Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

- ¿Por qué entre unos niños y otros hay tanta diferencia en su forma de aprender, su rendimiento, sus intereses, etc.?
- ¿Cuáles son los factores con mayor influencia en el aprendizaje?
- ¿Por qué hay niños que tienen más interés en aprender que otros?

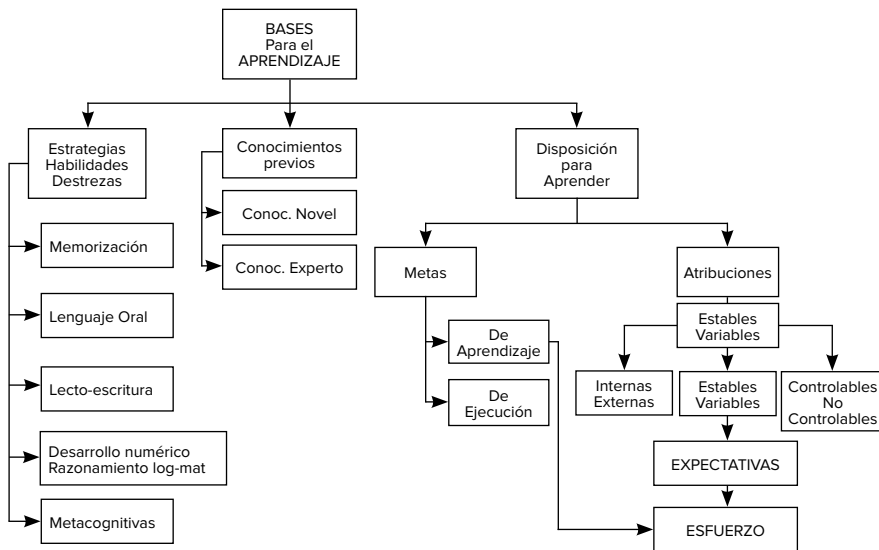
Los factores que los educadores señalaron como más importantes para explicar tanto las diferencias como el interés por aprender en los talleres de formación fueron:

| Factores externos | Factores personales |
|------------------------------|-----------------------------|
| Modelos de instrucción | Metas |
| Calidad de la enseñanza | Diversión |
| Ayuda | Tipo de aprendizaje |
| Objetivos alcanzables | Confianza |
| Reconocimiento | Expectativas |
| Gratificaciones e incentivos | Estado emocional |
| Espacio | Sentirse capaz |
| Clima de estudio | Sentir que pueden |
| Motivación | Atención |
| Tiempo | Esfuerzo |
| Utilidad | Capacidad de relacionar |
| Habilidades y rutinas | Conocimientos anteriores |
| Conexión con el adulto | Capacidad |
| Esfuerzo | Tolerancia a la frustración |
| Estabilidad | Bloqueos |



Todos los factores expuestos en la tabla anterior tienen su importancia en el aprendizaje. Se pueden expresar de forma distinta, puede faltar alguno, pero no hay ninguno que deba ser rechazado. Algunos son externos y tienen que ver con los procesos de enseñanza, la organización de los centros y las dinámicas familiares. Serían los siguientes: los modelos de instrucción, la calidad de la enseñanza, las ayudas, la selección de objetivos, el reconocimiento, las gratificaciones e incentivos, los espacios, el clima de estudio. Otros, sin embargo, son personales: metas, diversión, tipo de aprendizaje, confianza, expectativas, estado emocional, sentirse capaz, ser capaz, la atención, la memoria, el esfuerzo, la capacidad de relacionar, los conocimientos anteriores y sentir que pueden.

Partiendo del siguiente esquema, pasamos ahora a concretar cómo afectan estos factores a los procesos de aprendizaje, su importancia y la necesidad de realizar una valoración de todos ellos en cada menor.



Fuente: José Andrés Lloret

Este esquema tiene un paralelismo con los aspectos del desarrollo neuropsicológico que se han comentado previamente, integrando la vida escolar del menor. Se pueden correlacionar las estrategias, destrezas y habilidades con los estratos

de la pirámide del desarrollo (Lázaro y Berruezo, 2009). Los conocimientos previos tienen relación con la historia escolar, su evolución, posible desfase o correcto desempeño, y la disposición para aprender está muy influenciada por los aspectos del desarrollo emocional y la historia personal.

Realizar una valoración individual de las bases de aprendizaje de cada menor según este modelo compartido permite establecer puntos fuertes y áreas de mejora y, en consecuencia, diseñar en su Proyecto Individual las bases en las que incidir.

4.1. Estrategias, habilidades y destrezas

Aunque son muchas las estrategias, habilidades y destrezas que influyen en el aprendizaje, y dependiendo de los autores se pueden formular de diferentes maneras, hemos optado por simplificarlas y centrarnos en las que, a nuestro juicio, tienen una mayor influencia en el aprendizaje escolar:

- Las estrategias de memorización.
- El desarrollo del lenguaje oral, la lecto-escritura y el desarrollo numérico y lógico matemático.
- Las estrategias metacognitivas.

Las estrategias de memorización

¿Qué papel juega la memoria en el aprendizaje? Con frecuencia se plantea la discusión sobre si hay que aprender de memoria o no. En realidad, la pregunta es un poco absurda. Aprender implica modificar el cerebro, establecer nuevas conexiones neuronales y, sin duda, adquirir y almacenar información. Desde esta perspectiva, sin memoria no hay aprendizaje.

Ahora bien, hay diferentes maneras de memorizar, de almacenar la información:

- De manera estructurada, relacionando los nuevos conocimientos con los anteriores y, en consecuencia, estableciendo redes que nos permiten recuperar y utilizar los conocimientos de manera eficaz.
- Sin responder a ninguna estructura, simplemente almacenando listas de palabras, frases o textos completos de manera mecánica, sin apenas sentido ni significado. Esta forma resulta poco valiosa ya que el aprendizaje que nos proporciona es muy superficial, el porcentaje de olvido es muy elevado y la posibilidad de utilizar esta información, bien para aplicarla, bien para adquirir nuevos conocimientos, es escasa.



Entre las estrategias que favorecen la memoria hay que destacar las encaminadas a organizar la información mediante representaciones visoespaciales, como mapas o redes semánticas, y las que lo hacen con representaciones lingüísticas, como resúmenes o cuadros sinópticos. El conocimiento de reglas nemotécnicas tiene la utilidad de ayudarnos a retener información y puede resultar muy útil en la preparación de exámenes.

El desarrollo del lenguaje oral, la lectoescritura y el desarrollo lógico matemático

Estas destrezas constituyen aspectos esenciales del aprendizaje escolar. Son básicas para construir todo el entramado de conocimientos curriculares y, desde las teorías del procesamiento de la información, se consideran parte de los recursos individuales de adquisición. Son los requisitos previos para poder avanzar en el aprendizaje, por lo que resultan decisivas. Profundizaremos en ellas en el siguiente capítulo y propondremos actividades para su reeducación cuando se parte de un desfase importante en el rendimiento escolar.

Las estrategias metacognitivas

Constituyen la habilidad para regular, controlar y planificar los procesos de aprendizaje. A modo de ejemplo, durante la lectura se precisa la capacidad metacognitiva de identificar cuándo estamos entendiendo o no el contenido de un texto, pues nos da la posibilidad de detener la lectura, releer, buscar referentes dentro del texto y, en definitiva, tomar decisiones que mejoren el nivel de comprensión.

Dentro de este apartado incluimos la competencia de «aprender a aprender», aunque esta incluya tanto componentes cognitivos como emocionales. Por un lado, la posibilidad de conocerse como aprendiz ayudará a controlar mejor los aprendizajes, pero esto es insuficiente si al mismo tiempo no se mejora en la autopercepción como tal. Tenemos que saber cómo aprendemos, valorarnos positivamente como aprendices y pasarlo bien cuando aprendemos o, al menos, no sufrir en exceso.

El reconocimiento del propio ritmo de aprendizaje es otro aspecto relevante. Es frecuente entre los niños con retrasos significativos que añadan a sus dificultades la impresión de que no aprenden. Es fácil comprender el desánimo y la baja autoestima que genera esta sensación. En estos casos, es conveniente proporcionar alguna herramienta sencilla de autorregulación que haga visible para el niño todo lo que ha aprendido en un período de tiempo corto (puede ser semanal e incluso, al principio, diario). Así, el niño se hace consciente de sus aprendizajes, interioriza que es capaz de aprender y se acostumbra a monitorizar sus procesos.

4.2. Los conocimientos previos

Desde la consideración de que adquirir conocimientos no es memorizar hechos o datos de cualquier manera, sino que implica estructurarlos, generar esquemas que, a su vez, se relacionan con otros esquemas para generar otros más complejos, el potencial de aprendizaje depende, por un lado, del desarrollo de ciertas aptitudes intelectuales relacionadas con las habilidades de procesamiento y, por otro, del bagaje de conocimientos específicos previos.

Un principio general aceptado hoy por muchos autores y corrientes diversas es que «lo que el niño es capaz de aprender depende en gran medida de lo que ya sabe». Pero requiere precisar la diferencia entre el conocimiento novel y el experto.

A nivel escolar, los alumnos más competentes actúan como aprendices noveles en las primeras fases de los aprendizajes nuevos, pero luego, en lo que podríamos considerar una segunda fase, los van madurando para integrarlos en su red de conocimientos. Los alumnos con mayores dificultades, sin embargo, no pasan nunca de la etapa de aprendiz novel.

El conocimiento experto se caracteriza por una mejor organización de la información, más flexible, que permite un acceso más directo y una selección de contenidos adecuada a cada situación.

En conclusión, la forma en que los conocimientos previos influyen en los nuevos aprendizajes depende de la cantidad y, sobre todo, de su calidad.

4.3. Disposición para aprender: metas y atribuciones

Metas

¿Cuáles son las metas que se plantean los alumnos cuando se enfrentan a las tareas escolares y cómo influyen en su deseo de aprender? ¿Qué es lo que mueve a los alumnos a aprender? ¿Y cómo influyen en el grado de aceptación o rechazo de las tareas escolares?

La realización de tareas escolares y el aprendizaje están siempre ligados a la consecución de metas que pueden ser muy variadas: de logro, de valoración social, de evitación de consecuencias no deseadas, etc. De ahí que una parte de la labor de los adultos (profesores, padres, tutores) consista en ayudar a establecer metas apropiadas a los alumnos que carecen de ellas.



Lo más común es contar con un repertorio de metas diversas que actuarán con mayor o menor peso en función del momento y del tipo de tarea que haya que realizar, pero en cada individuo existe un patrón que es predominante. Desde un punto de vista práctico, vamos a considerar dos tipos de metas condicionantes de la actitud frente al aprendizaje: metas de aprendizaje y metas de ejecución.

Con metas de aprendizaje nos referimos al interés por un aprendizaje concreto, por realizar adecuadamente la tarea o, de manera más general, por ser un individuo competente.

En contraste, las metas de ejecución tienen como único objetivo evitar consecuencias no deseadas. En ese caso, el alumno hace frente a las actividades que se le encomiendan con el único deseo de terminarlas, le da lo mismo que estén bien o mal hechas y no tiene ningún deseo de aprender nada mientras las realiza. Este tipo de metas son frecuentes en alumnos con dificultades de aprendizaje, con una historia de fracasos anteriores y que todavía no han abandonado por completo.

La conjunción de metas de aprendizaje y buenos conocimientos previos implica al alumno en sus tareas escolares de forma intencional y significativa. La organización de las actividades de enseñanza, la adecuación de las tareas a las características de cada alumno, la cantidad de trabajo encomendado junto con las expectativas de éxito reforzará el desarrollo de un tipo y otro de meta.

Atribuciones

¿Qué nos pasa por la cabeza cuando conseguimos un éxito o un fracaso en un examen o en la realización de las tareas escolares? ¿Dónde buscamos la causa de lo ocurrido? Para algunas personas las causas de los éxitos o fracasos son muy claras. Por ejemplo: no he trabajado lo suficiente, la tarea era demasiado difícil... En otras ocasiones, son más confusas: no sé lo que pasó, tenía un día malo, me quedé en blanco... En cualquier caso, lo importante es saber en qué medida estas atribuciones causales responden a un patrón determinado y qué posibilidades de actuar sobre él nos ofrecen.

El modelo de atribuciones causales de Weiner (Weiner, 1986) permite analizar su incidencia en el aprendizaje considerando la forma en que son percibidas por el sujeto a partir de tres ejes o dimensiones:

- **Internas o externas.** Causas que dependen del propio individuo o, por el contrario, dependen de las circunstancias o de otras personas. Influyen en respuestas emocionales como orgullo, autoestima o humillación.
- **Estables o variables.** Hacen referencia a la posibilidad de ser modificadas en el tiempo. Condicionan los sentimientos de esperanza o desesperanza y, en consecuencia, las expectativas.
- **Controlables o incontrolables.** Indican hasta qué punto la causa está bajo el control de alguien que puede influir para modificarla. Generan sentimientos de vergüenza, culpabilidad o gratitud.

A nivel escolar, el peor patrón posible es el que se define como «patrón de indefensión aprendida», del que hablaremos en el apartado sobre emociones, desarrollo y aprendizaje, y en el que los éxitos se atribuyen a causas externas, variables e incontrolables, mientras que los fracasos, a causas internas, fijas e incontrolables.

A modo de ejemplo: un niño que considera que fracasa porque es poco inteligente activa un patrón interno, estable e incontrolable. Cuando lo hace porque cree que el profesor le tiene manía, la causa es externa, fija e incontrolable. Sin embargo, cuando considera que un mal resultado se debe a no haber trabajado lo suficiente, la causa es interna y, además, es variable y controlable porque está en sus manos trabajar más en el futuro.

La observación y el análisis de las atribuciones en los niños permiten identificar las características de sus patrones de atribución y, sobre todo, trabajar para modificar aquellos rasgos que las convierten en distorsionantes (o disfuncionales) para sus procesos de aprendizaje.

En algunas ocasiones, el trabajo deberá dirigirse a transformar el rasgo considerado y, en otras, a comprender que se trata de una apreciación falsa. Por ejemplo: en el caso del «profesor que me tiene manía» podemos analizar con el niño si hay elementos para suponer que es cierto o no y, al mismo tiempo, trabajar sobre cómo podemos cambiar la percepción que un profesor tiene de nosotros. En definitiva, se trata de transformar el carácter de fijo a variable y el de incontrolable por el de controlable. Podemos estar equivocados sobre nuestra percepción acerca de cómo nos considera nuestro profesor y, además, aprender cómo podemos mejorar la imagen que tiene de nosotros.



5. LA REPERCUSIÓN NEUROPSICOLÓGICA DE UNA HISTORIA PERSONAL DE ABANDONO/NEGLIGENCIA/MALTRATO EN EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE

5.1. Emociones, desarrollo y aprendizaje

Junto a los factores de desarrollo, es importante contemplar el impacto del ambiente, la atención perinatal recibida y el afecto en la configuración del sistema nervioso y, por tanto, su afectación en el aprendizaje.

Entre las teorías que ayudan a entender la vinculación entre la inteligencia y las emociones destacan los estudios de Bowlby (1951) acerca del vínculo de apego en la primera infancia; la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998); la conducta resiliente de la que habla Cyrulnik (2013); el efecto Pigmalión que describe cómo la creencia de una persona en otra, por ejemplo el profesor, el educador o la familia afecta muy significativamente al rendimiento escolar (Rosenthal y Jacobson, 1968); o el Modelo Dinámico-Maduracional (DMM) de Apego y Adaptación de Crittenden (2002).

En la primera infancia, un adecuado desarrollo de las emociones tendrá un impacto decisivo en el aprendizaje. Aprender debe ser una aventura de nuevas experiencias, sensaciones y posibilidades. Si el niño tiene un apego seguro y siente confianza podrá curiosear, interesarse por su entorno, por las relaciones entre las personas y los objetos, podrá prepararse para aprender. Pero cuando presenta problemas de apego y adaptación sufre el riesgo de tener dificultades de aprendizaje y/o de conducta. Sin embargo, muchas veces no se tiene en consideración la causa, sino solo el efecto: problemas, problemas, problemas... Entonces, las miradas del entorno le devuelven una imagen negativa de sí mismo, construye así un autoconcepto pobre y su autoestima baja. El patrón de conducta que adopta como defensa oscila entre la huida o el ataque, mostrando conductas impulsivas, transgrediendo y provocando en su entorno, como indican Forbes y Post (2006), o evadiéndose en una huida que evita el conflicto, el error y también el aprendizaje. Modificar esa mirada resulta fundamental para producir un cambio en los procesos de aprendizaje, en la conducta y en la vida (Mora, 2013). Por tanto, se precisa tener en cuenta las emociones asociadas y hacer de ellas un factor decisivo para su cambio y motivación.

Según la teoría del apego de Bowlby (1951), existe una necesidad humana universal para formar vínculos afectivos estrechos. Bowlby se interesó en el tema a partir de la observación de las diferentes perturbaciones emocionales en niños

separados de sus familias o afectados por traumas en la infancia. Sus investigaciones lo llevaron a sostener que la necesidad de entablar vínculos estables con los cuidadores o personas significativas es una necesidad primaria en la especie humana.

Estudios de Neurobiología de las emociones (Botella y Corbella, 2005) correlacionan los hallazgos de Schore y Bowlby sobre el apego y confirman la necesidad de una buena relación regulada con nuestros cuidadores en la infancia, pues en los primeros tres años se establece el esquema de nuestras relaciones sociales y emocionales futuras, tanto el aspecto no verbal e inconsciente como los patrones de regulación afectiva. De modo que, si estoy seguro, la amígdala permanece tranquila, pero, ante una amenaza, la primera respuesta es de congelación; entonces, el hipocampo consulta en su memoria de experiencias pasadas cómo regular la situación. Si posee un recuerdo exitoso su conducta le llevará a resolver con la participación de la corteza orbitofrontal.

Sin embargo, los niños con experiencias traumáticas no pueden regular el estrés, y el miedo les conduce a una situación en la que sienten comprometida su vida, lo que puede llevarles a la «congelación o parálisis» y, tras esta primera reacción, a valorar qué movimiento realizar para sobrevivir: atacar y enfrentarse (impulsividad) o huir y desaparecer (pérdida de la atención).

Los niños construyen su imagen personal, su autoestima y su expectativa de futuro con las referencias que les ofrecen a su alrededor los adultos de referencia. Se construye positivamente cuando la supervivencia está garantizada, la percepción es adecuada y se sienten seguros (Lázaro y Berruezo, 2009). Es entonces cuando el «cerebro mamífero» busca a los otros, se va adaptando al entorno y la cultura del ambiente, pone nombre a sus emociones y elabora un plan de futuro..., cuando siente que es posible, cree en sí mismo y en su entorno. Si no, la indefensión se mostrará desde la impulsividad o desde la huida, como signos de un mismo miedo que no puede vencer.

Cuando un niño se desarrolla percibiendo que no es digno de ser amado y no se siente valorado, su conducta de supervivencia genera a su vez rechazo, pues su forma de atraer la atención de las personas de su alrededor presenta muchas veces conductas disruptivas, dado que presenta un apego que se denomina ambivalente. Puede generarse una retroalimentación negativa en torno a los afectos y en la vida cotidiana, incluido el entorno escolar. Esta situación deviene en casos en los que el niño o adolescente no cree en sí mismo, por ello no



atiende, incluso puede llegar a sentirse «tonto», y le cuesta aceptar halagos porque no se siente digno de ser mirado de forma positiva y amable (Ferré y Ferré, 2013).

En estos casos, el «disparo» emocional y el descontrol se produce desde su memoria de estado (Forbes y Post, 2006). Se trata de una reacción sensorial en respuesta al entorno desde el estado de alerta de la amígdala. Cuando esta indefensión «cala», los mensajes positivos solo serán aceptados desde la mirada inclusiva de sus miedos, su historia de vida. Con nuevas pautas de atención, «más allá de las consecuencias, la lógica y el control», como indica el título del libro de Forbes y Post (2006), se consigue generar un clima de confianza. Ayudándole a descubrir que el origen de sus dificultades de conducta y relación está más allá de lo que muestra, estaremos diferenciando su persona y su ser de su conducta y de su rendimiento escolar. Una nueva mirada, encuentros personales, figuras de resiliencia y mensajes positivos facilitan una adecuada autoestima. Profesores, educadores, la sociedad y la familia dejan de ser «enemigos» que controlan, dejan de ser «culpables» y se posibilita la reconciliación del menor con las actividades escolares y con la vida.

Crittenden (2002) aporta el Modelo Dinámico-Maduracional del Apego y Adaptación (DMM), que enfatiza la interacción dinámica que se produce entre el desarrollo fisiológico a lo largo de la vida y las experiencias de maduración y autoprotección que se experimentan, generando patrones de apego diferentes que conviene conocer para comprender.

El Modelo DMM plantea la hipótesis de que los cambios en el contexto, el sistema familiar, social y cultural precisan una maduración continua hacia comportamientos nuevos de auto-protección, al tiempo que facilitan nuevas experiencias de vida que reflejan la historia de desarrollo individual, la organización familiar de estrategias de protección del yo y variables socioculturales que incluyen posibles riesgos y peligros. Comprender la evolución dinámica de cada niño, niña o adolescente nos permite una contextualización y un apoyo más específico a su conducta de apego, porque cuando siente miedo no puede «controlarlo» con su pensamiento, necesita de otros que le ayuden a regular sus emociones. Cuando las situaciones de estrés se han sostenido en el tiempo y las personas no han podido expresar, procesar ni entender los sucesos que les producen ese temor, se convierten en experiencias traumáticas almacenadas en las células del cuerpo, y es el cuerpo físico el que responde, sin consciencia. Por eso es fundamental que los profesores, educadores y

personas que conviven con niños «desregulados» distinguan en entre la corrección de su conducta y su ser, utilizando siempre frases que hagan referencia a la conducta realizada y no a la persona, expresándoles con hechos, gestos, miradas y palabras que les valoran, que les quieren aunque no aprueben algunas de sus conductas y, así, que les ayuden a identificar qué les «dispara», qué temen, qué extrañan.

Además de considerar que hay razones inconscientes, problemas de apego y respuestas desde la memoria de estado y celular, se les explica que hay habilidades que «no han entrenado», que, por eso, algunas tareas no pueden hacerlas o les suponen un alto esfuerzo. Para favorecer el desarrollo de las habilidades que no han entrenado se pueden plantear actividades de estimulación neurofuncional, sensorial, motora y lateral, que promueven la maduración de estructuras como el tronco, el cerebelo, el sistema límbico, las conexiones interhemisféricas, y que favorecen la atención, la memoria y los aprendizajes. En muchas ocasiones, el mero hecho de ofrecerles un diagnóstico y tomar medidas de refuerzo, estimulación o adaptaciones escolares genera grandes mejoras de su estado emocional, de su conducta y rendimiento (Ferré y Ferré, 2013) porque pueden «hacerse cargo». Además, la toma de consciencia de los factores afectados permite generar estrategias nuevas para compensar las dificultades y aprovechar la plasticidad cerebral, sin vernos limitados por la creencia de que se trata de trastornos, malos hábitos y casos perdidos. Cuando un niño se siente bien, no se porta mal, parafraseando a Wild (2003), quien aporta estrategias y miradas respetuosas y novedosas a la evolución natural de la infancia.

De ahí que resulte crucial ahondar en los diagnósticos y considerar la diferencia entre los síntomas y cuadros clínicos del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno de Estrés Postraumático (TEP), distinguir cuándo un trastorno es primario y, por tanto, la causa, o cuándo los síntomas son la expresión y consecuencia de otras dificultades. Es fundamental ahondar y clarificar si el origen puede ser un trauma —consciente o inconsciente— o bien un estrés sostenido, alguna enfermedad, accidente o situación que les haya llevado al borde de la muerte, entre otros, pues estas causas pueden derivar en síntomas comunes al TDAH, pero responden a una etiología concreta que hay que abordar, más acorde con el diagnóstico de Trastorno de Estrés Postraumático. Sin embargo, el TEP pocas veces se llega a dictaminar, aunque podría ofrecer más claridad y precisión en algunos casos y permitiría un tratamiento más integral y profundo que incluya la biografía de los menores.



La observación, toma de datos, análisis de los mismos, correlación, historia de vida, modelo de apego, recorrido escolar y proyección de futuro son aspectos todos a considerar en la evaluación de un menor, y son, por tanto, clave para la valoración que estamos implementando en el seguimiento y el Proyecto Educativo Individual (PEI).

5.2. Consecuencias en los casos de maltrato¹

En algunos casos, tras las dificultades de aprendizaje podemos encontrar que se ha producido una situación de maltrato infantil, con importantes repercusiones tanto para quien lo sufre como para la misma sociedad.

La incidencia real del maltrato infantil es desconocida. La propia definición de maltrato ha ido modificándose a lo largo de la historia, en paralelo a los cambios en la consideración social y legal del niño y el adolescente como sujeto con derechos fundamentales.

Actualmente, se considera maltrato toda acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño de sus derechos y su bienestar, que amenaza o interfiere en su desarrollo físico, psíquico o social. Se distinguen varios tipos: maltrato físico, maltrato emocional, negligencia o abandono, abuso sexual, maltrato perinatal y maltrato institucional.

Más allá de los síntomas y la psicopatología presentada en un momento evolutivo concreto, la experimentación de algún tipo de maltrato conlleva unos cambios cognitivos en la concepción de sí mismo y en la de las personas que lo rodean (interferencia con el vínculo, sentimientos de confianza y desconfianza, establecimiento de lazos afectivos y emocionales) y en la del mundo (seguridad, previsibilidad, protección, acortamiento del futuro), que pueden hacerse persistentes y suponer un compromiso y una limitación en la vida futura del menor. En el estudio de victimización del Centro Reina Sofía del año 2007, las consecuencias más comunes encontradas son los sentimientos de tristeza y depresión (57,58%), el nerviosismo (27,2%) y los comportamientos violentos (27,27%).

El modelo etiopatológico que mejor explica el maltrato es el Modelo Integral, que considera la existencia de diferentes niveles ecológicos (individual, familiar, social,

¹ Datos aportados por el Centro de Psicología Noguerol, especializado en maltrato infantil.

cultural) donde existen factores compensadores (factores protectores) que actuarían impidiendo que los factores potenciadores (factores de riesgo o de vulnerabilidad) que se producen en las familias desencadenen una respuesta agresiva hacia sus miembros (Botello Díaz, BR., Díaz Oliver, B., 2011). Por otro lado, el Modelo Psicopatológico de Desarrollo del Estrés Traumático Infantil (Pynoos, 1999) propone como factores con mayor poder predictivo de la respuesta a un acontecimiento traumático: la edad del menor y su grado de madurez psicológica, el tipo de acontecimiento traumático, el grado de exposición, directa o indirecta, la proximidad temporal, la frecuencia y la duración y el grado de afectación de los padres. En función de estos factores, las consecuencias negativas para el funcionamiento psicosocial del menor son más o menos probables.

En el caso de niños adoptados o en acogida, los especialistas están encontrando problemas de desarrollo (Molina, 2012). Las investigaciones han concluido que los seres humanos necesitan cuidados para desplegar su potencial en los primeros años de vida; en caso contrario, se producen problemas de salud como retrasos en el crecimiento, problemas nutricionales, daños cerebrales, infecciones, dificultades respiratorias, dermatológicas, síndromes como el alcohólico fetal o de abstinencia..., dificultando todo ello el buen desarrollo del niño (Molina, 2012).

La relación con los primeros cuidadores es esencial para el desarrollo madurativo del niño. Cuando se producen carencias en esta etapa y en el desarrollo afectivo y cognitivo, se desencadena un apego inseguro o ambivalente que genera alto estrés emocional y se manifiesta en problemas de autoestima y de autorregulación emocional y conductual, baja tolerancia a la frustración, miedo al fracaso y dificultades de relación con otros; o bien una demanda continua de atención, de contacto físico, sentimientos de merecer un trato injusto o inadecuado (Santamaría, Pacheco y Agüero, 1993).

El desconocimiento, la falta de apoyo institucional y la impotencia de tutores y profesores que se sienten desbordados y frustrados (Molina, 2012) puede desencadenar un maltrato institucional, pues confluyen problemas de relación entre maestros y profesores con los niños, su familia, sus educadores, falta de formación específica y recursos complementarios, permanencia de profesionales «quemados» (síndrome de Burnout), ausencia de normas institucionales claras, dificultades de comunicación entre instituciones, ratio excesiva, primacía de determinados intereses por encima de los de los niños... (A. Martínez Roig y J. Sánchez Marín (1989), III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada).



La falta de asistencia, el estrés y la desatención pueden llegar a expresarse, por parte del profesorado, en una bajada de la nota como castigo, en mostrar preferencias o manías, en castigos injustos, en una falta de escucha o en no tener en cuenta a este tipo de alumnado..., ejemplos todos ellos de conductas mejorables. Cabe señalar también otro tipo de hechos más graves, como las amenazas, los insultos o las ridiculizaciones, aunque estas últimas aparecen de manera mucho menos habitual (Álvarez-García, Dobarro, Núñez y Rodríguez, 2014).

Este tipo de alumnado con frecuencia muestra escaso interés hacia el aprendizaje, presenta bajo autoconcepto académico (Morgan, et al., 2008), tiene falta de concentración y atención (Nelson y Harwood, 2010), lo que requiere del profesorado mayor apoyo emocional y modificación de la metodología para presentar tareas más estructuradas y guiadas (Shaywitz, 2003).

6. DESTREZAS BÁSICAS PARA EL APRENDIZAJE: DEL HABLA Y LA COMUNICACIÓN A LA LECTURA, Y DE ESTA A LA ESCRITURA, UN PROCESO EVOLUTIVO Y CULTURAL QUE INCLUYE EL RAZONAMIENTO MATEMÁTICO

Tal y como venimos viendo, el aprendizaje es un proceso muy complejo. Para apoyar su progreso en el entorno escolar hay una serie de herramientas llamadas «instrumentales» que se consideran básicas. Como su propio calificativo expresa, se trata de herramientas que constituyen un instrumento, un medio para poder alcanzar otros aprendizajes. Desde esta perspectiva, las materias de Lengua y Matemáticas son instrumentales y, de modo más específico: el lenguaje, la lectura, la escritura, el concepto numérico y el cálculo.



Fuente: M^a Teresa Rodríguez Estévez

Por consiguiente, nos detendremos en el desarrollo y apoyo de estas herramientas básicas instrumentales para los aprendizajes, que se ponen en marcha a partir de un adecuado desarrollo del habla. El lenguaje requiere, además de un niño neurológicamente sano, crecer en un entorno donde se use el lenguaje en todas sus dimensiones, no solo la fonética, asociada a la escucha, sino también la intencionalidad comunicativa que incluye la comunicación no verbal, la expresividad, la prosodia, el ritmo... que acompañan a la expresión oral y gestual. Todo ello conforma la capacidad comunicativa de la persona, que quizá se inició a la par de la música y las expresiones de canto, y que en la actualidad se aprende en el día a día, configurando una capacidad mutua de expresión y comprensión.

La historia de la lectura y del lenguaje escrito es joven, abarca unos 6.000 años, mientras que el lenguaje hablado ha existido desde hace mucho más tiempo (probablemente entre tres y cinco millones de años). Además, mientras que las áreas neurológicas del lenguaje están más definidas, para la lectoescritura parece haberse producido un «reciclaje neuronal» entre áreas visuales y de integración sensorial.

Antes de la invención de la escritura, la permanencia de la palabra hablada estaba limitada por la memoria. La palabra escrita y su reconocimiento y lectura añade una nueva dimensión de perpetuidad que ha jugado un papel crucial en nuestra reciente evolución y perduración, siendo el instrumento básico de la acumulación del conocimiento y la historia.

También en el crecimiento personal la lectura y escritura de la propia vida correlaciona con la posibilidad de dar sentido, memorizar, aplicar experiencias, adaptarse y proyectarse a futuro. Es por tanto básico que los menores sepan leer, escribir y calcular de forma funcional para su vida cotidiana, con una capacidad comprensiva y expresiva para su aprendizaje académico y futuro profesional.

6.1. Claves para el aprendizaje y la reeducación de la lectura

A continuación, recogemos algunas pautas para la adquisición y reeducación de la lectura y la escritura (pueden encontrarse más desarrolladas en los cuadernillos publicados por la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) dentro de la colección «Temas educativos»).



Dificultades específicas con la lectura

Vamos a ir mostrando posibles soluciones a las dificultades más frecuentes que pueden presentarse en el proceso de adquisición de la lectura y en su mejora. Si utilizamos de nuevo el símil de la pirámide, tendremos que entrenar las habilidades que están en la base de las dificultades que se presentan, no las dificultades en sí.

a) Dificultad: «No sabe o no puede leer». Solución: prelectura.

- **Acercarle a la lectura:** entrar en contacto con la experiencia de leer y sus implicaciones como una actividad lúdica, un momento especial para compartir. Algunas ideas:
 - > Leerle cuentos en momentos diversos, comenzando antes de que cumpla su primer año
 - > Entre sus primeros libros, que haya algunos solo de imágenes y su palabra asociada. Así asociará cada imagen con su grafía como un dibujo más
- **Prepararle fisiológicamente para poder leer:** nuestro cuerpo participa en la lectura; los sentidos deben estar atentos y entrenados, preparados para poder leer. Leer implica que puedo realizar una espiración prolongada hasta el signo de puntuación que indique una parada (STOP).

Resultado fundamental:

- > El movimiento general del cuerpo y particular de los órganos fonoarticulatorios
- > La respiración
- **Acercarle a las letras y palabras:** se trata de que las letras y las palabras sean nuestras amigas, las reconozcamos en los libros y en la vida, en los carteles en las calles, en las cajas de sus juegos. Cómo iniciarles:
 - > Repasar las letras en el aire, dibujarlas en la arena, trazarlas con pintura de dedos y, mientras que se hace, nombrar la letra emitiendo su sonido
 - > Hacer letras y palabras con plastilina o tener letras en fichas, imanes, figuras tridimensionales que pueda tocar y con las que jugar y componer

b) Dificultad: «Lectura lenta, silábica, sin entonación cuando se le escucha». Solución: unidad visual y auditiva. «Ya sé leer».

- **Sus primeras lecturas:** potenciar la lectura «libre» de cuentos que conoce y aplaudirle por ello. Cuando se inicia no hay errores, hay intentos; no son fallos, forman parte del entrenamiento. Cuando empiezan a saber leer, no hay cartel que se les resista, aparecen letras por todos lados, rótulos en las tiendas, vallas publicitarias, notas por casa... Propuesta: leer juntos libros con pictogramas para que experimente «la aventura» de leer, conocer historias y visualizarlas.

c) Dificultad: «Cuando escucho cómo lee lo hace con errores y se inventa la mitad... y, lo más increíble, se entera». Solución: automatismos y comprensión.

- **Lecturas significativas:** necesita ir de menos a más, de textos concretos a abstractos, ir ampliando el vocabulario, acercarse a lo que ya conoce para reconocerlo. Necesita hacer suyo lo que lee; a veces, escucharse para sentir que la lectura es como un diálogo, es parte del lenguaje y del habla.
- **Seguir sus preferencias, gustos e intuiciones al elegir sus lecturas:** hay niños «Gerónimo Stilton», niños «Diario de Greg», niños «cómico» o niños de novelas. Sus gustos por unos libros u otros pueden tener mucho que ver, no ya con las historias que narran sino con la facilidad de su lectura, tanto física como derivada del apoyo o no de ilustraciones. Está bien que lean, y para conseguirlo permite que elijan los libros que pueden leer más cómodamente y mejor, los que más les gustan y motivan. Tenlo en cuenta.

d) Dificultad: «Como no entiende lo que le preguntan responde lo que le parece». «Sabe operar en matemáticas, pero no entiende ni un problema». Solución: lectura significativa.

- **Facilitar la comprensión hasta que comprenda por sí mismo:** comprender lo que uno lee y poder darle sentido depende de la capacidad lectora, el vocabulario adquirido, la capacidad de hacerse una imagen mental de lo leído y conservar en la memoria los elementos importantes del texto para darles seguimiento hasta tener una idea global de la lectura. Esta historia retenida se parecerá a una cinta de audio o a una película o a ambas, según los recursos que se pongan en marcha durante la lectura.
- **Leer textos significativos y adecuados a su nivel de comprensión:** la comprensión es mayor cuanto mayor es el interés, la motivación y significación



del texto que se lee. La lectura debe ser un acto fácil, práctico, positivo, que mueva a la acción, a la diversión, al conocimiento... Si puede leer y sabe cómo hacerlo... quiere leer.

6.2. Claves para el aprendizaje y la reeducación de la escritura

En este apartado trataremos de mostrar soluciones concretas a las dificultades más frecuentes, que *grosso modo* podemos agrupar en cuatro.

a) Dificultad: «Mala letra, invierte las letras, se tuerce, apelonata...». Solución: grafomotricidad.

Las posturas incorrectas provocan cansancio y lentitud, movilidad asociada del cuerpo, columna, hombros, dolor en los dedos, mano, muñeca, formación de callos en los dedos, tensión y fatiga, frustración y, a la larga, agotamiento emocional e indefensión aprendida.

En la mayoría de los casos, son síntomas en niños y niñas que no pueden escribir bien aunque quieran: «funcionan en modo erróneo» porque no han desarrollado e integrado las capacidades previas para escribir, las capacidades fisiológicas necesarias para un buen control de la motricidad fina, la postura y la coordinación óculo-manual. Algunas propuestas:

- **La postura y la pinza:** necesitamos estimular la motricidad fina, los movimientos de las manos, la forma de coger los útiles de escritura, la postura corporal en la mesa, la posición del brazo y el papel y la coordinación entre ojo y mano para el trazo. A veces se requiere un tratamiento específico profesional. Algunas actividades que ayudan:
 - > Juegos y canciones motoras, juegos tradicionales con las manos
 - > Rutinas cotidianas: vestirse, desvestirse, comer, asearse, examinar objetos, desmigalar, meter, lanzar...
 - > Al aire libre: montar en bicicleta (por lo que conlleva de sujeción del manillar y el esfuerzo en la frenada), montar en columpios, jugar con la arena, subir a un árbol o escalar una roca
 - > Manualidades como pintar con pinceles, con dedos, recortables, punzones, moldear con arcilla, plastilina...
 - > Juegos con canicas, tabas, chapas, cromos, peonzas, piedras. Tocar instrumentos musicales, acompañar el ritmo con las palmas y el cuerpo, bailar

- > Trabajos con herramientas: soltar, apretar, desarmar, punzar, coser, tejer. Bailes: sevillanas, danzas, palmas, etc.
- > Y para la pinza: ensartar piezas, coser, cortar con tijeras, separar piezas, meter granitos de arroz o lentejas en una botella, hacer bolitas de papel pequeñas...

- **La dirección y precisión en el trazo:** realizar ejercicios para mejorar la «lateralidad» y realizar los trazos en dirección correcta de forma automática. Algunas propuestas:

- > Conocer en su cuerpo y en objetos las direcciones izquierda y derecha
- > Realizar actividades con las dos manos a la vez, como el doble garabato (Brain gym®)
- > Utilizar el dedo para localizar por dónde va copiando...
- > Escribir las palabras en el aire, sobre arena con un palo, o sobre harina con la mano... para sentir la dirección correcta
- > Experimentar la escritura y los trazos sobre papel en blanco, después en una línea como pauta, después en dos líneas y en cuadros de sucesivos tamaños

b) Dificultad: «Escribe con errores, junta, separa, omite, faltas...». Solución: gramática y ortografía.

«Ha aprendido a escribir, pero no se entiende lo que pone», algunas palabras aparecen escritas «tal como le suenan», palabras unidas u otras que no ha escrito y, sin embargo, si le decimos que lo lea, nos cuenta un texto completo que está en su intención y en su cabeza.

- **Sílabas completas y en orden:** si omite letras al final o en medio de las palabras, cambia el orden o se equivoca en la letra que corresponde escribir, puede deberse a varias razones.

- > Intenta escribir de forma silábica y secuencial y hay sonidos que aún no asocia a su letra (unión fonema-grafema); puede que no «vea» bien mientras escribe (visión doble, bailan las letras)
- > Recuerda el movimiento que necesita para formar las letras y escribe sin mirar
- > No discrimina bien los sonidos y se superponen en su cabeza

Propuesta de actividades:

- > Jugar al ahorcado para averiguar palabras, imaginarlas y completarlas. Juegos como *scrabble* o «cifras y letras»



- > Jugar a deletrear de la primera letra a la última y de la última a la primera
 - > Modelar palabras con plastilina y realizar fotos reales o mentales de ellas
 - > Copiar palabras con la dedicación y el tiempo que se dedicaría a un dibujo, incluso con colores
 - > Jugar a formar palabras nuevas con las letras de nuestros nombres o de otras palabras
 - > Dictados sencillos, solo de palabras o frases muy utilizadas
 - > Copiar y dictarle pseudopalabras o, lo que es lo mismo, palabras inventadas, haciendo de ello un juego a ver quién es capaz de escribirlas con mayor exactitud
 - > Detectar errores en un texto, que inicialmente sean muy manifiestos para que tenga éxito al hacerlo, e ir incrementando la dificultad para generar el hábito de corregirse
- **Las palabras como unidades:** unir o separar las palabras correctamente implica varias capacidades previas, tanto vinculadas a la escucha como a la memoria visual, para poder llevar a cabo el reconocimiento previo de las palabras como unidades independientes. Cuando están escribiendo de forma auditiva, evocan los sonidos que quieren escribir sin vincularlos con el recuerdo visual de cada palabra. Además, si se realiza con inseguridad y excesiva atención secuencial, será tanta la presión que sientan en descifrar el código de los sonidos que olvidarán la palabra.

La ortografía es una cualidad de nuestra memoria visual, pues, aunque hay palabras que obedecen a normas regladas, hay muchas de ortografía arbitraria y numerosas excepciones que tendremos que memorizar de forma visual.

Otra forma de recordar es tener en cuenta el refuerzo kinestésico, el que conseguimos a través del movimiento. Nuestra mano recuerda, y si la dejamos escribir «sola» guiará de forma intuitiva la ortografía correcta de la palabra.

Algunas actividades:

- > Repasar palabras y frases con rotuladores de colores
- > Dibujar las palabras en el aire imaginando su forma
- > Escribir tres veces con buena letra, grande y con el color preferido, el vocabulario que queremos aprender
- > Ayudarles a escuchar los leves silencios que existen entre palabras, incluso exagerándolos al hablar

> Tener una libreta pequeña o tarjetas con el vocabulario que queremos que aprenda a escribir bien (muy útil también en inglés e idiomas en general) para repasarlo

c) Dificultad: «No se le entiende, no tiene sentido, demasiado escueto, sin signos de puntuación...». Solución: estructuras sintácticas y expresión escrita.

Quizá alguna vez se nos ha pasado por la cabeza pensar que tal y como se habla se podrá escribir, pero la realidad lo desmiente: podemos tener un discurso y oratoria buenos y, sin embargo, lápiz en mano las ideas parecen volar. A veces, si le preguntamos oralmente, nos cuenta con detalle, quizá en desorden temporal, pero se entiende; sin embargo, nos dice:

—Pero, ¿qué escribo?

—Lo que acabas de contarme...

—¿Pero qué? Es que no sé.

—Lo que me acabas de contar. Vas y lo pones tal cual.

Es incapaz porque hablar y escribir implican canales y áreas cerebrales distintas. Las áreas que se utilizan para narrar oralmente son áreas del lenguaje a través del habla, áreas que hemos entrenado desde pequeños de forma natural, que manejamos automáticamente sin esfuerzo. En la escritura, sin embargo, los silencios hay que transformarlos en signos de puntuación, las imágenes hay que sustituirlas por palabras, la voz y la entonación hay que sustituirlas por la dirección y movilidad de los útiles de escritura, y el uso de las cuerdas vocales por la memoria visual y la coordinación ojo-mano. Algunas propuestas:

- **El uso cotidiano de la escritura:** el lenguaje se entrena a través del habla cotidiana y también del pensamiento interior, aunque hay quien piensa sobre todo con imágenes sin tener un discurso verbal interno. Hay que ayudarles a mirar, observar junto a ellos fotografías o ilustraciones e ir desglosando en orden sus elementos, motivarles a planificar lo que van a expresar, activando de forma paralela las áreas visuales y verbales. Algunas ideas:

> Aprender dichos, frases hechas... que le ayuden a encabezar, terminar y redactar textos, narraciones, cuentos

> Aprender poesías o canciones y escribirlas



- > Alentarle a participar en clase, en debates, propiciar que exponga sus pensamientos e ideas oralmente y después lo pueda expresar, aunque sea muy resumido, por escrito
- > Escribir avisos, notas, cartitas en un cumpleaños o fiesta especial, la lista de la compra...

d) Dificultad: «No rinde en los exámenes escritos, se lo sabe pero no lo sabe contar...». Solución: capacidad de expresión, síntesis, organización y resumen.

Pues «ya sabe escribir» y lo hace más o menos sin grandes faltas y con palabras adecuadas, pero realmente no refleja lo que se espera: demasiado resumido, demasiado enredado... Total, que sus escritos no muestran lo que sabe. Propuestas:

- **Narrar, contar, disfrutar:** la capacidad de resumir, sintetizar, secuenciar... precisa planificación y organización mental y, por tanto, la participación de todo el cerebro. Será más sencillo si además está bien establecida una buena postura y un trazo fluido. Para ello, necesitamos hacer de la escritura un medio de comunicación cotidiano, significativo, para que se automatice. Necesitamos tener la necesidad y las ganas de comunicarnos por escrito.

Actividades motivadoras de la escritura:

- > Invitarle a llevar un diario o un cuaderno de aventuras en el que contar hechos importantes, o las vacaciones, un viaje...
- > Invitarle a realizar resúmenes por escrito de textos que ha leído, de contenidos que ha estudiado, de experiencias que ha vivido, sobre todo de aquellas que más le han impactado y le gustan
- > Invitarle a participar en concursos de relatos, cuentos o poesías... para ganar ¡y participar!
- > Aplaudir los textos que escriba de forma espontánea. Si les motiva, hacerlo en ordenador (puede ser un buen soporte, siempre que no se convierta en el único o principal)
- > Ir entrenando la capacidad de tomar apuntes, de realizar resúmenes mientras le hablamos, porque cuando tenga la necesidad de realizarlo quizá no sepa cómo hacerlo

6.3. Claves para el aprendizaje y la reeducación del desarrollo lógico-matemático

El desarrollo lógico matemático se inicia prácticamente con el nacimiento y, en sus primeras etapas, está condicionado por todos los factores que influyen en el neurodesarrollo del bebé. Hay estudios que parecen confirmar la habilidad de diferenciar entre uno y dos objetos desde los primeros meses, habilidad que poco a poco irá ampliándose hasta llegar a la capacidad de determinar el cardinal de un conjunto pequeño, hasta cinco o seis objetos, sin necesidad de contar. Esta habilidad se denomina subitización y se relaciona directamente con la percepción de cantidad, que evolucionará hacia la comparación de cantidades y después a la noción de número. Posteriormente, el aprendizaje escolar de las matemáticas se construirá sobre el desarrollo del procesamiento numérico, espacial y temporal.

Procesamiento numérico

Deahene y Cohen (1997) proponen un modelo cognitivo neurofuncional del procesamiento numérico, Modelo del Triple Código, según el cual la información numérica se representa mediante tres códigos: analógico o línea numérica, que se procesa en la zona parietal inferior a nivel bilateral; verbal auditivo para las palabras-número, que se procesa en el área perisilviana del hemisferio izquierdo; y visual arábigo, que depende del funcionamiento de la circunvolución fusiforme de ambos hemisferios.

Continuamente utilizamos los tres códigos, para lo que traducimos la información de uno a otro a través de rutas asemánticas. Denominamos procesos de transcodificación al paso de información de un código a otro. Es lo que hacemos cuando en la escuela realizamos ejercicios de dictado de números para que el niño los escriba en código arábigo (paso de código verbal a arábigo). Por ejemplo, se dicta el número «trescientos quince» y el niño debe escribir 315; o, al revés, se presenta el número en código arábigo y el niño debe leerlo en voz alta.

Los procesos de transcodificación no son sencillos; su aprendizaje es progresivo y depende de la automatización de ciertas reglas que en general son aprendidas pero que resultan muy complicadas para ciertos alumnos, debido, bien a dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia, déficit de atención...), bien a que crecen en entornos poco favorecedores.



El desarrollo del pensamiento matemático

El aprendizaje matemático es intenso en los primeros años y se produce como consecuencia de la relación con el adulto y la necesidad de situarse en el entorno, cuantificarlo e interpretar las relaciones y transformaciones que se observan en él. En ese sentido, la ubicación en el espacio, el recuento y la resolución de problemas prácticos constituyen las bases sobre las que se construye el entramado matemático.

Con la escolarización, se inicia el aprendizaje formal de las matemáticas, entendido como todo aquello que se «enseña» en el ámbito escolar en contraste con el informal, que hace referencia a lo aprendido fuera de él. La relación entre aprendizaje formal e informal se mantiene a lo largo de toda la vida y es esencial para un buen aprendizaje. Dicho de otra manera: todo lo que pretendemos enseñar en la escuela debe estar en estrecha relación con lo que el niño es capaz de construir a partir de sus experiencias.

Del recuento al inicio del cálculo

Aprender a contar es algo más que recitar de memoria la serie numérica, cosa que los niños pueden hacer sorprendentemente pronto. Para afirmar que un niño ha adquirido eficazmente la habilidad de contar y que es capaz de aplicarla a una variedad de situaciones de la vida cotidiana, como, por ejemplo, especificar el tamaño de una colección de coches o comparar el de dos conjuntos de juguetes, tiene que haber adquirido una serie de facultades, como la de ir señalando uno a uno los objetos que se quiere contar y llevar al tiempo el control de los que ya han sido contados; saber que el último número de la serie se corresponde con el cardinal del conjunto, e incluso darse cuenta de que siempre se obtiene el mismo número independientemente de por dónde se empiece a contar.

Gelman y Gallistel (1978) establecen que el conocimiento pleno del número no se realiza hasta que no se han desarrollado los principios sobre el conocimiento conceptual del recuento, que son los de correspondencia uno a uno, orden estable, cardinalidad, abstracción e irrelevancia.

| Principios sobre el conocimiento conceptual del recuento | | |
|--|---|---|
| De correspondencia uno a uno | Consiste únicamente en asignar una etiqueta a cada objeto: 1, 2, 5, 9... | Características esenciales |
| De orden estable | Secuencia estable, aunque no sea la correcta. | Reglas procesuales para contar un conjunto |
| De cardinalidad | La última etiqueta de la secuencia representa la cantidad de elementos que contiene el conjunto. | |
| De abstracción | Los principios anteriores se pueden aplicar a cualquier conjunto, tanto con elementos homogéneos como heterogéneos. | Características no esenciales |
| De irrelevancia de orden | El orden por el que se empiece a enumerar elementos es irrelevante para su designación cardinal. | Reglas para generalizar y flexibilizar el rango de aplicación |

Fuente: Gelman y Gallistel (1978)

El dominio del recuento es la herramienta básica que el niño utiliza para resolver problemas de su entorno. Cuando un niño tiene tres muñecos y saca tres más de una caja es capaz de identificar que tiene seis muñecos simplemente contando el total de ellos: tres que tenía y tres más que ha añadido. Esta es la estrategia más básica (contar todo con objetos) y la primera que utilizará. En la medida en que evolucione en su nivel de competencia matemática irá introduciendo estrategias más sofisticadas, hasta que acabe por memorizar que $3 + 3$ son 6.

Resulta sorprendente la cantidad de métodos que los niños son capaces de utilizar, pero en general casi todos son variaciones de los que indicamos a continuación:

- Contar todo con modelos, descrita anteriormente.
- Contar a partir del primer sumando. Para realizar la suma $2 + 5$ el niño «pone en la cabeza» el dos y levanta 5 dedos; a continuación va contando los dedos a partir del dos.
- Contar a partir del sumando mayor. Es una estrategia más madura, el niño debe identificar cuál es el sumando mayor y retenerlo en su cabeza, el otro sumando lo pone en los dedos y cuenta.



A partir del momento en el que se empiezan a tener memorizadas algunas combinaciones, entran en juego estrategias más sofisticadas, como:

- Aplicar reglas a partir de hechos numéricos conocidos. Dicho de otra manera: basarse en una combinación conocida y completar el cálculo. Por ejemplo: si el niño sabe que $4 + 4$ son 8, para calcular $4 + 5$ contará un elemento más a partir de 8 y concluirá que $4 + 5$ son 9.
- En el nivel último simplemente se produce la memorización de los hechos numéricos.

¿Y qué ocurre cuando un niño no alcanza el objetivo de memorizar estas tablas a la edad en la que se supone que debe hacerlo?

En primer lugar, debe tenerse en cuenta que el ritmo de aprendizaje es distinto en cada niño y depende de diferentes factores: tipo de actividades de enseñanza propuestas, características personales, existencia de dificultades de aprendizaje o riqueza de estímulos de su entorno. Aunque el objetivo del proceso de enseñanza es que se produzca la memorización, mientras esto no ocurra es absurdo retirar los apoyos externos, como contar con objetos o con los dedos.

En segundo lugar, es importante conocer en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentra, es decir, qué estrategia utiliza, para intentar progresar desde esa hacia otras más maduras. Por ejemplo, si cuenta desde el primer sumando, el proceso lógico sería aprender a contar desde el sumando mayor, al tiempo que se intentan memorizar las combinaciones más fáciles.

En el proceso de memorización, la secuencia lógica es:

- Memorizar los dobles: $3 + 3$; $4 + 4$; $5 + 5$; etc.
- Memorizar los que suman 10, empezando por el $5 + 5$. Es importante trabajar desde el principio la propiedad conmutativa. Por ejemplo $9 + 1$ es lo mismo que $1 + 9$.
- Los dobles más uno. Si $4 + 4$ son 8, entonces $4 + 5$ es uno más: 9.
- Sumar 9. Es lo mismo que sumar 10 y retroceder uno.
- Los dobles más dos. Empezando por los pares: $2 + 4$; $4 + 6$; $6 + 8$ y $8 + 10$. Después los impares. Los dobles más dos son los «números amigos». $2 + 4$ son amigos porque el 4 regala uno al 2 y queda lo mismo que $3 + 3$.
- Otra estrategia posible es la redistribución basada en el 10, aunque resulta más complicada.

Si se aplican las cinco primeras estrategias y la propiedad conmutativa únicamente quedarían excluidas las siguientes combinaciones: $2 + 5$; $2 + 6$; $2 + 7$; $3 + 6$; $3 + 8$; $4 + 7$; $4 + 8$; $5 + 8$.

La estructura aditiva

En el ámbito escolar es frecuente abordar el aprendizaje de la suma y la resta por separado, siguiendo la estructura del libro de texto, es decir, estudiando primero las combinaciones numéricas básicas y el algoritmo de la suma sin llevadas, después con llevadas, y pasar luego a la resolución de problemas. A continuación, se repite el proceso con la resta.

Sin embargo, en la experiencia cotidiana del niño no ocurre así, ya que este se enfrenta y resuelve diferentes situaciones de estructura aditiva, tanto de suma como de resta, de las que se derivarán distintos tipos de problemas. Y lo hace sin tener memorizadas las combinaciones numéricas ni tener conocimiento de los algoritmos correspondientes.

Si respetamos y utilizamos la facilidad del niño para abordar estas situaciones de manera informal, podemos mejorar su capacidad de razonamiento al tiempo que promovemos su interés por el aprendizaje y su autoconcepto matemático porque adquiere conciencia de su capacidad para matematizar elementos de su entorno. Se puede conseguir trabajando a partir de sus experiencias vitales o creando situaciones atractivas desde centros de interés o proyectos.

Las situaciones típicas de la estructura aditiva son tres: la combinación, el cambio y la comparación.

Cuando dos niños juegan con legos y deciden juntar los muñecos que cada uno tiene están creando una situación de «combinación», pero también pueden limitarse a «compararlos» y decidir quién tiene más, o uno de ellos puede regalarle un muñeco a su amigo y «cambia» el número que cada uno tiene.

En cada caso se pueden plantear problemas de estructura aditiva, como los de los libros de texto. Por ejemplo: imaginemos que Pablo tiene 6 legos y María tiene 4; cuando los juntan, entre los dos tienen 10 legos. El dominio de esta situación, que implica la posibilidad de verbalizarla de diferentes maneras, da paso a la comprensión de problemas del tipo: «Entre Pablo y María tienen 10 legos, si María tiene 4, ¿cuántos tiene Pablo?». Las dificultades de los niños para



enfrentarse a los problemas de enunciado verbal no se derivan tanto de la comprensión verbal del enunciado como del dominio de la propia situación y de las relaciones que se establecen, que se pueden representar en esquemas gráficos como el siguiente:

| | |
|----|---|
| 6 | 4 |
| 10 | |

Representación de la situación

| | |
|----|----|
| 4 | ¿? |
| 10 | |

Representación del problema

El recuento y la estructura aditiva, junto con algunas nociones espaciales y temporales, constituyen el núcleo central del primer aprendizaje escolar de las matemáticas, y es en lo relativo a ellos donde aparecen los primeros síntomas de dificultades de aprendizaje, que pueden estar originadas por causas tan diversas como prácticas escolares poco adecuadas, situaciones familiares de desprotección y baja estimulación o trastornos específicos del aprendizaje (discalculia, dislexia, retrasos en el lenguaje oral, déficit de atención, etc.).

A continuación, proponemos un modelo sencillo de observación de desarrollo de competencia matemática.

| RECUENTO Y NUMERACIÓN | | | | | |
|--|----|----|--------------------------------|----|---------------------------|
| Cuenta correctamente hasta: | | | | | |
| Cuenta de 2 en 2 números pares | Sí | No | | | |
| Cuenta de 2 en 2 números impares | Sí | No | | | |
| Cuenta de 5 en 5 | Sí | No | | | |
| Diferencia el anterior y posterior de un número | Sí | No | | | |
| Cuenta hacia atrás desde el número... | | | | | |
| Escribe al dictado números hasta... | | | | | Describir tipo de errores |
| Lee números en código arábigo hasta... | | | | | Describir tipo de errores |
| Identifica unidades, decenas, centenas... | Sí | No | | | |
| COMBINACIONES BÁSICAS DE SUMA Y RESTA | | | | | |
| Conoce las combinaciones básicas de suma | Sí | No | ¿Cuáles conoce? | | |
| Conoce los dobles | Sí | No | Conoce descomposiciones del 10 | Sí | No |
| Si no conoce la combinación de suma, utiliza la estrategia de: | | | | | |

| | | | |
|--|----|----|----------|
| Contar con objetos los dos sumandos | Sí | No | |
| Poner el primer sumando en la cabeza y contar el segundo | Sí | No | |
| Poner el sumando mayor en la cabeza y contar el menor | Sí | No | |
| TABLAS DE MULTIPLICAR | | | |
| Conoce las tablas de multiplicar | Sí | No | ¿Cuáles? |
| ALGORITMOS DE LAS OPERACIONES BÁSICAS | | | |
| Conoce el de suma sin llevadas | Sí | No | |
| Conoce el de suma con llevadas | Sí | No | |
| Conoce el de resta sin llevadas | Sí | No | |
| Conoce el de resta con llevadas | Sí | No | |
| Conoce el de multiplicación por una cifra | Sí | No | |
| Conoce el de multiplicación por varias cifras | Sí | No | |
| Conoce el de división por una cifra | Sí | No | |
| Conoce el de división por varias cifras | Sí | No | |
| RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS | | | |
| De estructura aditiva con una sola operación de cambio y combinación | Sí | No | |
| De estructura aditiva con una sola operación de comparación | Sí | No | |
| De estructura aditiva con varias operaciones | Sí | No | |
| De multiplicaciones con una sola operación | Sí | No | |
| De multiplicaciones con varias operaciones | Sí | No | |
| De divisiones con una sola operación | Sí | No | |
| De divisiones con varias operaciones | Sí | No | |
| Combinados de varias operaciones | Sí | No | |
| MEDIDA | | | |
| Realiza cálculos sencillos con euros | Sí | No | |
| Realiza cálculos sencillos con las horas | Sí | No | |

Cuanto antes se realice la detección de retrasos o dificultades de aprendizaje, antes se podrán articular medidas de ayuda y menores serán las consecuencias tanto a nivel de desarrollo cognitivo como de carácter emocional. La elaboración de un perfil de desarrollo de competencias matemáticas nos ayudará a realizar esa detección para tomar las medidas adecuadas desde la base.



7. DIAGNÓSTICOS Y TRATAMIENTOS

7.1. La importancia del diagnóstico. Dificultades y trastornos más frecuentes

Los menores que se encuentran en centros de protección presentan en un porcentaje alto dificultades de aprendizaje que, en muchas ocasiones, han sido evaluadas por los Equipos de Atención Temprana o los Equipos de Orientación Educativa. Pero otras veces esta evaluación se retrasa y se precisa una intervención paralela hasta la concreción de un diagnóstico.

Resulta crucial realizar un diagnóstico adecuado, una correcta discriminación acerca de cuáles son las causas y cuáles las consecuencias de los síntomas observables, de forma que la intervención que se plantee sea realmente la que vaya a tener en cuenta la etiología del trastorno y vaya a intervenir sobre las causas y no solo sobre los síntomas que se manifiestan.

En algunos casos, los factores emocionales, conductuales y la historia escolar son la causa sobrevenida de un diagnóstico que se consolida. Sea este el origen, o se trate de un origen orgánico, genético o una disfunción, poder contar con un diagnóstico permite que se adopten medidas de apoyo que a veces resultan decisivas.

En otros casos, no se llegan a realizar informes, no hay diagnósticos ni medidas de apoyo, pero lo cierto es que los menores presentan dificultades de aprendizaje y sufren a diario el fracaso de no llegar a los requerimientos administrativos, a los resultados de sus compañeros, a la solicitud de sus profesores ni a las expectativas de sus educadores y su familia.

Una intervención adecuada, como la que plantea el presente programa de apoyo escolar, una detección temprana y el respeto a los procesos individuales puede modificar esa realidad, y ofrecer a los menores sonrisas, éxito y buenos resultados que se traduzcan en oportunidades de futuro.

Pero, en las ocasiones en las que persiste una dificultad, la realización de un diagnóstico preciso resulta ser un gran apoyo en el seguimiento del menor, pues permite a profesores, especialistas y educadores contar con apoyos administrativos específicos, recursos humanos y materiales.

La clasificación de los trastornos mentales desarrollada por la American Psychiatric Association (2014), el DSM-5, es el manual aceptado como de uso común en

España para el diagnóstico por parte de los equipos de evaluación psicopedagógica, psicólogos y servicios de salud. La mayor parte de los diagnósticos que se realizan por parte de los Equipos de Orientación se incluyen entre los Trastornos del Neurodesarrollo, según aparecen en el citado manual. Estos trastornos se inician en la fase de desarrollo infantil, en muchos casos antes del inicio de la escolaridad primaria, incidiendo en el funcionamiento personal, social y académico. Para la determinación de estos trastornos, el manual incluye además unos especificadores que permiten una descripción detallada de los síntomas, su gravedad y edad de inicio, lo cual facilita documentar su posible origen clínico en otras afecciones.

Entre los diagnósticos que se incluyen en los Trastornos del Neurodesarrollo que afectan en mayor o menor medida al desempeño escolar, se encuentran los siguientes:

- Discapacidad intelectual (incluye retraso global del desarrollo)
- Trastornos de la comunicación: Trastorno Específico del Lenguaje, fonológico, pragmático, no especificado
- Trastornos del espectro autista
- Trastorno por déficit de atención/hiperactividad
- Trastorno específico del aprendizaje
- Trastornos motores (coordinación, tics)

Otros trastornos que con frecuencia se diagnostican entre los menores de centros de protección son los referidos a trastornos de la conducta y, aunque a este respecto hay una gran diversidad, los más habituales son los siguientes:

- Trastornos depresivos
- Trastornos de ansiedad
- Trastorno obsesivo-compulsivo
- Trastornos relacionados con traumas y factores de estrés
- Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta

Este tipo de trastornos son tratados en los servicios de salud desde las especialidades de psiquiatría y psicología, y merecen atención especial y seguimiento adecuado a las pautas farmacológicas y terapéuticas que se aconsejen. Además, hay que considerar de forma específica que esos traumas pueden ser, en ocasiones, secuelas de problemas emocionales que «arrastran» y, por tanto, deben ser mirados y tratados en profundidad y de forma sistémica, vinculando



su origen, perdurabilidad y posibilidad de tratamiento, porque no se trata solo de atenuar síntomas, sino de abordar las causas de forma sistémica.

Entre todos los diagnósticos citados, los más habituales entre los menores de los centros de protección son los siguientes:

- El **Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)**, que implica inatención y/o hiperactividad-impulsividad en niveles que resultan problemáticos.
- El **Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA)**, que incide en los aprendizajes de la lectura, la escritura y las matemáticas de forma persistente, aun en personas con adecuada capacidad intelectual. Puede afectar durante toda la vida escolar e incluso profesional.
- El **Trastorno disruptivo, del control de los impulsos y de la conducta**, cuando persiste una conducta disruptiva que se manifiesta en diferentes entornos, llegando a afectar a terceras personas, generando conflicto frente a las normas sociales o las figuras de autoridad. Los síntomas se valoran de acuerdo a su intensidad, duración, persistencia, grado y espacios en los que se manifiesta. Hay que tener en cuenta factores ambientales, sociales y culturales y considerar las circunstancias que pueden ser la causa de este trastorno, además de trabajar sobre la conducta manifiesta.

Se profundiza a continuación en los citados trastornos por su mayor frecuencia. Si bien pueden no estar diagnosticados de forma «oficial», en los centros y residencias se identifican síntomas comunes a varios posibles diagnósticos, pues es frecuente la comorbilidad.

Entre los niños y adolescentes que presentan síntomas de TDAH, pueden darse dificultades coincidentes con el TEA que afectan a sus habilidades cognitivas, la lectura, la comprensión, la escritura, la ortografía, el razonamiento abstracto, la memoria... junto a síntomas emocionales de impulsividad, problemas de conducta, ansiedad y/o depresión. O al revés, nos encontramos con cuadros clínicos en los que el acento y diagnóstico más evidente se encuentra en el Trastorno Específico del Aprendizaje, que cursa con problemas emocionales o trastornos de la conducta. En realidad, ambas dificultades interactúan en la vida cotidiana del niño, niña o adolescente, pues afectan a su actividad escolar y a su conducta.

En concreto, el número creciente de artículos publicados en referencia al Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad lo convierten en un tema de plena

actualidad en el ámbito académico, educativo e incluso social. Y, sin duda, genera cierta controversia entre diferentes profesionales de la salud, la psicología, la educación..., tanto respecto a su diagnóstico como a su tratamiento. Por nuestra parte, proponemos ampliar la mirada neuropsicológica al Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dado que es el más frecuente entre los menores.

Por definición, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurobiológico caracterizado por una dificultad o incapacidad para mantener la atención voluntaria en actividades y contextos diversos, situaciones académicas o cotidianas, unida, en ocasiones, a la falta de control de impulsos y de inhibición de respuestas.

En la mayoría de casos, podemos al menos disminuir en parte su sintomatología y mejorar el estado de los menores atendiendo las dificultades colaterales del desarrollo y baja estimulación que presentan. Una mirada a los signos de hiperactividad, al exceso de actividad cinética y motora, permite identificar esta respuesta del niño como un recurso para poder «conectarse» a los requerimientos de su entorno, pues el estado más maduro del sistema nervioso en cuanto al movimiento es la capacidad de mantenerse quieto y de integrar, de forma automática, las percepciones sensoriales.

Cuando un niño no puede hacerlo, se podría estimular el desarrollo de esta capacidad teniendo en cuenta las etapas previas de su desarrollo, reflejos primitivos presentes, factores epigenéticos y perinatales, o migración neuronal anómala, entre otras. Las dificultades de percepción sensoriomotora pueden incrementar su falta de control, lo que le llevaría a realizar movimientos asociados o sincinesias, dado que sus terminaciones nerviosas siguen circuitos cerrados, no voluntarios, no ejecutivos, no planificados. La hiperestimulación, a través de su movimiento, sería una forma natural de estimulación.

En los casos de sintomatología de déficit de atención sin hiperactividad, los niños, y en mayor frecuencia las niñas, pueden corregir su postura, mantener la mirada, pero se les describe como ausentes, en su mundo, y con dificultades para la comprensión y seguimiento de actividades en el aula. En estos casos, es importante verificar la funcionalidad sensorial, tanto de sus habilidades visuales (especialmente en los requerimientos de la visión de cerca y la percepción) como de su funcionalidad auditiva, pues híper o hipoacusias les pueden impedir filtrar los estímulos relevantes y distinguirlos de los accesorios, lo que afectará a su atención, y pueden producir fluctuaciones entre la hipoactividad o el estado de alerta.



En el caso del Trastorno Específico del Aprendizaje, trastornos de la lectura, escritura o matemáticas, también podemos intervenir y comprender mejor los síntomas que presentan considerando el complejo proceso neuropsicológico que requieren. La lectura se inicia, como ya indicamos, en el procesamiento visual; incorpora la expresión en voz alta o con lenguaje interno y la visualización para la comprensión. Niños con problemas de lectura pueden en realidad presentar déficits sensoriales, problemas de oculomotricidad, de percepción visual, de localización espacial. También puede tratarse de dificultades en la segmentación y conciencia fonológica por déficits auditivos, o lateralidad sin definir o cruzada que genera confusiones en la direccionalidad, entre otras causas. Las áreas visuales y las auditivas interactúan en la decodificación de los fonemas (sonidos) y las grafías (letras) y por ello son imprescindibles para el aprendizaje escolar.

En cuanto a la escritura, sigue un proceso visomotor «de salida» que requiere un reconocimiento previo de las grafías y de su ubicación en el espacio. El primer nivel de escritura se da en la copia, pero lo realmente importante, igual que sucede en la lectura con la comprensión, es la expresión escrita espontánea y con intención comunicativa.

Respecto a los trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta, es importante tener en cuenta la historia de vida del menor y localizar el origen. Si se trata de un problema de apego, su tratamiento tiene que abordar la vinculación con figuras de referencia. En algunos casos, podemos considerar que es una conducta elegida y consciente, pero lo cierto es que, de acuerdo con conocimientos y estudios que hemos comentado en capítulos anteriores, modificar las conductas que observamos requiere comprender su origen y plantear una respuesta de acompañamiento al menor más allá de las consecuencias, la lógica y el control (Forbes y Post, 2006). Esta respuesta incluye todas sus circunstancias de vida, su estilo de apego, considera su memoria de estado y las respuestas inconscientes, dándole oportunidades para modificar a medio y largo plazo el diagnóstico que define su conducta.

7.2. Los informes de valoración de los Equipos de Orientación de los centros educativos

La detección de dificultades en las aulas conduce a los tutores a la solicitud de la intervención de los Equipos de Orientación (EOEP) para la realización de pruebas psicopedagógicas específicas, observación en el aula y entrevistas a las personas de referencia en la vida escolar y cotidiana de cada niño.

La realización de pruebas tendrá como objetivo determinar el tipo de escolaridad recomendada para el alumno, así como los apoyos si se precisan y, en esos casos, detallar el nivel de desarrollo curricular y su correspondencia en relación al curso escolar con el que correlaciona. Además, suelen incluir pautas detalladas para el aula: actividades a potenciar, si se requiere adaptación de la evaluación, pautas cotidianas; y para la familia (en este caso para el centro y educadores), indicando cómo estudiar, qué actividades potenciar. Se indicaría la necesidad de pruebas adicionales, si la hubiera. En ocasiones, la evaluación descarta un diagnóstico concreto, pero suele ofrecer recomendaciones para la mejora de las dificultades que han generado la consulta.

A veces encontraremos en las valoraciones diagnósticos concretos que, por su importancia, conllevarían apoyos de los maestros de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje por tratarse de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Otras opciones son las llamadas adaptaciones curriculares no significativas, que facilitan las actividades, los materiales, la evaluación por parte del tutor en materias concretas.

En otros casos, se recomiendan pautas y actividades para el estudio cotidiano, los deberes y apoyos externos, y se aportan pautas de regulación de la conducta, programas de refuerzo o puntos y otros recursos para el apoyo emocional y motivacional.

7.3. Intervenciones desde el neurodesarrollo y la neuropsicología

La nueva mirada que se aporta en este programa de refuerzo del aprendizaje escolar parte, tal y como explicábamos al inicio del módulo, del desarrollo del sistema nervioso, y reúne datos de la historia de vida del menor, su entorno, su escolarización y su rendimiento como elementos inseparables de su proceso de crecimiento y preparación para la vida adulta.

Es importante remarcar que todos los datos recogidos a través de las guías y cuestionarios no son un punto de llegada, sino un punto de partida: nos aportan una visión integral del menor. Esta mirada ampliada puede sugerir una derivación a los recursos de sanidad y/o educación, ayudar a profundizar en la comprensión de un diagnóstico si lo hubiera, proporcionar indicadores para detectar áreas de mejora y dificultades que requieran ser atendidas en el ámbito escolar



para realizar una adaptación no significativa, un programa de intervención y conducta o establecer un programa de apoyo curricular en el centro escolar o como recurso externo. Pero, sobre todo, los datos que se incorporan al Proyecto Individual de cada menor permiten ser un punto de partida para explorar las causas de las dificultades y para conocer sus potencialidades: qué puede, qué sabe, qué quiere, y ayudarle a conseguirlo.

Se trata de partir del éxito de cada niño, niña o adolescente, partir de sus sueños, intereses y propósitos y, desde ahí, mejorar en los aspectos que se requiera. Esta forma de mirar incluye también la constatación de carencias para comprender lo que en ocasiones no puede hacer a pesar de su esfuerzo, y ayudarle en su consecución, acercarle a ello, hacer que cada día resulte un poco más posible.

Por eso, los objetivos del Proyecto Individual para cada menor concreto también pueden tomar como referencia la Pirámide del Desarrollo de Lázaro y Berruezo mencionada al comienzo, y los factores transversales, la importancia de las emociones para consolidar habilidades sociales y el proceso de pensamiento que parte de lo sensorial para llegar a la abstracción.

Tras detener la mirada en cada menor y recoger sus datos de vida, los síntomas que presenta y las necesidades de apoyo, se pueden planificar acciones individuales y acciones de desarrollo grupales, de las que se beneficiarían todos los menores de los centros.

En concreto, se recomiendan las siguientes acciones:

- Estimular el desarrollo de los sistemas sensoriales básicos: el tacto, la percepción inconsciente de los movimientos y de la posición del cuerpo, el sistema del oído interno en cuanto al equilibrio, la vista y el oído mediante el juego y las experiencias de patio, equilibrio, parque y «manos sucias», oler, gustar, embarrar, cocinar, experimentar...
- Entrenar el sistema sensomotor mediante ejercicios específicos de estimulación, rehabilitación y entrenamiento psicomotor. Algunas terapias específicas en este ámbito son Vojta, Doman, Blomberg Rhythmic Movement Training-BMRT® de Blomberg (2012), Movement Based Learning® de Koester (2013), Brain Gym® de Dennison (2012), entre otras. Son terapias que facilitan actividades de integración sensorial, equilibrio y coordinación, así como de planificación motriz y de refuerzo de la lateralización motora y sensorial para facilitar una buena comunicación interhemisférica y entre áreas y lóbulos cerebrales.

Estos ejercicios son pautados por especialistas tras una evaluación. Están especialmente indicados en niños, niñas y adolescentes con patrones posturales inmaduros, exceso de movilidad, baja coordinación, niños «patosos», que «huyen» del juego, los deportes e incluso de sus compañeros.

- Realizar actividades para el desarrollo perceptivomotor con terapia visual, ritmos y organización espaciotemporal, actividades que se pueden realizar con juegos didácticos, cuadernillos de pasatiempo y aplicaciones informáticas, como Lumosity y Activa tu Mente, entre otros. En algunos casos también se requerirá una evaluación específica de los procesos visuales y auditivos con especialistas, y quizá se precise una terapia concreta.
- Reeducar los procesos de lectura y escritura permitiendo a los menores aprender a aprender, contar con estas herramientas instrumentales para su vida cotidiana. Una reeducación que tenga en cuenta las pautas anteriormente indicadas, las habilidades que son requisito previo y su finalidad comunicativa y expresiva.
- Reeducar los procesos del pensamiento matemático, la lógica y el cálculo, desde el conocimiento espaciotemporal, la consideración de concepto numérico, la experiencia táctil de cuantificar y medir, la abstracción y la formulación.

8. LA VALORACIÓN DE LA HISTORIA PERSONAL Y ESCOLAR (CULTURA DE ORIGEN, HISTORIA DE ABSENTISMO, EVOLUCIÓN ESCOLAR, DESFASE CURRICULAR...). ASPECTOS CLAVE

En ocasiones, las mediciones y los resultados del aprendizaje escolar se limitan al boletín de calificaciones; sin embargo, tenemos que contemplar toda la trayectoria del niño o niña, tanto escolar como vital, y recoger todos los aspectos en su Proyecto Individual. Es importante porque muchas veces capacidad, motivación, resultados y oportunidades no van parejas, y este desajuste puede ser la causa de dificultades que, sin esa mirada integral, pueden no ser tenidas en cuenta.

La vida de cada menor comienza durante su gestación. Su familia es el primer referente para su desarrollo, y en cada caso se incluyen aspectos muy diversos, desde la salud física y psíquica a las condiciones socioeconómicas, el entorno ambiental, una historia, un presente y un futuro incierto. Si nos atenemos a la fisiología, tiene un ADN con gran cantidad de información, historia de hechos y emociones, una cultura, unas costumbres, alegrías, dolores e historias escolares y profesionales diversas. Y, por supuesto, creencias, pasiones, factores de supervivencia y relaciones personales que conforman una red sistémica familiar.



Cada menor está ligado a la historia de su familia, e incluye las oportunidades de escolaridad o de absentismo, la importancia concedida al estudio y la expectativa de logro en cómo el aprendizaje permite adquirir una profesión, una posición, una situación socioeconómica... o la ausencia de esas posibilidades.

Es importante partir de un valor reconocido en todo tipo de culturas y religiones con sus diversos matices, pero que en síntesis reconoce la necesidad de «honrar a los progenitores». Desde esta perspectiva, la historia de vida de cada menor necesita ser reconocida como punto de partida desde el que construir y desde el que favorecer una imagen de sí mismo y de su futuro que ofrezca oportunidades a través del aprendizaje escolar para una titulación académica, una formación profesional y un futuro empleo.

Es importante disponer en el Proyecto Individual de cada menor de información detallada de su trayectoria escolar que incluya:

- Aspectos de su historial de salud que puedan haber afectado a su desarrollo escolar
- Aspectos de su historia familiar que puedan haber afectado a su desarrollo escolar
- Inicio de la escolaridad (edad, guardería y/o centro educativo)
- Asistencia o absentismo por curso
- Evolución escolar: calificaciones obtenidas, refuerzos, valoraciones de los tutores, especialistas y Equipos de Orientación, relación de la familia con los centros escolares
- Diagnósticos o informes si los hubiera

En la interpretación de esta información, como venimos repitiendo a lo largo de este módulo, es importante detectar los puntos fuertes del menor, las fortalezas que ha presentado, sus gustos e intereses y, por tanto, sus recursos e inteligencias múltiples. En ocasiones nos centramos más en las áreas de mejora, pero resulta igual de importante o incluso más incidir en habilidades, gustos, intereses que puedan ser potenciados en actividades extraescolares, tiempos de ocio y en las aulas, y que puedan resultar un medio para su motivación, implicación y mejora general. Por ejemplo, tener en cuenta capacidades físicas que pueden hacerle brillar en deportes, habilidades artísticas que les hagan disfrutar con el dibujo, el arte, la música o el baile, capacidades creativas que puedan facilitarles inventar historias, acudir a certámenes de escritura... Para los adolescentes, podemos incluir actividades que, guiadas y acompañadas, pueden facilitarles la expresión de sus experiencias de vida.

En el caso de menores con grandes dificultades que presenten desfase curricular es fundamental el contacto, apoyo y relación con los Equipos de Orientación. Se requiere diseñar programas de intervención específicos en cada caso según el diagnóstico y origen de las dificultades para su tratamiento. Las causas pueden ser tan diversas como una historia de absentismo, abandono o negligencia, déficit de desarrollo y/o intelectual, desmotivación y baja autoestima, problemas de salud, incomprensión por parte de los centros educativos, indefensión aprendida, etc. Todos son elementos a considerar y, si se requiere, a ser atendidos en paralelo.

Todos estos datos son necesarios para la valoración y observación de los menores, ya que proporcionan claves para la mejora de sus procesos de aprendizaje, objetivo último del presente programa.

9. VALORACIÓN DE LA FAMILIA Y SUS POSIBILIDADES DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO EN EL ESTUDIO. LA INCLUSIÓN DE LA FAMILIA EN LA MIRADA AL NIÑO

En cada familia rigen normas distintas; cada cultura funciona con unas creencias y unos valores que los diferencian de los demás, que se concretan en una manera de actuar de acuerdo con normas específicas. Cuando se actúa de acuerdo con esas normas, es como si se actuara desde la buena conciencia por pertenecer. Por el contrario, si se actúa en oposición a ellas, se producirá malestar y se correrá el riesgo de sufrir exclusión por diferenciarse del grupo de pertenencia. Es importante tenerlo presente para conciliar la vida del menor con su historia de vida, con su origen, para que pueda incluir en su proyecto de vida su pasado y su futuro. Para ello, el «mimo» con el que se aborde la relación con la familia es esencial.

Hay familias que ofrecen un soporte muy importante a los menores en sus visitas, en los periodos de vacaciones o fines de semana en los que conviven; son familias con las que podemos encontrar alianzas para la evolución del menor. Lo cierto es que, cuando el proceso de aprendizaje se produce con éxito, es mucho más sencillo.

Si aparecen dificultades de aprendizaje se incrementa la necesidad de coordinación. Es importante aportar a las familias esta nueva mirada neuropsicológica de la que venimos hablando, que se fije en las posibilidades, evitando la



búsqueda de «culpables», la indiferencia o la falta de esperanza. Es importante evitar que se instale la sensación de fracaso, y tratar con una mirada positiva las potencialidades y oportunidades que la familia pueda brindar.

Mirar a cada menor de forma completa incluye la mirada a su familia, sea su realidad la que sea. Su realidad ofrece oportunidades de acción, reflexión y aprendizaje mutuo.

Las dificultades de aprendizaje, cuando se presentan, pueden invadir las relaciones familiares, lo que no resultará positivo para el menor. Por eso debemos evitar «escolarizar» las relaciones con los menores, mirar otros aspectos de su vida.

Es fundamental hacer partícipes a las familias, sensibilizarlas acerca de la importancia de la educación en la vida del niño, niña o adolescente. La vida escolar viene a ser su trabajo y ocupación. Aunque cada persona es mucho más que sus resultados académicos, en la infancia y adolescencia, si se consigue éxito escolar, la vida cotidiana se ve reforzada y, al mismo tiempo, la expectativa de éxito en la vida potenciará el aprendizaje.

A veces, el fracaso escolar está vinculado a los miedos del menor, a su desesperanza y frustración, a una desmotivación que le paraliza o al temor a no sentirse incluido y considerado en su sistema familiar, en su vida diaria en el centro de protección de menores o el centro educativo al que pertenece. El exceso o carencia de expectativas, atención, fracaso, incluso el entusiasmo desmedido invaden sus emociones y dificultan su gestión, un aspecto de la inteligencia intrapersonal que precisa entrenamiento. Y para facilitarles esas experiencias los menores necesitan ser «mirados» con respeto, sosiego y amor.

Son muchas las dificultades escolares que, por medio de una mirada positiva desde los centros y las familias, se pueden resolver casi de forma mágica. Solo con el cambio de mirada y de expectativa puede colocarse de forma natural cada cosa en su lugar, puede atenderse a las situaciones escolares en su contexto de aula y centro, y puede estar la familia disponible, sin presiones, acompañando al menor.

Para integrar a las familias en los procesos de aprendizaje, en el estudio diario y en las aulas, se propone hablar a cada una de ellas de las fortalezas de su hijo, de las habilidades que sí tiene, de sus potencialidades. Es importante

transmitirles información acerca de los pequeños éxitos, pues a veces se cae en el error de destacar únicamente las dificultades para las que queremos su apoyo. También hacerles saber que su mirada hacia la vida escolar de su hijo es decisiva. No se trata de escolarizar las relaciones y de realizar los deberes conjuntamente, sino de facilitar tiempos, diálogos, favorecer su curiosidad y su iniciativa. Es esencial utilizar un lenguaje que les transmita apoyo, respeto y ánimo para resolver los conflictos que se den, hacerles partícipes de actividades cotidianas, tener las puertas abiertas y confiar.

10. INCORPORACIÓN DE DATOS A LA COMISIÓN DE SEGUIMIENTO INICIAL Y AL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO

10.1. Recogida de datos

La recogida de datos se puede llevar a cabo a través de los cuestionarios que se anexan. Son cuestionarios amplios y específicos que nos permiten poner el foco sobre detalles de los procesos de desarrollo y de aprendizaje, así como en la observación de la conducta y en la estimulación. También incluimos un modelo de recogida de información general que puede complementar el Proyecto Individual. Se trata de aportes para integrar en la dinámica propia de cada centro y en sus documentos tipo. La observación de la conducta permite identificar áreas de mejora, estimulación o tratamiento terapéutico, según la persistencia e intensidad de los síntomas. Son los siguientes:

Cuestionarios básicos:

- Cuestionario de datos personales, de desarrollo y escolaridad
- Cuestionario de observación del desarrollo de la competencia matemática
- Guía de observación en actividades de la vida cotidiana

Otros cuestionarios de interés:

- Cuestionario de datos personales, de desarrollo y escolaridad
- Cuestionario de observación del desarrollo de la competencia matemática
- Guía de observación en actividades de la vida cotidiana

Estas tres guías se pueden consultar en Ferré, J. T.A.H.D.I Cuestionario multifactorial de diagnóstico de los Trastornos de la Atención y/o Hiperactividad y los trastornos de Distrés Infantil, Lebón, 2004.



10.2. Intervención y seguimiento

A modo de conclusión, con la información recogida se podría elaborar un plan personalizado de intervención que dé respuesta a los objetivos que se planteen. Este plan se integraría en el Programa Individual de cada menor. Debe partir de los puntos fuertes, de sus habilidades destacadas, de sus talentos y, desde ahí, plantear las áreas de mejora identificadas.

Las siguientes cuestiones resultan clave para la elaboración del Plan Educativo de cada menor, y para generar rutinas en los centros que favorezcan los procesos de aprendizaje:

- Identificar cuáles son las fortalezas, recursos, habilidades de cada menor; y destacarlas, valorarlas, pues son sus talentos naturales.
- Reconocer sus dificultades, aquellas actividades que «no le gustan», pues muchas de ellas requieren habilidades o conocimientos que no posee, y por eso las descarta. Son las áreas de mejora, que se atenderán desde sus recursos y potencialidades.
- Verbalizar las necesidades y, para ello, preguntar qué le gustaría mejorar, qué quiere que resulte más fácil, qué cambio puede motivarle, qué necesita para su día a día, en qué actividades tiene mayor interés y compromiso. Desde sus motivaciones internas y la intención de logro los cambios son más sencillos, permiten experimentar éxito y avance a corto plazo, y proporcionan una retroalimentación para motivar nuevos procesos.
- Integrar y mirar el estado emocional del niño cada día, en cada momento vital, integrando sus éxitos y sus pérdidas, teniendo muy presente ofrecerle dignidad y fortaleza, así como el afecto y la comprensión que requiera.
- Jugar, jugar y jugar, pues las actividades que se realizan con gusto, dinamismo, entre sonrisas y como retos, facilitan la organización del desarrollo físico, psíquico y emocional.
- Proponer actividades específicas de coordinación e integración sensorial a través del deporte, el baile, las manualidades, los juegos, el movimiento... pues estimulan las bases del desarrollo teniendo en cuenta los «peldaños» de la Pirámide del Desarrollo (Lázaro y Berruezo, 2009).
- Dar mucha importancia al refuerzo de las herramientas instrumentales básicas, la lectoescritura y las matemáticas, pues una buena base en estas herramientas facilita todos los procesos del aprendizaje. Y, si se observan carencias, realizar las actividades propuestas desde la dificultad que se identifica, no con la sola reiteración de horas de lectura o escritura.

- Fomentar actividades de niveles cognitivos superiores, juegos y actividades de atención, memoria, lógica... que también se pueden entrenar en la vida cotidiana; hacer listas de tareas, encargos, gestionar dinero, favorecer el diálogo, el intercambio y el compartir aprendizajes, acudir a eventos culturales, museos y fomentar la importancia del pensamiento desde el diálogo y el encuentro personal.
- Y, si fuera necesario, valorar la necesidad de complementar el apoyo con intervenciones específicas terapéuticas: estimulación con neurodesarrollo motor, reeducación auditiva, fotoestimulación o terapia visual, tratamiento de trauma, atención psicológica o refuerzo escolar específico para asignaturas concretas.

En cada curso escolar es primordial llevar a cabo una revisión completa de los objetivos y actividades planteadas con el fin de valorar cambios, avances, próximos pasos a dar, para poder acompañar siempre a cada menor desde sus circunstancias concretas. También realizar una revisión y establecer un diálogo cada trimestre a modo de evaluación continuada.

11. PALABRAS FINALES

El camino del seguimiento y acompañamiento en la vida de los menores incluye muchos factores a tener en cuenta, y tiene como finalidad última prepararles para la vida adulta de forma que puedan desempeñarse en ella contando con unos estudios adecuados, capacidad de trabajo, habilidades sociales, buena autoestima y motivación. Es un gran reto de los educadores de centros de protección acompañarles en este proceso, y el aprendizaje escolar es un recurso educativo inestimable para lograrlo, además de ser un objetivo en sí mismo la mejora del rendimiento escolar.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIBAU, E.; FERRÉ, J. 2008. *El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos*. Barcelona: Editorial Lebón.
- ARTIGAS PALLARÉS, J.; NARBONA GARCÍA, J. 2011. *Trastornos del neurodesarrollo*. Barcelona: Viguera Editores.
- BAROODY, A. 1988. *El pensamiento matemático de los niños: un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. Madrid: Editorial Visor.



- BÉRARD, G.; ESTALAYO, V. 2003. *Reeducación auditiva: para el éxito escolar y el bienestar emocional*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- BERMEJO, V. (coord.) 2004. *Cómo enseñar matemáticas para aprender mejor*. Madrid: Editorial CCS.
- BERRUJEZO, P. 1995. *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid: Editorial Cepe.
- BLOMBERG, H. 2012. *Terapia de movimiento rítmico*. Madrid: Autoedición.
- BLYTHE, P.; MCGLOWN, D. J. 1981. «Minimal-organic brain dysfunction. Functional disorder of the central nervous system associated with reflex anomalies». *Lakartidningen*, vol. 78, nº 1-2, p. 45-48.
- BLYTHE, S. 2009. *Attention, Balance and Coordination: The ABC of Learning Success*. John Wiley and Sons.
- BLYTHE, S.; HYLAND, D. 1998. «Screening for neurological dysfunction in the specific learning difficulty child». *The British Journal of Occupational Therapy*, vol. 61, nº 10, p. 459-464.
- BOTELLA, L.; CORBELLA, S. 2005. «Neurobiología de la autorregulación afectiva, patrones de apego y compatibilidad en la relación terapeuta-paciente». *Revista de psicoterapia*, vol 61, nº 16, p. 77-104.
- BOWLBY, J. 1951. *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization.
- CASAPRIMA, V.; MOMPIELA, J. 2000. *El Desarrollo de la lateralidad infantil: niño diestro-niño zurdo*. Barcelona: Editorial Lebón.
- CHOKLER, M. 2007. *Niveles de Atención. ¿De quién es el Déficit Atencional?* Extraído de <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Educrianza/2007-03/temario/01.asp> (según consulta realizada en julio 2018).
- CRITTENDEN, P. 2002. *Nuevas implicaciones clínicas de la Teoría del Apego*. Valencia: Editorial Promolibro.
- CYRULNIK, B. 2013. *Los patitos feos: la resiliencia*. Barcelona: Debolsillo.
- DAMASIO, A. 1996. *El error de Descartes o la razón de las emociones*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- DAVIS, R.; BRAUN, E.; RODERO, C. 1999. *El don de la dislexia. Nuevo método para corregir la dislexia y otros problemas de aprendizaje*. Madrid: S.A. Editex.
- DEHANE, S.; COHEN, L. 1997. «Cerebral pathways for calculation: Double dissociation between rote verbal and quantitative knowledge of arithmetic». *Córtex*, vol. 33, nº 2, p. 219-250.
- DENNISON, P.; DENNISON, G. 2012. *Brain Gym®: Movimientos para mejorar en tu vida*. Barcelona: Vida Kinesiología.
- DÍAZ ÁLVAREZ, S. et al. 2004. *Bases optométricas para una lectura eficaz*. Madrid: Centro de Optometría Internacional.
- FABRETI, C. 2000. *Malditas matemáticas*. Madrid: Alfaguara Juvenil.

- FERNÁNDEZ BRAVO, J. A. 2002. *La numeración y las cuatro operaciones matemáticas: didáctica para la investigación y el descubrimiento a través de la manipulación*. Madrid: Editorial CCS.
- FERNÁNDEZ BRAVO, J. A. 2010. *La resolución de problemas matemáticos: creatividad y razonamiento en la mente de los niños*. Madrid: Grupo Mayéutica Conpa.
- FERRÉ, J. 1999. *Los trastornos de la atención y la hiperactividad: diagnóstico y tratamiento neurofuncional y casual*. Barcelona: Ediciones Lebón.
- FERRÉ, J. 2004. *T.A.H.D.I Cuestionario multifactorial de diagnóstico de los trastornos de la atención y/o hiperactividad y los trastornos de distrés infantil*. Barcelona: Ediciones Lebón.
- FERRÉ, J.; FERRÉ, M. 2005. *Ceroatres: desarrollo neuro-senso-psicomotriz*. Barcelona: Ediciones Lebón.
- FERRÉ, J.; FERRÉ, M. 2013. *Neuro-psico-pedagogía infantil*. Barcelona: Ediciones Lebón.
- FERRÉ, J. 2002. *Los trastornos de la atención y la hiperactividad*. Barcelona: Lebón.
- FORBES, H.; POSTO, B. 2006. *Beyond Consequences, Logic and Control: A Love-based Approach to Helping Attachment-challenged Children with Severe Behaviors*. Beyond Consequences Institute.
- FORTES MIRANDA, A.; CARMEN GIL, M.D. 1998. *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas. Un enfoque evolutivo*. Málaga: Editorial Aljibe.
- FRANKE GRICKSCH, M. 2004. *Eres uno de nosotros*. Buenos Aires: Editorial Alma Lepik.
- FROSTIG, M. 2009. *Frostig: test de desarrollo de la percepción visual*. Barcelona: Ediciones Tea.
- GALCERÁN, J. 2012. «Sistema de Estimulación Neuro-Auditiva». *Rincón informático. Revista CLC*.
- GARCÍA CUÉ, J. L.; SANTIZO RINCÓN, J. A.; ALONSO GARCÍA, C. 2009. «Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje». *Journal of Learning Styles*, vol. 2, nº 4.
- GARDNER, H. 1998. *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, M. 1991. «TVPS, Test of Visual-perceptual Skills (non-motor): Test plates. pt. 1-2». *Psychological and Educational Publications*.
- GELMAN, R.; GALLISTEL, C. 1978. *Young children's understanding of numbers*. Cambridge: Massachusetts.
- GODDARD, S. 2005. *Reflejos, aprendizaje y comportamiento*. Barcelona: Editorial Vida Kinesiología.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. 2005. *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Editorial Pirámide.
- GONZÁLEZ, M.C.; TOURÓN, J. 1992. *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: Editorial Eunsa.



- GONZÁLEZ-PIENDA, J. *et al.* 2000. «Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje». *Psicothema*, vol. 12, nº 4, p. 548-556.
- GORDON, T. 2006. *Técnicas eficaces para padres*. Barcelona: Editorial Medici.
- GINSBURG, I. H. 1982. *Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of Child Development and Implications for Pedagogy*. Teacher College Record.
- HANNAFORD, C. 2009. *Aprender moviendo el cuerpo*. México: Editorial Pax México.
- KOESTER, C. 2013. *Aprendizaje basado en movimiento*. México: Editorial Pax México.
- KOPPITZ MUNSTERBERG, E. 1986. *El test Gueústaltico visomotor para niños*. Buenos Aires: Editorial Biblioteca Pedagógica Guadalupe.
- LÁZARO, A., *et al.* 2009. «La pirámide del desarrollo humano». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, vol. 34, nº 9, p. 2.
- LÓPEZ, M. J. 2010. *¿Por qué yo no puedo?* Madrid: Autoedición.
- MAHILLO, J. 1996. *¿Sabes enseñar?: manual para padres y profesores*. Madrid: Espasa Calpe.
- MAHILLO, J. 1998. *Mis pequeños monstruos: manual de supervivencia para padres*. Madrid: Espasa Calpe.
- MARTÍN LOBO, M. P. 2003. *La lectura: procesos neuropsicológicos de aprendizaje, dificultades, programas de intervención y estudio de casos*. Barcelona: Ediciones Lebón.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. PISA 2009. 2010. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Informe Español. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Procesos e instrumentos de evaluación neuropsicológica educativa*.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/procesos-e-instrumentos-de-evaluacion-neuropsicologica-educativa/ensenanza-neurologia/20611> (según consulta realizada en julio 2018).
- MORA, F. 2013. *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- MURPHY, A. 2010. *Origins: How the Nine Months Before Birth Shape the Rest of Our Lives*. Nueva York: Simon and Schuster.
- NAVARRO, M. I.; GARCÍA-VILLAMISAR, D. 2011. «Funcionamiento ejecutivo en el trastorno de déficit de atención con hiperactividad: una perspectiva ecológica de los perfiles diferenciales entre los tipos combinado e inatento». *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. Vol 16, nº 2, agosto 2011.
- ORTIZ ALONSO, T. 2009. *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- POLAINO-LORENTE, A.; ORJALES VILLAR, I. 2001. *Programa de Intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: CEPE.

- PORTELLANO, J. A. 2007. *Neuropsicología infantil*. Barcelona: Síntesis.
- PORTELLANO, J. A. 2009. «Cerebro derecho, cerebro izquierdo. Implicaciones neuropsicológicas de las asimetrías hemisféricas en el contexto escolar». *Psicología educativa*, 2009, vol. 15, nº 1.
- PURVES, L. 1987. *Cómo no ser una madre perfecta*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- PURVES, L. 1990. *Cómo no educar un hijo perfecto*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- PYNOOS, R.; STEINBERG, A.; PIACENTINI, J. 1999. «A Developmental Psychopathology Model of Childhood Traumatic Stress and Intersection with Anxiety Disorders». *Biological psychiatry*, 1999, vol. 46, nº 11, p. 1542-1554.
- RODRÍGUEZ, M. T. 2013. *Dificultades de aprendizaje relacionadas con la escritura*. Madrid: CEAPA.
- RODRÍGUEZ, M. T. 2013. *Dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura*. Madrid: CEAPA.
- ROJAS MALPICA, C.; DE LIMA SALAS, M. A.; MOBILLI ROJAS, A. 2014. «El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Psiquiátrica Norteamericana. Una aproximación crítica a su quinta edición (DSMa5)». *Gac Méd*, Caracas, 2014, vol. 122, nº 3, p. 208-218.
- ROSADO, P. 2013. *La revolución de la fraternidad*. Barcelona: Grupo Planeta (GBS).
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. 1968. «Pygmalion in the classroom». *The Urban Review*, vol. 3, nº 1, p. 16-20.
- ROSSELLI, M.; MATUTE, E.; ARDILA, A. 2006. «Predictores neuropsicológicos de la lectura en español». *Revista de Neurología*, vol. 42, nº 4, p. 202-210.
- SIFFT, J. M.; KHALSA, G. C. K. 1991. «Effect of educational kinesiology upon simple response times and choice response times». *Perceptual and motor skills*. Vol. 73, nº 3, p. 1011-1015.
- SKEFFINGTON, A. M. 1958. *Transcript Northwest Congress of Optometry*. Santa Ana: Optometric Extension Program Foundation.
- SPERRY, R. W. 1975. «Left-brain, right-brain». *Saturday Review*, vol. 2, nº 23, p. 30-32.
- STEINER, R. 2002. *Andar-Hablar-Pensar: tres etapas en el despertar del alma humana*. Buenos Aires: Editorial Antroposófica.
- Vallés ARÁNDIGA, A. 2005. «Comprensión lectora y procesos psicológicos». *Liberabit*, nº 11, p. 49-61.
- VALLE ARIAS, A. et al. 1999. «Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico». *Revista española de pedagogía*, 1999, p. 525-545.
- VERGARA, PILAR. 2008. *Tanta inteligencia, tan poco rendimiento*. Albacete: Rona Visión.



VERVOOT, J.; DE VOIGT, M. J. A.; VAN DEN BERGH, W. 2007. «Mejora en disfunciones neurológicas y psicomotoras severas tratadas con el método tomatis, Audio-Psico-Fonología (APF), medidas a través del EEG Brain Map (Mapa de actividad cerebral por electroencefalograma) y potenciales evocados auditivos». *Journal of Neurotherapy*, 2007, vol. 11, p. 4.

WEINER, B. 1986. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

WILD, R. 2003. *Calidad de vida: Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.

13. ANEXOS

Anexo I: Cuestionario de datos personales, de desarrollo y escolaridad (Fundación Aprender)

| | | | |
|--|----------------------|------|------|
| <i>Fecha:</i> | | | |
| <i>Nombre de la persona que rellena el cuestionario:</i> | | | |
| <i>Fuentes de información para la recogida de datos:</i> | | | |
| <i>Datos personales del niño o niña</i> | | | |
| Nombre y apellidos del niño/a: | | | |
| Lugar de nacimiento: | | | |
| Fecha de nacimiento: | Día: | Mes: | Año: |
| Edad: | | | |
| Sexo: | Masculino Femenino | | |
| Centro: | | | |
| Curso: | | | |
| <i>Datos personales de los padres</i> | | | |
| Nombre y apellidos del padre: | | | |
| Dirección, localidad, C.P.: | | | |
| Teléfono móvil padre: | | | |
| Estudios y ocupación: | | | |
| E-mail: | | | |
| Nombre y apellidos de la madre: | | | |
| Dirección, localidad, C.P.: | | | |
| Teléfono móvil madre: | | | |
| Estudios y ocupación: | | | |
| E-mail: | | | |
| Otros miembros de la familia | | | |



| Nombre y apellidos | Parentesco | Lugar y fecha de nacimiento |
|--|------------|-----------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| <i>Circunstancias especiales a considerar respecto a la familia</i> | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| _____ | | |
| <i>Motivo de la valoración</i> | | |
| | | |
| ¿Qué dificultades son las más acusadas en este momento? | | |
| | | |
| ¿Cuándo empezaron las dificultades? | | |
| | | |
| ¿Qué medidas se tomaron con anterioridad (Logopedia, psicomotricidad, refuerzo en el colegio, refuerzo de los padres recomendado por el colegio, apoyo escolar, terapias, etc.)? | | |
| | | |

| |
|--|
| <p>Objetivos ¿Qué es más fácil cambiar o mejorar en este momento?</p> |
| |
| <p>¿Qué considera que el niño quiere mejorar?</p> |
| |
| <p>Puntos fuertes</p> |
| |
| <p>¿Qué actividades le gusta hacer al niño y en cuáles es especialmente bueno según la apreciación externa y según la apreciación de sí mismo?</p> |
| |
| <p>Carácter</p> |
| |
| <p>Breve descripción de la personalidad, carácter y datos más relevantes del niño.</p> |
| |



| |
|---|
| <i>Historia del embarazo, nacimiento y desarrollo</i> |
| |
| ¿Se presentó alguna dificultad durante el embarazo (estrés, indicación de reposo, indicadores de sufrimiento fetal, situación familiar o laboral compleja, etc.)? |
| |
| ¿Cómo se desarrolló y se vivió el parto y los primeros meses? Especifique. |
| |
| El embarazo de este niño fue el 1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º |
| |
| El nacimiento se produjo: En menos de 8 meses A término A los diez meses Lo desconozco Se utilizó anestesia epidural El parto se inició de forma espontánea Parto por rotura de bolsa Parto programado. |
| |
| El trabajo de parto duró: 6 horas De 7 a 12 horas De 13 a 18 horas De 19 a 24 horas |
| |
| El nacimiento fue: Normal Por cesárea programada por cesárea requerida en parto Con fórceps Inducido De nalgas |
| ¿Ha habido algún aborto anterior o posterior? ¿Qué lugar ocuparía? |
| |
| El niño/a presentó las siguientes características en sus primeros años a nivel de salud (tuvo costra láctea, cólicos del lactante...) y desarrollo (qué puntuación obtuvo en el test de Apgar): |
| |

| | |
|--|--|
| Los primeros meses, ¿fueron difíciles? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| | |
| Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿en qué ámbito (salud, emocional, lloraba mucho, mostraba interés por el entorno, se asustaba con facilidad, contexto, etc.)? | |
| | |
| ¿Gateó sobre rodillas y manos? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | ¿Con cuántos meses gateó sobre rodillas y manos? |
| | |
| ¿Con cuántos meses caminó? | ¿Era un bebé activo? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO |
| | |
| Su hijo, comparado con otros niños, ¿presentó retraso en el lenguaje (expresión oral)? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| | |
| ¿Y en comprensión oral? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| | |
| ¿Con cuántos meses pronunció sus primeras palabras? | |
| | |
| ¿Cómo es su lenguaje ahora? | |
| | |
| Comparado con otros niños, ¿su hijo presentó dificultades en abotonarse, atarse los zapatos, dibujar (habilidades motrices finas)? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| | |



| | |
|--|--|
| ¿En nombrar los colores, alfabeto, números (habilidades prescolares)? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| ¿Qué mano prefiere? <input type="checkbox"/> IZQUIERDA <input type="checkbox"/> DERECHA | |
| ¿Cambia de mano para realizar alguna actividad? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| ¿En qué actividad? | |
| | |
| ¿Tiene problemas auditivos? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | ¿Cuáles? |
| ¿Cuándo fue la última revisión auditiva? | |
| | |
| ¿Ha sufrido infecciones de oído frecuentes? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | ¿Cada cuánto tiempo? |
| ¿Tiene problemas visuales? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | ¿Cuáles? |
| ¿Cuándo fue la última revisión visual? | |
| | |
| ¿Ha acudido a alguna revisión neurológica, psicológica o de otro tipo? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| ¿Cuáles fueron los resultados? | |
| | |
| ¿El niño/a presenta dificultades para dormir? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| Si las tiene, ¿cuáles? Sueño agitado Habla durante el sueño Miedo a la oscuridad Moja la cama Pesadillas Terrores nocturnos Ronca Deja de respirar | |
| ¿Duerme solo? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | ¿Pasa a la cama de los padres? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO |

| |
|---|
| Si pasa a la cama de los padres, ¿en qué ocasiones? |
| |
| En general, durante la semana, se levanta a las _____ y se va a la cama a las _____ |
| El fin de semana se levanta a las _____ y se va a la cama a las _____ |
| ¿Cuánto tiempo tarda en dormirse? |
| Cuando se levanta, ¿está descansado? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO |
| ¿Se duerme fácilmente en el coche? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO |
| ¿Pasó por alguna situación estresante en los últimos años (muertes, accidentes o enfermedades de familiares, separación de padres, problemas laborales de los padres, traslados de ciudad o país, mudanzas, problemas económicos, etc.)? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO |
| Si ha pasado por alguna situación estresante, ¿cuál ha sido? |
| |
| ¿Ha notado cambios importantes en su personalidad o comportamiento en algún momento? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO |
| Si ha notado cambios, ¿cuáles han sido? |
| |
| ¿Toma o ha tomado algún tipo de medicación de forma frecuente? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO |
| Si la toma o la ha tomado, ¿cuál y durante cuánto tiempo? |
| |



| | |
|---|---------------------|
| ¿Tiene intolerancia o alergia a algún alimento? ¿Dolores de tripa, muchos gases, mal aliento? | |
| | |
| ¿Toma o ha tomado algún tipo de producto natural (vitaminas, flores de Bach, complementos nutricionales o inmunológicos...) o algún otro tratamiento tipo homeopatía? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| | |
| Si la toma o la ha tomado, ¿cuál y durante cuánto tiempo? | |
| | |
| ¿Acudió a la guardería? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | ¿Con cuántos meses? |
| ¿Le gusta estudiar? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| Describa cualquier dificultad específica en los estudios: | |
| | |
| ¿Parece estar bajo tensión o presión extrema cuando estudia y realiza deberes? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |
| ¿Le gusta leer? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO ¿Por qué? | |
| | |
| ¿Cuál es la actitud hacia la lectura, el estudio o los profesores? | |
| | |
| Su trabajo en la escuela es... | |
| ...sobre el promedio en... (indique las asignaturas) | |
| ...en la media en... (indique las asignaturas) | |
| ...bajo el promedio en... (indique las asignaturas) | |
| | |
| ¿Necesita mucho tiempo o esfuerzo para realizar la tarea? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | |

| ¿Cuánto tiempo de media dedica a las tareas del colegio? | | |
|--|--------|------------------|
| | | |
| ¿Necesita que le ayuden en los estudios? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | | |
| Si necesitan que le ayuden, ¿cómo? ¿Y quién? | | |
| | | |
| ¿Cree que alcanza su potencial? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | | |
| ¿Siente el profesor que ha alcanzado su potencial? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | | |
| | | |
| ¿Ha repetido algún curso? <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO | | |
| Si ha repetido, ¿qué curso? ¿Por qué repitió? | | |
| | | |
| ¿Cómo es la relación con los compañeros en el colegio? | | |
| | | |
| ¿Qué cuenta de sus amigos o compañeros? | | |
| | | |
| ¿Con quién suele jugar? | | |
| | | |
| ¿A qué suele jugar? | | |
| | | |
| ¿Cómo es la relación con el profesor o los profesores? | | |
| | | |
| Centros escolares a los que ha asistido hasta el momento: | | |
| Centro | Cursos | Causa del cambio |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |



| |
|--|
| ¿Algún miembro de la familia ha tenido o tiene dificultades de aprendizaje o en el entorno escolar? Breve referencia a la trayectoria en la escuela de los padres. |
| |
| <i>Convivencia</i> |
| |
| ¿Cómo es el clima general cotidiano? |
| |
| ¿Cómo es la jornada del niño? ¿Y la de la familia? |
| |
| Si realiza actividades extraescolares, ¿cuáles? |
| |
| ¿Cuánto tiempo le ocupan las tareas o el estudio diario? |
| |
| ¿Quién ayuda al niño? |
| |
| Algún comentario adicional que consideren que puede ser de interés para la evaluación a realizar: |
| |

Anexo II:
Cuestionario de observación del desarrollo
de la competencia matemática
(José Andrés Lloret, Fundación Aprender)

| RECUENTO Y NUMERACIÓN | | | | | |
|--|----|----|--------------------------------|----|----|
| Cuenta correctamente hasta: | | | | | |
| Cuenta de 2 en 2 números pares | sí | no | | | |
| Cuenta de 2 en 2 números impares | sí | no | | | |
| Cuenta de 5 en 5 | sí | no | | | |
| Diferencia el anterior y posterior de un número | sí | no | | | |
| Cuenta hacia atrás desde el número... | | | | | |
| Escribe al dictado números hasta... | | | Describir tipo de errores | | |
| | | | | | |
| Lee números en código arábigo hasta... | | | Describir tipo de errores | | |
| | | | | | |
| Identifica unidades, decenas, centenas... | sí | no | | | |
| COMBINACIONES BÁSICAS DE SUMA Y RESTA | | | | | |
| Conoce las combinaciones básicas de suma | sí | no | ¿Cuáles conoce? | | |
| | | | | | |
| Conoce los dobles | sí | no | Conoce descomposiciones del 10 | sí | no |
| Si no conoce la combinación de suma, utiliza la estrategia de: | | | | | |
| Contar con objetos los dos sumandos | | | | | |
| Pone el 1 ^{er} . sumando en la cabeza y cuenta el segundo | | | | | |
| Pone el sumando mayor en la cabeza y cuenta el menor | | | | | |



| TABLAS DE MULTIPLICAR | | | |
|--|----|----|----------|
| Conoce las tablas de multiplicar | sí | no | ¿Cuáles? |
| | | | |
| ALGORITMOS DE LAS OPERACIONES BÁSICAS | | | |
| Conoce el de suma sin llevadas | sí | no | |
| Conoce el de suma con llevadas | sí | no | |
| Conoce el de resta sin llevadas | sí | no | |
| Conoce el de resta con llevadas | sí | no | |
| Conoce el de multiplicación por una cifra | sí | no | |
| Conoce el de multiplicación por varias cifras | sí | no | |
| Conoce el de división por una cifra | sí | no | |
| Conoce el de división por varias cifras | sí | no | |
| RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS | | | |
| De estructura aditiva una sola operación de cambio y combinación | sí | no | |
| De estructura aditiva con una sola operación de comparación | sí | no | |
| De estructura aditiva con varias operaciones | sí | no | |
| De multiplicaciones con una sola operación | sí | no | |
| De multiplicaciones con varias operaciones | sí | no | |
| De divisiones con una sola operación | sí | no | |
| De divisiones con varias operaciones | sí | no | |
| Combinados de varias operaciones | sí | no | |
| MEDIDA | | | |
| Realiza cálculos sencillos con euros | sí | no | |
| Realiza cálculos sencillos con las horas | sí | no | |

Anexo III:
Guía de observación en actividades de la vida cotidiana
(Fundación Aprender)

DETECCIÓN DE POSTURAS Y ACTITUDES QUE INDICAN DIFICULTADES EN EL DESARROLLO, EN LA ATENCIÓN Y EN EL APRENDIZAJE

Tener problemas de desarrollo influye en el comportamiento del alumno, en su forma de ser y de expresarse. Es muy importante observarle con «otros ojos» en todos los espacios para poder tener una idea lo más completa posible del porqué de sus «dificultades de aprendizaje», si se trata de una causa que tiene relación con su inmadurez, problemas motores, auditivos, visuales, una incorrecta instrucción escolar o problemas emocionales. Solicitamos para ello su colaboración, y, si es posible, la de profesores del centro escolar en diferentes ambientes para facilitar la atención especializada que requiera, en caso de ser necesario.

NOMBRE ALUMNO.....

LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO.....

EDAD..... CURSO.....

CENTRO ESCOLAR.....

FECHA.....

PERSONA QUE EVALÚA.....

Por favor indicar con un ✓

• **Cómo se sienta:**

Se sienta en el borde de la silla.

Apoya la zona dorsal evitando el apoyo lumbar.

Se sienta con el respaldo en un lado.

A horcajadas (con respaldo delante).

A horcajadas con el respaldo detrás pero con las puntas de los pies apoyados.

Se cae con frecuencia de rodillas.

Se frota las piernas con la pata de la mesa (para tener sensación de su posición en el espacio).

Sube las dos piernas y se sienta sobre ellas.

Se sienta sobre una de ellas.

Se sienta en W en el suelo o en la silla.

Enrosca las piernas en las patas de la silla.



| |
|--|
| <input type="checkbox"/> Observar si se balancea en la silla. |
| <input type="checkbox"/> Cuando está sentado no para de moverse. |
| <input type="checkbox"/> Se sujeta la cabeza cuando escribe o atiende. |
| <input type="checkbox"/> Necesita levantarse de la silla. |
| • Cómo atiende: |
| <input type="checkbox"/> Si mira a los ojos a otras personas. |
| <input type="checkbox"/> Si siempre necesita tener algo en las manos. |
| <input type="checkbox"/> Si da golpecitos en la mesa. |
| <input type="checkbox"/> Si sujeta su cabeza con una o las dos manos. |
| <input type="checkbox"/> Si se muerde las uñas. |
| <input type="checkbox"/> Si se «come» las tapas de los bolígrafos, muerde objetos cuando está concentrado. |
| <input type="checkbox"/> Si se tumba sobre la mesa para escribir (empieza a hacer la tarea con una postura más o menos adecuada y según pasa el tiempo acaba tumbándose). |
| <input type="checkbox"/> Si se duerme. |
| <input type="checkbox"/> Observar si se siente inquieto cuando tiene a alguien a su espalda o si evita sentarse en un lugar que tiene una puerta a su espalda. |
| <input type="checkbox"/> Si dice con frecuencia «qué». |
| • Cómo coloca el papel o cuaderno en el que escribe o dibuja sobre la mesa: |
| <input type="checkbox"/> Gira el papel 90º y escribe de abajo a arriba. |
| <input type="checkbox"/> Dificultades para completar un dibujo simétrico. |
| <input type="checkbox"/> Le cuesta colocar los números en columnas. |
| <input type="checkbox"/> Busca estrategias para evitar el brillo del papel. |
| <input type="checkbox"/> Cuando escribe le cuesta hacerlo teniendo en cuenta los márgenes. |
| <input type="checkbox"/> No independiza el movimiento de la mano de codo, hombro y cabeza y adopta posturas extrañas al escribir. |
| <input type="checkbox"/> Mueve la cabeza para leer. |
| <input type="checkbox"/> En escritura libre, por ejemplo agenda escolar, o cuando hacen textos libres y considera que no se les va a evaluar por ello, observar si solo utilizan una parte del folio, totalmente arriba o muy abajo del folio. |

| | |
|--|---|
| • Cómo escribe: | |
| <input type="checkbox"/> | Mala grafía. |
| <input type="checkbox"/> | Escribe letras al revés o palabras en espejo con más de 6 años. |
| <input type="checkbox"/> | Ejerce excesiva o poca presión al escribir. |
| <input type="checkbox"/> | Problemas para trazar círculos (no los cierran), para hacer ochos (hace dos círculos). |
| <input type="checkbox"/> | Mueve la boca mientras escribe (o hace alguna actividad manual: manejar tijeras, coger una pelota...). |
| <input type="checkbox"/> | No hace bien la pinza escribana. |
| <input type="checkbox"/> | Si se tumba sobre la mesa para escribir. |
| <input type="checkbox"/> | Dibujos marrones y negros porque no distinguen las tonalidades de lejos. |
| <input type="checkbox"/> | Con ordenadores constantemente mueven la pantalla para evitar los reflejos. |
| <input type="checkbox"/> | Confunde las letras «b» por «p» o «r» por «l» u otras (indicad:) |
| • Cómo copia de la pizarra: | |
| <input type="checkbox"/> | Si se levanta y se sienta según va escribiendo. |
| <input type="checkbox"/> | Si un dedo de la mano con la que no sujeta el lápiz lo deja colocado al final de la letra o palabra que está escribiendo para guiarse y colocarlo a continuación. |
| • Cómo lee: | |
| <input type="checkbox"/> | Se queja de dolor de cabeza o picor/escozor de ojos cuando lee. |
| <input type="checkbox"/> | No le gusta leer en voz alta. |
| <input type="checkbox"/> | Problemas para deletrear. |
| <input type="checkbox"/> | Sigue las palabras con el dedo cuando lee. |
| <input type="checkbox"/> | Se salta palabras o de renglón al leer. |
| • Cómo organiza su mesa, su espacio de trabajo: | |
| <input type="checkbox"/> | Coloca muchas cosas sobre la mesa sin orden o con un orden obsesivo (obsesivos con el orden, distinguir esto de la actitud de los niños con TEA). |
| <input type="checkbox"/> | Si tira el vaso, los cubiertos o los lápices, sin querer, con frecuencia al girarse en la silla o levantarse. |
| <input type="checkbox"/> | Si no sabe cómo planifica las tareas. |



| • Cómo participa en el aula: | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> | Si es impulsivo, no puede esperar a que el profesor o sus compañeros terminen su frase (impulsividad). |
| <input type="checkbox"/> | Si se bloquea. |
| <input type="checkbox"/> | Si es expresivo. |
| <input type="checkbox"/> | Si tartamudea. |
| <input type="checkbox"/> | Si sus intervenciones son oportunas o no tienen que ver con lo que se está diciendo. |
| <input type="checkbox"/> | Si tiene problemas para comprender las instrucciones orales. |
| <input type="checkbox"/> | Si tiene problemas para comprender las instrucciones que lee por sí mismo. |
| • Relación consigo mismo y con los demás. | |
| <input type="checkbox"/> | No sabe reconocer su estado de ánimo. |
| <input type="checkbox"/> | Baja autoestima. |
| <input type="checkbox"/> | Muchas rabietas. |
| <input type="checkbox"/> | Constantes conflictos con otros niños. |
| <input type="checkbox"/> | Hipersensible a la luz. |
| <input type="checkbox"/> | Hipersensible a los sonidos. |
| <input type="checkbox"/> | Hipersensible al tacto. |
| <input type="checkbox"/> | No le gustan los movimientos bruscos. |
| <input type="checkbox"/> | Le molestan los olores. |
| <input type="checkbox"/> | Se asusta fácilmente. |
| <input type="checkbox"/> | Miedo a la oscuridad, ansiedad. |
| <input type="checkbox"/> | Introvertido, pasivo, apático. |
| <input type="checkbox"/> | Ataque emocionales. |
| <input type="checkbox"/> | Se agobia fácilmente. |
| <input type="checkbox"/> | Timidez, problemas para reafirmarse. |
| <input type="checkbox"/> | Pánico escénico. |
| <input type="checkbox"/> | Es muy maniático. |

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> Le cuesta salir de la rutina. |
| <input type="checkbox"/> Comportamiento controlador. |
| <input type="checkbox"/> Es oposicionista y/o desafiante. |
| <input type="checkbox"/> Oscila entre la hiperactividad y la pasividad. |
| <input type="checkbox"/> Falta de curiosidad. |
| <input type="checkbox"/> No juega, solo muestra interés por las maquinitas. |
| <input type="checkbox"/> Se distrae fácilmente si hay ruido de fondo. |
| <input type="checkbox"/> Rasgos compulsivos. |
| • Observaciones generales en el patio, comedor, educación física, excursiones... |
| <input type="checkbox"/> Poco equilibrio. |
| <input type="checkbox"/> Tendencia a caminar de puntillas. |
| <input type="checkbox"/> Dificultad para caminar por terrenos irregulares. |
| <input type="checkbox"/> Problemas para hacer volteretas. |
| <input type="checkbox"/> Dificultad para lanzar y coger pelotas con las manos o para dar patadas al balón. |
| <input type="checkbox"/> Mareo por movimiento. |
| <input type="checkbox"/> No controla su cuerpo. |
| <input type="checkbox"/> Desgarbado. |
| <input type="checkbox"/> Se cae con frecuencia. |
| <input type="checkbox"/> Se tropieza con muebles o puertas. |
| <input type="checkbox"/> No controla la fuerza que ejerce. |
| <input type="checkbox"/> Movimientos de la boca/lengua cuando escribe, recorta o chuta la pelota. |
| <input type="checkbox"/> Problemas para saltar a la pata coja. |
| <input type="checkbox"/> Patoso en la parte inferior del cuerpo. |
| <input type="checkbox"/> Sus movimientos son bruscos y descoordinados. |
| <input type="checkbox"/> Tensión en las piernas. |
| <input type="checkbox"/> Le resulta difícil saltar. |



| |
|--|
| <input type="checkbox"/> No le gusta la ropa ajustada, sobre todo cinturones. |
| <input type="checkbox"/> Poca fuerza en los brazos. |
| <input type="checkbox"/> Articulaciones hiperflexibles. |
| <input type="checkbox"/> Torpe y descoordinado. |
| <input type="checkbox"/> Malas posturas. |
| <input type="checkbox"/> Se cansa pronto con cualquier actividad. |
| <input type="checkbox"/> Problemas para hacer la lazada de los zapatos, para subir cremalleras, para abrochar botones. |
| <input type="checkbox"/> Utiliza las dos manos de forma indistinta. |
| <input type="checkbox"/> Problemas para cruzar la línea media del cuerpo. |
| <input type="checkbox"/> Le cuesta masticar y/o hace ruido. |
| <input type="checkbox"/> Tiene los pies planos o valgos. |
| <input type="checkbox"/> Es lento al andar, no le gusta caminar. |
| <input type="checkbox"/> Desgasta muchos los zapatos. |
| <input type="checkbox"/> No mira a los ojos al adulto. |
| <input type="checkbox"/> Tics. |
| <input type="checkbox"/> Exceso de mucosidad o nariz congestionada. |

MÓDULO II

HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS DE ORIENTACIÓN

Raquel Martínez Martínez
[Psicóloga de la Asociación Nuevo Futuro]

1. PRESENTACIÓN

Trabajar hacia el éxito escolar requiere desplegar estrategias globales de aprendizaje; exige una metodología activa, participativa y generadora de aprendizaje significativo porque es muy importante poder establecer una relación entre los conocimientos previos y los nuevos, así como responder a las necesidades e intereses de los niños, niñas y adolescentes. Solo así conseguiremos un aprendizaje auténtico.

En este marco, resulta evidente el planteamiento de una organización flexible, de acompañamiento educativo, personalizada y centrada en el menor, que aúne la acción social e integradora orientada a la participación de todos los agentes implicados.

Partimos de un principio básico: «Todo menor tiene derecho a la educación». Sin embargo, hay situaciones en las que este principio de igualdad no resulta suficiente. En el caso de muchos menores del sistema de protección, por ejemplo, se requiere disponer de más ayudas, más apoyos, y es nuestra responsabilidad garantizárselos, trabajar por la equidad.

¿En qué consistirían esa ayuda y ese apoyo extras? ¿Cómo podemos dar a los niños, niñas y adolescentes de los centros de protección ese empujón que necesitan? Para contestar a esas preguntas recurriremos a Vygotski, especialista precisamente en trabajar con niños y niñas en contextos educativos vulnerables, e introductor de un nuevo paradigma en educación: el construccionismo. Frente a la concepción tradicional, donde el aprendizaje del niño depende casi exclusivamente del profesor y de la metodología de enseñanza empleada, Vygotski pone de relieve la importancia de lo aportado por el propio alumno al proceso de aprendizaje (conocimientos, capacidades, destrezas, creencias, expectativas, actitudes, etc.). Así, la actividad constructiva del menor aparece como un elemento mediador de gran importancia entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1992).

Otra de las aportaciones de Vygotski será su teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo, definida como la distancia que hay entre el nivel de desarrollo en un momento dado (determinado por la capacidad de resolver de forma independiente un problema, sin ayuda de otra persona) y el nivel de desarrollo potencial (determinado por la capacidad de resolver un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz). Tenemos que distinguir, por



tanto, lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo, fruto del nivel de desarrollo y de sus esquemas previos, y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. Desde esta perspectiva, la intervención educativa debe ir dirigida a la zona de desarrollo próximo, sabiendo que aumentaremos la capacidad de aprendizaje del alumno si utilizamos los recursos y materiales didácticos de apoyo apropiados.

Partiendo de este planteamiento, centraremos el contenido de este módulo en proporcionar herramientas e instrumentos que favorezcan, afiancen y motiven el aprendizaje escolar. Para ello, será de vital importancia trabajar conjuntamente con los agentes implicados, así como establecer objetivos realistas que tengan en cuenta las capacidades del menor. Nuestra finalidad es orientar a los equipos educativos de los diferentes recursos residenciales de protección de menores (residencias, hogares, pisos) para ayudarles a optimizar la organización del estudio, adaptando estas indicaciones a las peculiaridades de cada contexto.

2. ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA PARA FAVORECER EL ESTUDIO

Al hablar del contexto escolar del alumno lo hacemos en su sentido más amplio. Implica no solo el contenido y los mediadores instrumentales (qué y con qué se enseña), sino también a los agentes sociales (quién enseña) y sus características.

En lo que respecta a los educadores, deben ser conscientes de la importancia tan decisiva que tienen las expectativas que, a veces de manera inconsciente, proyectan sobre los menores. Señalamos la más estudiada: el efecto Pigmalión o profecía autocumplida. Sostiene que, cuando tenemos una creencia firme respecto a alguien, acaba cumpliéndose. Es decir, se trata de una predicción que, una vez hecha, es en sí misma la causa de que se haga realidad porque la propia expectativa incita a la persona a actuar de manera que se vuelva cierta. Esa fue la conclusión del estudio de Rosenthal y Jacobson (1968): las expectativas y previsiones de los profesores/educadores sobre la forma en que se conducirán los alumnos determinan las conductas que esperaban. Y esto afecta tanto si profetizan buenos resultados como si los profetizan malos. Así, los niños con mejores resultados son aquellos cuyos profesores profetizan que lo harán mejor (por lo que utilizarán más recursos en ellos; se volcarán más, les dedicarán más tiempo...); y, al contrario, aquellos sobre los que piensan que tienen menos posibilidades de hacerlo bien suelen fracasar.

Los equipos educativos, por medio de la motivación, son, por tanto, el motor que permite el cambio de los menores a su cargo. Entendiendo la motivación como la energía que impulsa a la persona a la acción, la sostiene perseverante en ella y orienta su rumbo hacia las metas deseadas.

Esta motivación es imprescindible para poder ejercer un cambio en el rumbo o la tendencia académica de los menores que nos encontramos a nuestro paso. Las expectativas exitosas de los educadores sobre los menores son la base para alcanzar el éxito. Y estas expectativas pueden reconstruirse a través del establecimiento de relaciones positivas y de vínculos afectivos saludables, la mejor forma de potenciar la confianza en uno mismo y en la capacidad personal de responder ante la adversidad.

La mejora de la motivación será, en consecuencia, el primer paso a dar para optimizar la relación cotidiana del menor con el estudio y conseguir dar un vuelco al historial de fracaso y desmotivación.

2.1. La motivación

Una vez que sabemos la importancia tan crucial que tiene la motivación en la actitud de los menores hacia los estudios y en los resultados que alcanzan, veamos qué requisitos ayudan a mejorarla:

- Crear un ambiente libre de amenazas, un ambiente seguro y de apoyo, donde transmitir a los niños, niñas y adolescentes que creemos en sus habilidades como estudiantes. Es a través del refuerzo positivo como nos aseguraremos una mayor motivación. Sin embargo, cuando nos centramos en describir de forma repetitiva las consecuencias negativas del no cumplimiento de determinadas tareas, el efecto motivador se pierde.
- Alabar al menor cuando se lo merece, con reconocimiento a nivel público y/o privado, no solo por el resultado, sino también por el esfuerzo realizado. La alabanza, el elogio, el reconocimiento, deben de ser parte de las herramientas que utilizamos diariamente en nuestra labor profesional. No podemos olvidar que son un claro impulsor de la motivación para cualquier persona, independientemente de la edad que tenga.
- Ofrecer al menor sensación de control en relación con las tareas a realizar. Será, además, la mejor forma de que vaya ganando en autonomía a la hora de planificar sus estudios. Cuando tenemos la sensación de que ejercemos o podemos ejercer algún tipo de control sobre una tarea, nos enfrentamos



a ella con otra perspectiva porque consideramos que se encuentra sujeta a leyes que no nos resultan ajenas.

- La mejor herramienta para transmitir entusiasmo y motivación es contar o hacer algo que a nosotros mismos nos entusiasma y nos motiva. Seguro que todos recordamos, en nuestros años de estudiantes, a algún profesor que era capaz de mantener a la clase «embobada» con sus explicaciones, sin entender muchas veces dónde estaba el secreto para que comenzara a gustarnos una asignatura que años atrás habíamos considerado dura y tediosa. Como educadores, tenemos esa inmensa responsabilidad: nuestra forma de enfrentarnos y transmitirles «el mundo» va a condicionar de forma decisiva la forma en que ellos van a ver «ese mundo» y se van a enfrentar a él. Somos, en definitiva, la herramienta que va a permitir llevar a cabo el cambio en los niños, niñas y adolescentes que tenemos a nuestro cargo.
- En ocasiones, y con algunos menores, puede ser positivo y motivador facilitarles que trabajen en grupo. La mera interacción social con iguales en un trabajo conjunto para lograr una meta común puede ser generadora de entusiasmo. Por ejemplo, menores que cursan el mismo nivel académico y que están trabajando sobre los mismos temas en sus centros escolares podrían reunirse para llevar a cabo trabajos conjuntos. En estos casos es importante asegurarse de que el grupo está equilibrado para garantizar que trabajan todos y no solo una parte de ellos.
- Definir muy bien los objetivos de trabajo del menor, en cualquier parcela de su vida y también en el área escolar, porque puede resultarle frustrante no saber lo que se espera de él. Las reglas y las expectativas han de estar claras, de manera que no haya confusión sobre lo que se le propone alcanzar.
- Las metas planteadas deben ser altas pero alcanzables. Es importante brindarle desafíos o retos que le impulsen a seguir mejorando. Se trata de buscar un equilibrio entre metas excesivamente altas e inalcanzables y otras más sencillas que sirvan como empuje, pero que no le permitan «acomodarse» con el mínimo.
- Conocer la percepción que el menor tiene sobre los requisitos que exige la tarea a realizar, dado que puede generar en él expectativas de resultados y creencias de autoeficacia o todo lo contrario. De lo que se trata es de generar en él expectativas dirigidas al éxito.
- Proveer a los menores oportunidades para el éxito porque puede ser muy frustrante y desmotivador que los esfuerzos realizados no sean reconocidos, y la mejor manera de evitarlo es que tengan la oportunidad de desempeñar sus fortalezas, así como de sentirse incluidos y valorados.

- Ofrecer incentivos o recompensas previamente pactadas. A todos nos gusta ver recompensados nuestros esfuerzos; se trata, por tanto, de una fuente importante de motivación. En un primer momento, cuando la motivación hacia lo académico es escasa, serán incentivos/refuerzos externos, para ir poco a poco transformándose en internos, como es la satisfacción del trabajo bien hecho.
- Adjudicarles una responsabilidad en alguna tarea. Es una manera de permitirles colocarse en una posición diferente a la habitual respecto a sus compañeros, lo que viven, en la mayoría de los casos, como un privilegio. Por ejemplo, se puede designar semanalmente a un menor como encargado de recoger las agendas de sus compañeros para entregárselas al equipo, o nombrarle encargado de mantener el silencio en el tiempo de estudio... Lógicamente, siempre habrá que valorar si se trata de medidas positivas o no para el grupo.
- Conseguir que todos los agentes implicados en el área escolar del menor funcionen con un mismo hilo conductor. La unanimidad de criterios, objetivos, expectativas... anima, motiva y estimula al menor a seguir avanzando.
- Implicar al menor en todo el proceso diseñado para ayudarle escolarmente. Conseguiremos así aumentar su motivación e implicación porque estaremos valorándolo como parte de él, no como alguien ajeno a él.
- Renovar de vez en cuando el interés por medio de cambios de escenario para el aprendizaje o generación de estímulos novedosos. Salir de clase y sentarse al cabo de un rato en el centro de protección a estudiar puede ser muy desmotivador. Por eso, suele ser útil organizar salidas a bibliotecas, museos, practicar con diferentes juegos de ordenador, ir a parques para hacer determinadas tareas de estudio..., así como generar dentro de los propios recursos residenciales materiales de estudio atractivos y novedosos.
- En la misma línea está ofrecer experiencias variadas, alternando tareas que les gusten más con otras que les gusten menos, contribuyendo así a que se mantengan comprometidos y atentos.
- En algunos casos, la competencia entre los menores a través de diferentes juegos donde puedan demostrar sus conocimientos puede ser un aliciente y una motivación extra. Este tipo de juegos se puede llevar a cabo en diferentes momentos del día, insertos en la cotidianidad de las tareas del centro (durante las cenas, en los desplazamientos...). Imprimir un carácter lúdico y divertido a los aprendizajes mejora su calidad, lo mismo que la utilización de materiales divertidos y novedosos.
- Establecer un sistema de retroalimentación en la ejecución de la tarea propuesta, con la finalidad de reducir la frustración que puede suponer no tener información sobre si se ha hecho bien o mal. En el caso de que el menor haya cometido fallos en la ejecución será una oportunidad para que sea consciente de dónde se ha equivocado y cómo puede mejorar la próxima vez.



- Hacer un seguimiento del proceso. Muchas veces los menores no se dan cuenta de sus avances, sobre todo en las asignaturas que les resultan más complicadas, por eso es importante hacer un seguimiento, no quedarnos con los resultados obtenidos de forma más inmediata, sino tener en cuenta la evolución en esas asignaturas durante los meses anteriores. Recoger esa información de forma visual, a través de gráficas que muestren los resultados obtenidos a lo largo del curso o de una evaluación determinada, suele ser fuente de motivación.
- Mostrar una carga importante de afectividad en todas las intervenciones y en cualquier transmisión de información. De igual forma, conocer a los menores con los que trabajamos, sus gustos, sus capacidades, sus debilidades... nos ayudará a que ellos sientan que nuestro interés por ellos es auténtico, que nos preocupamos por ellos y por sus cosas. El sentirse apreciados motiva al trabajo duro porque se añade el objetivo de seguir manteniendo ese reconocimiento e interés por parte del equipo.
- Además de todos estos requisitos que acabamos de enumerar, es recomendable disponer de información sobre cuál es la motivación del niño, niña o adolescente ante el ámbito escolar o formativo. De hecho, revisar esta referencia en varios momentos nos puede ayudar a hacerles conscientes de los cambios que se han producido en su actitud. El siguiente cuestionario puede facilitar esta recogida de información porque facilita que el propio menor averigüe cuál es su motivación ante el estudio:

¿Cuál es mi motivación para los estudios?

Lee las siguientes frases y pon una X según se corresponda con lo que piensas y/o haces normalmente.

| | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|--|-------|------------|---------|--------------|---------|
| 1. Cuanta más materia nos den en clase, mejor; así mi formación será más completa. | | | | | |
| 2. Para mí es más importante saber que soy una persona buena en mi trabajo, no sacar buenas notas sin merecerlo. | | | | | |
| 3. Generalmente estudio y leo más cosas de las que me dan en clase porque tengo curiosidad por aprender. | | | | | |

| | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 4. Si hay algo que no entra en el examen, pero es importante para mi formación, suelo interesarme por ello y lo estudio. | | | | | |
| 5. Prefiero que los profesores me exijan mucho; así me siento más orgulloso cuando apruebo la asignatura. | | | | | |
| 6. Me gusta estudiar por mí mismo independientemente de los beneficios que me aporte. | | | | | |
| 7. Estudio por curiosidad y no solo por sacar buenas notas. | | | | | |
| 8. No me dejo influir por mis compañeros en mi trabajo; me organizo yo a mi manera. | | | | | |
| 9. No necesito que haya gente conmigo estudiando o que vea a los demás estudiar para estudiar yo. | | | | | |
| 10. Estudio porque lo quiero realmente, no porque me obliguen mis educadores. | | | | | |
| 11. Me motivan las cuestiones de estudio relativamente difíciles, pues así puedo demostrar mi valía. | | | | | |
| 12. Estudio porque disfruto estudiando, sin pensar solo en sacar unos estudios que me permitan conseguir un buen trabajo. | | | | | |
| 13. Estudio por ser el que más cosas conoce de la clase, no solo por el mero hecho de ser el «empollón». | | | | | |
| 14. Cuando están explicando en clase y no lo entiendo, me preocupo por preguntar al profesor. | | | | | |
| 15. Estudio por aprender muchas cosas, no solo pensando en dar una alegría a los profesores y educadores. | | | | | |
| PUNTUACIÓN | | | | | |
| PUNTUACIÓN MULTIPLICADA | x 1 | x 2 | x 3 | x 4 | x 5 |
| PUNTUACIÓN TOTAL | | | | | |



Cuando hayas contestado, suma las cruces marcadas en cada columna y anótalas en la fila «puntuación». Multiplica por el número que se indica y suma los valores resultantes en cada una de las columnas para llegar a obtener la puntuación total. Consulta luego esta tabla para ver cómo es tu motivación ante el estudio.

| | |
|------------|----------------|
| De 60 a 75 | Muy apropiada |
| De 45 a 59 | Apropiada |
| De 30 a 44 | Normal |
| De 16 a 29 | Poco apropiada |
| Hasta 15 | Inapropiada |

Como ayuda para mantener la motivación de los menores, puede resultar útil el contenido del siguiente cartel:

Cómo puedes aumentar tu motivación

- La actitud hacia lo que se estudia es fundamental. Si algo te gusta, o te parece útil o interesante, lo aprenderás mejor.
- Para mejorar la actitud hacia lo que se estudia es buena idea pensar en los beneficios que nos aporta, tanto inmediatos como a medio o largo plazo.
- Ponte objetivos claros que debes cumplir a diario. Apúntalos. Que sean realistas. Táchalos según se vayan cumpliendo.
- Tus objetivos deben ser claros y radicales. Por ejemplo: «Voy a estudiar dos horas todos los días» en vez de «intentaré...», «me esforzaré para...».
- Ponte objetivos de modo que se pueda saber fácilmente si se cumplen o no; así no te podrás engañar a ti mismo. Ponte siempre un límite de tiempo para cumplir cada uno de ellos.
- También es interesante fijarse objetivos a largo plazo. Para un trimestre, un curso... Sobre todo si ya estás en Secundaria.
- Podemos aumentar nuestra motivación dándonos «premios» cuando logremos un objetivo que nos hayamos marcado: comer una chuche, escuchar música un rato, llamar a un amigo, etc.
- La voluntad se desarrolla repitiendo actos positivos, que sean beneficiosos, aunque no te gusten o te cuesten esfuerzo. Poco a poco te acostumbrarás. Fíjate en la recompensa final, no en la que obtienes a corto plazo.

2.2. Importancia de la trazabilidad del historial académico

En el desarrollo escolar/formativo del menor en acogimiento residencial ejercen una poderosa influencia tres contextos que interactúan entre sí: contexto residencial, contexto escolar/formativo y contexto familiar. Y para conseguir su participación y la optimización de sus resultados es esencial que los educadores logren la implicación tanto del centro escolar como de la familia.

Facilita esta tarea disponer de instrumentos de registro que permitan realizar la trazabilidad de toda la información relevante del menor en el ámbito escolar, de modo que todos los miembros del equipo educativo puedan acceder a ella en un momento determinado. Necesitaremos contar, por tanto, con un histórico académico para asegurarnos de que toda la información relevante para el caso quede registrada y no se pierda, independientemente del equipo educativo que esté interviniendo en ese momento. Las herramientas que pueden asegurar esa trazabilidad son las siguientes:

- Datos de la actividad escolar: documento donde se registran datos del histórico escolar del menor, atendiendo a los centros escolares en los que ha estado matriculado, las dificultades que ha experimentado, así como las adaptaciones que ha necesitado, los cursos que ha repetido y las conclusiones de las diferentes valoraciones que desde los centros escolares se han realizado. Es importante contemplar un histórico académico para no correr el riesgo de quedarnos exclusivamente con la información del curso actual, perdiendo datos relevantes del pasado que nos pueden servir para ayudarle en el presente. (Anexo I).
- Datos del centro escolar/formativo: documento donde se recogerá el centro escolar actual del menor, así como el curso y las personas y el medio de comunicación que se establece con ellas. Este apartado se copiará curso tras curso para añadir los datos del actual, creándose un histórico con los datos de los centros escolares y las personas de contacto de los mismos desde que el menor está en nuestro recurso. (Anexo I).
- Horario de clase: es necesario que todo el equipo conozca los horarios de clase de todos los menores con los que trabajan. También el propio menor debe tener su propio horario en un lugar visible. La razón de incluir un horario de clase dentro de la documentación escolar del menor estriba en facilitar que cada educador pueda consultar el horario de clase. En este registro de documentación se creará un histórico de todos sus horarios en años anteriores. (Anexo I).



- Metodología de trabajo para cada una de las asignaturas: poder registrar en un documento compartido por todo el equipo educativo el tipo de exámenes que realiza cada profesor (oral, tipo test, preguntas cortas...), así como la frecuencia de los mismos, optimiza la ayuda que podemos ofrecer a los menores a la hora de preparar los exámenes. Cualquier tipo de información que nos ayude a entender la metodología llevada a cabo por cada profesor nos orientará mejor en el tipo de trabajo que debemos hacer. (Anexo II).
- Calificaciones escolares: trabajar con menores requiere poder contar un histórico de cada uno de ellos, sobre todo cuando pueden ser muchas personas diferentes las que formen parte del equipo educativo en diferentes momentos. Con la finalidad de no quedarnos solo con las notas del último o de los últimos años y no perder información, debemos contar con un sistema donde se registren las notas de todos los cursos, pudiendo ver así su evolución. (Anexo III).
- Registro de las tutorías escolares: en la misma línea de no perder información, como en los anteriores registros, es importante contar con una herramienta sistematizada para recoger lo aportado en las tutorías escolares. (Anexo IV).
- Incidencias en el contexto escolar: sobre todo en el caso de menores con una peor adaptación, es útil poder registrar no solo las incidencias que se han producido en el centro escolar a lo largo del tiempo, sino también las sanciones o repercusiones que estos incidentes han tenido. (Anexo V).
- Registro de cambios o información importante en el contexto escolar: la finalidad de este registro es poder aglutinar toda la información relevante que se produce en torno al centro escolar a lo largo del tiempo, como adaptaciones curriculares, cambios de clase, valoraciones del equipo de orientación... (Anexo VI).

2.3. Elaboración de un plan de refuerzo individualizado

A la hora de poder establecer objetivos de trabajo en el ámbito escolar es conveniente consensuarlos con los tutores, quienes disponen de la información sobre el nivel académico del menor, así como sobre su conducta e integración y lo que se espera de él.

Con el apoyo de estas reuniones con el tutor, tanto profesores como educadores deben ir aumentando las expectativas que tienen sobre el menor, así como su motivación, y ofrecerle en cada momento el tipo de ayuda que pueda necesitar.

El plan de refuerzo debe tener un carácter individual, de manera que guíe la intervención en el recurso residencial, y debe construirse a través de la información recogida de varias fuentes:

- El Proyecto Educativo Individual del menor (PEI) y su progresión, entendiéndolo como un documento de programación y evaluación de todas las intervenciones realizadas con el menor, incluida el área escolar.
- Los datos recogidos en la entrevista con el tutor escolar, que nos proporcionarán una evaluación de las necesidades curriculares, las necesidades de capacitación y mejora de habilidades cognitivas e intelectuales, así como las necesidades de integración y mejora de conducta en el ámbito escolar.
- La información aportada por los departamentos de orientación de los centros escolares, así como del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en caso de haber realizado un estudio del menor.
- Servicios de salud mental de zona (si procede), los informes y pautas proporcionados por los profesionales que tratan al menor a nivel psiquiátrico y/o psicológico.
- Información aportada por todos los miembros del equipo educativo, quienes evaluarán las necesidades del menor en conjunto y llevarán a cabo un análisis de sus hábitos y técnicas de estudio.

Dentro de la elaboración del plan de trabajo puede resultar útil dividir los objetivos en tres tipos:

- **Objetivos curriculares.** Entendiéndolos como los contenidos y/o conceptos que el menor tiene que alcanzar para nivelarse curricularmente al curso en el que está matriculado en las diferentes asignaturas o los que tiene que afianzar. Para trabajar estos objetivos dentro del centro de protección podemos brindarle una serie de apoyos:
 - > Facilitarle los contenidos imprescindibles para el desarrollo de las competencias básicas en las áreas instrumentales (lengua y matemáticas.), partiendo de su nivel curricular, haciendo especial hincapié en las actividades que permitan adquirir estas competencias. Servirá de anclaje para adquirir nuevos conceptos en estas áreas.
 - > Ayudarle a la incorporación plena del ritmo de trabajo ordinario y a las exigencias de las diferentes materias. De esta forma, de manera paulatina el menor alcanzará el nivel curricular de la clase, adaptando siempre las exigencias a su nivel.



- > Llevar a cabo tareas donde se pongan en relación diferentes áreas escolares que doten de sentido a los aprendizajes.
 - > Utilizar la cotidianidad del día a día para poner en práctica los aprendizajes curriculares trabajados. A modo de ejemplo: utilizar las compras diarias para practicar el manejo de las monedas, leer en los edificios públicos los números romanos, buscar adjetivos en los carteles publicitarios, etc.
- **Objetivos de capacitación y mejora de las habilidades cognitivo intelectuales del menor.** Entendiéndolos como el desarrollo de aptitudes básicas de ayuda a la adquisición de nuevos aprendizajes. Para trabajar estos objetivos dentro de los centros de protección podemos ofrecer al menor los siguientes apoyos:
 - > Fomentar el desarrollo de aptitudes básicas como la memoria, la atención y la concentración en las tareas diarias.
 - > Facilitarle herramientas de juego a través del ordenador, juegos de mesa o materiales elaborados por los equipos que fomenten el desarrollo de estas habilidades.
 - > Mejorar las habilidades y actitudes asociadas a la lectura, poniendo en práctica planes lectores, así como programas concretos de mejora de la lectura: aumento de velocidad lectora, mejora en la lectura de diferentes tipos de textos, etc.
 - **Objetivos de integración y conducta en el contexto escolar.** Entendiéndolos como la interiorización de normas en diferentes contextos. Para trabajar estos objetivos dentro de los centros de protección podemos brindar al menor una serie de apoyos:
 - > Incorporar rutinas y continuidad a su vida, de modo que vaya adquiriendo responsabilidad hacia su cumplimiento. Para ello, tendrá horarios establecidos para levantarse, llegar al centro escolar, regresar del mismo, etc., comprometiéndose a avisar y justificar cualquier cambio.
 - > Enseñarle a relacionarse adecuadamente en diferentes niveles —con iguales, con figuras de autoridad— empleando pautas de cortesía y de respeto en las relaciones asimétricas, para que aprenda a desempeñar el rol más adecuado en cada momento.
 - > Impulsar su pertenencia a un grupo de iguales, formando parte del contexto escolar, alentándolo a participar en actividades organizadas por el colegio o instituto. Se facilitará la relación con el grupo de iguales, tanto dentro como fuera del centro escolar, siempre que se considere beneficioso para el menor.

A continuación, presentamos una serie de instrumentos que pueden ser de utilidad en el registro de los objetivos que se establecen y se consensúan con el tutor escolar en cada una de las evaluaciones escolares. Estos objetivos se reforzarán y trabajarán desde los centros de protección.

- **Registro y evaluación de los objetivos.** Este registro se consensuará con el profesor tutor en las entrevistas que se mantengan con él para establecer los objetivos. Es una forma de aunar criterios por ambas partes y saber qué pretendemos conseguir durante una evaluación escolar concreta. En él se dividen los objetivos en tres categorías (objetivos curriculares, objetivos para la mejora en habilidades cognitivo intelectuales y objetivos de integración y conducta dentro del contexto escolar), con la finalidad de poder determinar mejor el tipo de trabajo a realizar y cómo programarlo. Contempla, asimismo, realizar un seguimiento por parte del centro de protección y del tutor escolar en periodos cortos de tiempo, así como una valoración al finalizar la evaluación escolar en la que también participará el menor, empoderándole en todo el proceso. (Anexo VII).
- **Plan de refuerzo educativo.** Se plasmará la metodología a través de la cual se trabajarán los objetivos pactados. Necesitamos conocer no solo lo que se va a trabajar, sino también cómo, cuándo se va a realizar y de qué manera lo vamos a registrar. Esta plantilla se utilizará para cada una de las tres categorías de objetivos marcados anteriormente, es decir, que en una misma plantilla plasmaremos la metodología de trabajo para los objetivos de nivelación curriculares que hayamos acordado, en otra plantilla plasmaremos la metodología para los objetivos de mejora en habilidades cognitivo intelectuales y en otra los de integración y conducta dentro del contexto escolar. Como es lógico, no es necesario que haya objetivos en las tres categorías; eso dependerá de las necesidades del menor. (Anexo VIII).

2.4. Participación del menor en el proceso

Tenemos que hacer partícipe al menor de todo el proceso con la finalidad de aumentar su implicación, así como su autoestima y la sensación de control en los aspectos académicos. Si conseguimos empoderarle en el proceso nos aseguraremos mejores resultados en las tareas propuestas. De ahí la importancia de hacerle partícipe de las decisiones que le afecten, pidiéndole su opinión y parecer al respecto. Será conocedor, por tanto, de los objetivos de trabajo que se acuerden con el tutor escolar, así como de la metodología que se llevará a cabo para su consecución.



El menor es el principal actor de su desarrollo y evolución en esta intervención. Darle este papel aumentará su motivación hacia el trabajo que se le demanda, así como su autonomía y responsabilidad en el proceso. A continuación, proponemos algunas herramientas para conseguirlo:

- Redactar y firmar un contrato educativo donde se reflejen los compromisos, los objetivos y el sistema de incentivos por cumplimiento que se acuerde con el menor. El contrato se elaborará para cada una de las evaluaciones escolares, aunque el sistema de incentivos podrá revisarse en cualquier momento, a fin de mantener la motivación. En un primer momento, se recomienda utilizar sistemas de contingencias externas que le motiven hacia la tarea académica, para, de forma paulatina, conseguir que la propia tarea escolar y los logros alcanzados en ella adquieran el carácter de refuerzo intrínseco. (Anexo IX).
- Disponer de un inventario de incentivos útiles que sean reforzadores para el menor. En ocasiones, cuando se intenta buscar reforzadores para hacerlos contingentes a la conducta, nos podemos encontrar con menores que parecen no tener nada que les incentive. El inventario intenta ser una herramienta-guía para poder disponer de incentivos variados a diferentes niveles: social, actividad, alimentación, etc. (Anexo X).
- Disponer de instrumentos dirigidos a trabajar con el menor la planificación de su tiempo, así como la autonomía en su organización. A través de la intervención realizada, utilizando para ello la acción tutorial, se trabaja para aumentar la participación del menor en todo su proceso académico. Como herramientas de apoyo en la búsqueda de esta mayor autonomía e implicación del menor presentamos documentos que están diseñados como material de trabajo para el propio menor, todos ellos recogidos en el Anexo XI:
 - > **«Proponte un plan»**. A través de la acción tutorial, le ayudaremos a valorar diferentes aspectos que pueden afectar a su rendimiento, como es el ambiente de estudio, la atención y el trabajo en clase, la planificación, la concentración y el esfuerzo, así como la utilización de técnicas de estudio y la preparación de los exámenes. Estableceremos los requisitos y aspectos en los que se plantea mejorar.
 - > **«Cómo invierto las 24 horas del día»**. Su finalidad es hacerle consciente de los tiempos empleados en cada una de las tareas que lleva a cabo durante el día, valorando con él si la organización de dichos tiempos es óptima.

- > **«Mejoro mi planificación y mi horario».** Basándonos en los datos recogidos en la anterior herramienta, servirá de guía para poder planificar mejor el tiempo empleado en las diferentes tareas que realiza durante el día.
- > **«Para que no se te escape nada».** Sirve como sistema de registro de fechas importantes de exámenes y entregas de trabajos.

2.5. Optimización del ambiente de estudio

Dentro de los recursos residenciales, poner en marcha el plan de intervención con cada menor, a través de las tareas y tiempos de estudio, pasa por la creación de un ambiente idóneo, propicio para el estudio, que, además, promueva el fomento y el gusto por la lectura como apoyo al desarrollo del resto de competencias.

Es importante que las horas de estudio estén estipuladas previamente, así como el lugar asignado a cada menor para llevarlo a cabo. Durante este tiempo, tiene que reinar el silencio y la tranquilidad dentro del centro para poder facilitar la concentración.

En los casos en los que haya menores cuyas conductas disruptivas dificulten este objetivo, es conveniente poder separar los ambientes para que la correcta marcha del estudio no se vea interrumpida por parte de los compañeros.

En la planificación del estudio diario, se deberá estipular el reparto de tiempos de trabajo dividido en: deberes de cada asignatura, estudio de materias trabajadas en el día en el centro escolar y preparación de exámenes.

Es posible reforzar la autoestima personal y social proponiendo formas de trabajo eficaces que garanticen éxitos progresivos, utilizando el refuerzo verbal de manera contingente al trabajo diario, propiciando una actitud positiva y activa hacia el aprendizaje.

Para alcanzar los objetivos del plan de refuerzo se pueden llevar a cabo una serie de actividades organizadas desde el recurso residencial, como son:

- Actividades para la mejora de hábitos y técnicas de estudio.
- Actividades que posibiliten la nivelación de los menores a nivel curricular.
- Actividades que mejoren las habilidades cognitivo-intelectuales.



Estas actividades pueden planificarse con carácter individual o grupal, aprovechando momentos de la convivencia en el centro para trabajarlas a través del juego. Los criterios básicos que guiarán la intervención son:

- **Continuidad:** los mismos tipos de aprendizajes han de repetirse de forma continuada para que se afiancen.
- **Secuencia:** construir una experiencia sobre lo aprendido y pasar a un grado mayor garantiza la adquisición de niveles de habilidades cada vez más complejos.
- **Integración:** la capacidad de poder integrar diferentes aprendizajes.
- **Cotidianidad:** poner en práctica en el día a día los aprendizajes adquiridos, dotándolos así de significación.

Dado que en la mayoría de los centros de protección los educadores trabajan en diferentes turnos, y no siempre son las mismas personas las que están presentes durante el tiempo de estudio de los menores, es importante disponer de herramientas que guíen y recojan la intervención, así como la ejecución de la misma a lo largo del tiempo, proporcionando un feedback a todo el equipo sobre el seguimiento. A este respecto, presentaremos una serie de ellas que pueden servir de guía para la organización del ambiente de estudio dentro de los centros de protección.

En cuanto a la planificación y valoración del estudio diario, se trata de una herramienta diseñada para recoger en qué se ha empleado el tiempo de estudio, qué deberes se han realizado, qué temas se han estudiado, así como la valoración diaria del aprovechamiento del tiempo. En muchos casos es útil que el menor también participe en esta valoración para que no la sienta como algo ajeno a él. Será también importante contemplar los tiempos de estudio para cada uno de los menores, contando con su edad y capacidad, sin olvidarnos de marcar tiempos de descanso. La herramienta contribuirá también a tener una visión más general del estudio realizado a lo largo de la semana, o incluso en periodos de tiempos más largos. (Anexo XII).

Es importante asimismo lograr la optimización del contexto donde se realizan las tareas y se estudia diariamente. Entre los factores que influyen en el estudio, hay una serie de consideraciones que el menor debe tener en cuenta. Presentaremos para ello una guía para ayudarle a ganar autonomía.

En lo relativo a la organización del apoyo al estudio, aunque los centros difieren bastante entre sí en numerosas variables, como son el número de menores y profesionales, los turnos de trabajo, los espacios, etc., hay una serie de proble-

mas comunes detectados por los propios equipos educativos que presentaremos en un resumen junto a sus posibles soluciones.

Hablaremos también del aprendizaje cooperativo: con la finalidad de estimular los aprendizajes, cuando sea posible se pueden poner en práctica aprendizajes cooperativos, teniendo en cuenta las características y puntos fuertes de cada menor. Este tipo de aprendizaje se está implantando en las dinámicas de muchas aulas con bastante éxito, por lo que expondremos una serie de consideraciones a tener en cuenta para implantarlo.

Facilitaremos asimismo unas orientaciones para hacer un uso responsable de las nuevas tecnologías (TIC). La mayoría de los menores las dominan, han nacido en la época de la tecnología, por lo que están sumamente familiarizados con ellas. También aportan herramientas muy útiles a los educadores porque, además de permitir obtener todo tipo de información en un tiempo mínimo, son muy útiles como mecanismo de motivación en las tareas escolares, ya que hay innumerables páginas web desde las que se pueden trabajar los diferentes contenidos académicos. Nos posibilitan, asimismo, estar en contacto permanentemente y ampliar nuestras relaciones sociales. Aunque no podemos olvidar que también están cargadas de peligros que debemos saber contrarrestar. Pero aun así son parte de nuestra realidad y no podemos darles la espalda. Si queremos acercarnos al mundo de los menores debemos conocerlas para poder mitigar sus aspectos negativos; si nos cerramos a ellas estaremos cerrando una parte muy importante de su campo de interés. Plantearemos por tanto una serie de consideraciones a tener en cuenta para asegurar que el uso que se hace de las nuevas tecnologías sea lo más responsable posible.

Por último en este capítulo, recogeremos una serie de orientaciones para elaborar un plan lector. Es importante generar en los centros de protección de menores un ambiente de gusto por la lectura, ya que constituye una base muy sólida en la que arraigar el aprendizaje y abre puertas a una serie de experiencias que serán un estímulo en la vida.

Veamos ahora de manera más detenida todas estas herramientas que hemos enunciado.

2.5.1. *Factores que influyen en el estudio*

A este respecto, puede resultar útil abordar el tema directamente con los chicos y chicas, por ejemplo a través de la siguiente propuesta:



FACTORES QUE INFLUYEN EN EL ESTUDIO

Existen una serie de factores que afectan a la eficacia con la que realizas tus deberes y estudios. Si somos capaces de controlarlos mejoraremos el rendimiento.

Te presento cuáles son estos factores:

1. Lugar:

Debemos tener un lugar fijo para estudiar: solitario, agradable, personal, silencioso, para que favorezca la concentración y esté libre de interrupciones.

2. Silla:

Es importante que sea una silla que te mantenga erguido. Si es demasiado cómoda favorecerá que te entre sueño; si es muy incómoda no podrás estar mucho tiempo trabajando en ella.

3. Mesa:

Debe ser plana, rígida y amplia para poder tener a mano todo lo que puedas necesitar.

4. Postura adecuada:

- Es importante que el cuerpo esté recto.
- La cabeza también debe estar recta. El libro/cuaderno debe estar a un 30 cm de los ojos, perpendicular a estos. Puedes utilizar otros libros para elevar el que estás leyendo.
- Los brazos deben estar sobre la mesa.
- Es conveniente que los pies se apoyen en el suelo formando un ángulo recto con la pierna. No es conveniente cruzar las piernas, ni balancearse...

5. Iluminación:

La fuente de luz se debe colocar a la izquierda (si eres diestro). Si es posible debe ser natural. No demasiado potente, ya que se reflejaría en el papel, y tampoco demasiado escasa.

6. Ruido:

El ruido suele distraer, incluso la música. En algunas actividades como dibujar o pasar apuntes podría escucharse música suave. Sobre la TV, ni se discute, totalmente descartada.

7. Temperatura:

Es importante ventilar la habitación ya que si se acumula mucho calor te entrará sueño.

8. Estanterías:

Resultan necesarias para tener ordenados y a mano los distintos materiales de estudio. También debes tener a la vista el horario y el plan de trabajo.

9. Ejercicio físico:

Practicar deporte ayuda a estar más concentrado y más relajado; por tanto, te puede ayudar a mejorar tus resultados.

2.5.2. Guía para ganar autonomía en el estudio

Muchos de los menores con los que trabajamos creen muy poco en su capacidad para realizar por sí solos las tareas académicas, por lo que requieren constantemente la presencia física del educador a su lado mientras realizan los deberes. Este tipo de práctica limita tanto la autonomía académica de los menores como el tiempo que el educador puede prestar al resto de chicos.

Una consejo a la hora de intentar reducir el tiempo que permanece el educador con cada menor cuando se considera excesivo es ir reduciéndolo de manera progresiva. Por ejemplo, el educador comienza el estudio sentado a su lado ayudándole a organizarse la tarde con las tareas que tiene, después se irá ausentando de su lado aumentando cada vez más estos tiempos de ausencia, con la consigna acordada de ir cada vez que termine los deberes de una determinada asignatura o tras un tiempo determinado. Así, cada vez los tiempos de presencia serán menores. Cada vez que logre el objetivo de permanecer más tiempo realizando el estudio/deberes solo, se le incentivará de forma verbal para conseguir aumentar la motivación hacia su autonomía en el estudio.

Además, se podrán introducir auto-instrucciones, con la finalidad de ayudarle a alcanzar las metas propuestas:

- Es una forma de recordar las instrucciones específicas de la tarea a realizar, que guiará su desarrollo y disminuirá el nivel de distracción: «Debo encontrar todos los adjetivos que aparecen en el texto», «me piden pasar de litros a...» «¿Qué datos tengo?, ¿qué me falta?, ¿cómo lo puedo conseguir?»...
- Contribuirán a mejorar las condiciones de la tarea. Se puede utilizar una sola auto-instrucción que se repita varias veces, o un número determinado que debe ser expresado en determinadas frases y/o condiciones situacionales. Por ejemplo: «Tómalo con calma», «relájate», «solo una tarea cada vez».
- Sirven como auto-refuerzo al emplear frases positivas cuando se va realizando una actividad adecuadamente. Los comentarios positivos estimulan la ejecución y modifican la actitud negativa centrada en los errores, mejora la autoestima, al potenciar imágenes de sí mismo más aceptables: «lo estoy haciendo bien», «lo puedo hacer», «merece la pena intentarlo»...

Las auto-instrucciones deben de ser adecuadas y concretas para cada menor a quien van dirigidas. Son individuales, generadas por uno mismo; se utilizan frases que les sirvan de estímulo para continuar con la tarea.



En un primer momento, el educador irá generando y guiando auto-instrucciones para dirigir la tarea a realizar, con la finalidad de que el menor comience a generar por sí mismo auto-instrucciones propias que llegue a interiorizar y le sirvan de guía.

2.5.3. *Problemas más comunes en la organización del apoyo al estudio y posibles soluciones*

Dentro de la diversidad de los centros en lo que respecta a la organización del estudio, presentamos un cuadro con los problemas más comunes y sus posibles vías de solución.

| Problemas | Soluciones |
|---|--|
| <p>Tutorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para concertar tutorías, especialmente en ESO. • En Secundaria los profesores solo conocen lo relativo a su materia. • Información poco sistematizada. • No reconocimiento a educadores como profesionales. | <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir tener contacto habitual, a ser posible presencial, pero cuando no resulte posible buscar alternativas: correo electrónico, teléfono, WhatsApp, plataforma, etc. • En el caso de que el tutor no tenga información de otras asignaturas, que nos facilite el contacto directo con los otros profesores. Solicitar modo de contacto con todos los profesores en la primera tutoría. • Elaboración de documento de presentación del recurso, donde explique quién somos y qué pretendemos. • En caso de dificultades, contactar con la Dirección o Departamento de Orientación de centro. • Tener detalles de agradecimiento con los tutores: felicitaciones, agradecimientos por su implicación a través de tarjetas, pequeños detalles, etc. • Preparar las entrevistas con los profesores: información a transmitir, información a solicitar, llevar objetivos por escrito... reconocimiento mutua de roles profesionales. • Utilizar estrategias de comunicación asertivas: disco rayado (insistir a través de frases cortas y directas en el mensaje que queremos transmitir), siendo empático. • Dar información relevante sobre la trayectoria académica del menor, fortalezas, estrategias que funcionan con él, etc. • Hacerle participe de la evolución de los objetivos de trabajo dentro del recurso a través del correo electrónico. |

| | |
|--|--|
| <p>Organización dentro del recurso residencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exceso de tareas de los educadores por las tardes. • Falta de espacio. • Rigidez de las plantillas de registro. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar espacios públicos como las bibliotecas, acompañados o no por un educador en función de la autonomía y edad de los menores. • Colocar en un espacio común del recurso residencial a los menores que se distraen menos. • Utilizar el espacio común o individualizado como reforzador de la conducta del menor. • Adaptar plantillas y registros a nuestras necesidades para hacerlos lo más operativos posible, siempre y cuando quede constancia de los datos a registrar. • Organizar las tareas y funciones de los educadores intentando liberar las tardes el máximo posible para que se puedan dedicar al refuerzo educativo. • Cenas elaboradas antes del horario de deberes. • Los registros se pueden hacer en horario de noche. • Las llamadas familiares procuraremos que tengan lugar fuera del horario de estudio. • Las tareas de organización: lavadoras, compras, etc., las haremos fuera del horario de estudio (se encargarían los educadores de los turnos de mañana y noche). • Preparar previamente material relativo al estudio de la tarde. • Tener una plantilla/mural/pizarra/registro donde todo el equipo, a golpe de vista, vea fechas de exámenes y/o entrega de trabajos con el fin de organizar el estudio de la semana. |
|--|--|



| | |
|-------------------------------------|--|
| <p>Poco interés por la lectura.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Comprar el periódico una vez por semana y comentar noticias. • Ir a la biblioteca y escoger un libro que vayan a leer todos los menores, o escoger un libro que les apetezca a cada uno, o un libro que pueda gustar a otro compañero. • Elaborar una biblioteca propia dentro del recurso residencial. Cada vez que uno lee un libro puede poner su nombre y fecha y así podrán ver el libro que es más popular y pedir opinión a quien lo haya leído. • Facilitar un rincón cómodo y acogedor para favorecer el gusto por la lectura. • Hacer juntos lecturas colectivas. • Buscar biografías de personajes interesantes para ellos. • Motivar la lectura con incentivos apetecibles. • Fomentar la lectura de diferentes géneros: novela, cómic, poesía, teatro, etc. • Interpretar fragmentos de obras y visionar películas de libros que han leído. |
| <p>Cantidad de deberes.</p> | <p>Por defecto: «no trae nunca nada»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si no le mandan deberes: entregarle material sobre lo que está viendo en clase o reforzar materias en las que tenga más dificultades y mejorar sus capacidades cognitivo-intelectuales. • Si sospechamos que sí los tiene pero no lo dice: tener fotocopios los libros y ponerle tarea haciendo una estimación por lo alto de los deberes que podría tener. <p>Por exceso: «trae demasiados»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intentar pactar con el profesor una reducción de deberes, al menos temporalmente, hasta que el menor adquiera el nivel de la clase. • Si el menor se queda en el recurso el fin de semana podemos recuperar en esos días los deberes que no le dio tiempo a hacer entre semana (siempre previo pacto con el profesor). • Comenzar con la tarea de dificultad media, después difícil y por último fácil. |

| | |
|---|---|
| <p>Tiempo de realización de deberes.</p> | <p>Se irá aumentando en función de la edad. Como orientación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primaria: <ul style="list-style-type: none"> > 1º y 2º: en torno a 15-30 minutos. > 3º y 4º: entre 30-45 minutos. > 5º y 6º: entre 45 minutos y 1 hora y 30 minutos. • Secundaria: <ul style="list-style-type: none"> > Entre 1 hora y 30 minutos y 2 horas. • Estrategias: <ul style="list-style-type: none"> > Estimar tiempos de realización de ejercicios: ¿Cuánto crees que te va a llevar hacer esta tarea? Ir ajustando con ellos tiempos reales para reforzar su cumplimiento. > En casos excepcionales: pactar con los menores tiempos de estudio progresivos, especialmente para los nuevos que tienen que ir adquiriendo rutinas. En ese periodo de adaptación es posible que no se realicen todas las tareas escolares, por lo que es recomendable hablarlo y pactarlo con el tutor. |
| <p>Motivación a menores.</p> | <p>Si queremos aumentar la frecuencia de una conducta debemos asegurarnos de que la consecuencia de la misma sea positiva para el menor. Para motivar tenemos que incentivar. Podemos pasar de la motivación extrínseca a la intrínseca a través de incentivos.</p> <p>Una herramienta sistematizada es la Economía de Fichas, que puede adquirir múltiples formas. Se pueden ir modificando las conductas e incentivos en función de los objetivos a trabajar con cada menor.</p> <p>Para su diseño, debemos tener cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El equipo y el menor deben fijar las conductas objetivo, así como conocer la cantidad de reforzadores simbólicos que recibirán por cada conducta. • Se define el reforzador simbólico (por ejemplo, unas fichas; también pueden ser cruces en un cuadro o pegatinas), así como las reglas y condiciones para el intercambio (por ejemplo, se podrá canjear por un premio cuando se alcance una determinada cantidad, premio que por lo general es inicialmente material o tangible, acompañado de un reforzador social: piropo, halago, palmadita en la espalda...). |



- Establecer cuánto cuesta conseguir cada uno de los premios.
- La técnica puede ser aplicada de forma grupal e individual, pudiendo fijar conductas como objetivos comunes o personalizarlas para cada uno de ellos.
- Han de ser conductas descritas de forma concreta; observable. No más de tres conductas semanales.
- Establecer el momento de intercambio del reforzador simbólico por el premio. Importante la presencia de todos los menores, puesto que la deseabilidad social o/y presión de grupo pueden servir como reforzadores al mismo tiempo. El equipo también debe reforzar socialmente.
- Cuanto más atractivo sea el diseño de la herramienta, más motivará. Cuanto más visual sea (especialmente para los pequeños y/o con problemas de hiperactividad) más eficaz será: mural en donde de forma gráfica se vean los avances de cada uno, gráficos de barras, juegos con casillas en las que van avanzando, etc.
- Debemos presentar la técnica como algo lúdico para los menores. Que sea visual, colorida, dinámica... motivadora y ¡divertida!

Variaciones de la técnica:

- En algunos casos las conductas negativas pueden suponer la pérdida de reforzadores simbólicos.
- Podemos utilizar conductas compensatorias con el objetivo de aumentar los reforzadores simbólicos o para compensar las pérdidas de ellos por conductas negativas.
- Introducir en la dinámica de grupo un espacio de reconocimiento mutuo de los progresos entre compañeros. Puede ser un reconocimiento verbal y espontáneo o una votación en la que semanalmente alguno de ellos gane el premio al esfuerzo, con su consiguiente reforzador simbólico.
- Para darle un carácter más lúdico, podemos utilizar el azar a la hora de aumentar o reducir reforzadores simbólicos... o correr el riesgo de perder alguno.
- Cuando la conducta ya se ha adquirido y se mantiene de manera más estable, deberá reforzarse de modo intermitente, de manera que los intervalos de intercambio se irán espaciando en la medida en que la conducta se consolide.
- Para aumentar la implicación en el área escolar es necesario que los chicos y chicas se sientan protagonistas de su proceso.

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Es importante identificar las fortalezas de cada uno de ellos y que las puedan poner al servicio de sus compañeros: ayudándoles en algunas materias, ayudando al equipo a revisar agendas, ayudando a los pequeños a que tengan su material preparado para el día siguiente... • Participar en las reuniones con los tutores escolares para que tutor, educador y menor acuerden en qué cosas necesita mejorar y cómo hacerlo. • Cuando hay un cambio de modalidad educativa, ofrecerles las alternativas posibles, rescatando sus aptitudes y escuchando sus deseos y opiniones. • Reconocer la trayectoria y el esfuerzo de cada uno a lo largo del curso, utilizando gráficas si es preciso, ya que es más fácil quedarnos en lo reciente, sin detenernos a valorar la evolución. • Detectar las dificultades de los menores para buscar soluciones rápidamente y evitar que se enquisten los problemas. Para ello es importante la opinión del equipo, del Departamento de Orientación del colegio y de sus profesores. |
| <p>Motivación a familias.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Transmitirles desde la cordialidad la importancia del área académica. Ser muy motivadores para fomentar su empoderamiento como padres implicados en la educación de sus hijos. Para ello, en las entradas y salidas de los menores los fines de semana buscaremos un momento para hablarles de los avances de sus hijos en el ámbito académico. Esto les servirá de motivación. • En algunos casos, será oportuno darles material escrito que les ayude en esta labor. • Instigar a los menores a que compartan con sus padres su vida en el cole. |
| <p>Motivación a voluntarios.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Hacerles partícipes de los acontecimientos importantes: cumpleaños, fiestas de bienvenida y despedida. • Felicitarles por sus cumpleaños y en los acontecimientos importantes para ellos. • Cuidarles: preguntarles por su sentir, empatizar con ellos. Si tienen dificultades, ayudarles a encontrar soluciones, valorar su trabajo y dedicación. • Hacerles sentir que el voluntariado es parte del recurso y que nos importa. • Que los menores entiendan el papel desinteresado y solidario de los voluntarios hacia ellos. |



2.5.4. *El aprendizaje cooperativo*

El aprendizaje cooperativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que el menor trabaja para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Diferentes estudios apuntan las muchas y diversas competencias que se desarrollan en los menores por medio de un aprendizaje cooperativo: comprensión profunda de conceptos abstractos, resolución creativa de los problemas, expresión oral, búsqueda, selección, organización y valoración de la información.

Se produce también un desarrollo de las habilidades interpersonales: desempeño de roles, flexibilidad, responsabilidad, expresar acuerdo y desacuerdo, resolver conflictos, mostrar respeto...

Y de la organización y gestión personal: planificación de los tiempos, distribución de tareas...

Este tipo de aprendizaje genera mayor entusiasmo y motivación; además, promueve un aprendizaje profundo frente a uno más superficial o memorístico.

Para promover este tipo de aprendizaje en los centros de protección de menores conviene tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- En cuanto a la composición del grupo, habrá que pensar sobre su posible estructura, el número de los participantes, la cohesión entre sus miembros... Aunque estén formados por niños y niñas de los mismos niveles escolares, ha de procurarse que sean lo más heterogéneos posibles en cuanto a sexo, religión, raza, etc., así como en lo que respecta a su nivel de competencias y de habilidades.
- En los grupos heterogéneos aumenta la frecuencia de las explicaciones que el menor tiene que dar, así como las que recibe, lográndose una perspectiva más amplia de los temas, que a su vez conduce a una mayor profundización en la comprensión del material, una mejor calidad del razonamiento y una mayor retención de la información.
- Respecto al número idóneo de miembros en cada grupo, puede variar, siendo lo más aconsejable que sea de dos a seis personas. El número lo van a determinar diversos factores: por una parte, el nivel de entrenamiento que tengan los menores en cuanto a habilidades interpersonales y de interacción

en grupos (cuanta más práctica tengan más grande podrá ser el grupo); por otra, el tiempo del que se dispone para realizar la tarea (cuanto menor sea el tiempo, menor deberá ser el número de miembros). Lo idóneo es empezar a trabajar en grupos pequeños e ir aumentando el número de miembros paulatinamente.

- En la creación de los grupos es importante la cohesión de sus miembros, ya que determinará la productividad, tanto a nivel grupal como individual. En un grupo cohesionado los miembros se preocupan unos por otros, desarrollan un clima que facilita la amistad, se crea una motivación intrínseca, se facilita la integración y se reducen las tensiones. Por eso es conveniente hacer una preparación previa del grupo a través de dinámicas de pertenencia.
- Cuando se trabaja en aprendizaje cooperativo es importante cuidar dónde se colocan los miembros del grupo. Es necesario que exista un contacto visual entre todos ellos, por lo que lo más aconsejable será la colocación en círculo.
- No todas las tareas académicas son susceptibles de ser trabajadas con esta metodología. Por ejemplo, no es aconsejable utilizarla en tareas consideradas como rutinarias y/o memorísticas; en cambio, sí en aquellas tareas que requieran un razonamiento para buscar una solución a la tarea planteada.

Existen muchas técnicas cuya finalidad es desarrollar un aprendizaje cooperativo, todas ellas muy estructuradas. Algunos ejemplos son: «división de rendimiento por equipos», «grupos de investigación», «CO-OP-CO-OP». Todas estas técnicas comparten unas características comunes:

- Requieren que un educador prepare y organice la actividad, que se encargue de reforzar, tanto de forma individual como grupal, los objetivos que los miembros vayan alcanzando.
- No se puede acceder al conocimiento del tema completo sin que cada menor explique al resto la parte del tema que le corresponde (interdependencia positiva).
- Hay una parte de trabajo individual, pero son fundamentales los momentos de puesta en común, de debate y de preparación conjunta «cara a cara».
- Cada menor es responsable de una parte del trabajo global (responsabilidad individual).
- Los menores tienen que ser capaces de transmitir información, han de lograr coordinarse y llegar a acuerdos sobre la organización interna del grupo (habilidades sociales).



- El menor recibe *feedback* por parte del educador (que dirige la actividad) y por parte de sus compañeros, lo que facilita la reflexión y mejora de las actuaciones.

Son ejemplos de aprendizaje cooperativo cualquier actividad en la que el menor necesita prestar atención y aprender de sus compañeros; en la que se forma un grupo de análisis conjunto sobre algún hecho; en la que tenga que preguntar a otros compañeros sobre determinados temas y realizar una posterior puesta en común en el grupo...

2.5.5. *Orientaciones para un uso responsable de las Nuevas Tecnologías (TIC)*

Entenderemos como Nuevas Tecnologías (TIC) el uso de Internet, móviles, video y consolas.

Internet y redes sociales:

- El ordenador desde el que se pueda acceder a Internet debe estar en un sitio de paso, donde se puedan ver los contenidos a los que los chicos y chicas están accediendo.
- Las horas y los días en que está permitido el uso de Internet en el centro deben estar establecidos por el equipo educativo, utilizando para ello el sentido común. Puede ser incluso un refuerzo para el menor.
- Es importante sentarse con ellos a navegar. Por varias razones: nos acerca a ellos y sus intereses; es una estupenda oportunidad de ver qué tipo de páginas visitan y cuáles son sus preferencias; es un ejercicio práctico para poder transmitirles los beneficios y peligros que se esconden en la red y entrenarles para un uso responsable.
- En el momento que, navegando por la red, detectemos contenidos de actividad ilegal, debemos denunciarlo.
- Respecto a las redes sociales, que es la parte más utilizada por los menores, debemos ser conscientes de que casi todos van a elaborarse un perfil, aun cuando lo tengan prohibido (pueden acceder a los «cíber»), por eso, si no lo ven como una infracción, estaremos más cerca de vigilar que el uso que hacen de las redes sociales sea adecuado.
- Legalmente se puede tener un perfil social a partir de los 14 años.
- Debemos estar seguros de que la plataforma elegida tenga política de protección de datos lo más alta posible y que esté siempre visible, pudiéndola imprimir y descargar.

- En el caso de que se desee saber qué datos personales han sido almacenados (para borrarlos, modificarlos...) se puede solicitar ejecutando los derechos de acceso a rectificación, cancelación (ARCO). Si la plataforma no responde se puede denunciar la situación en www.agpl.es (Agencia Española de Protección de Datos). Es importante en el caso de que sepamos que hay fotos, vídeos, etc. del menor que están teniendo un uso no deseado.
- El perfil creado debe configurarse para que solo lo puedan ver las personas a quienes autorice el menor, no dejándolo en modalidad pública.
- Insistir a los menores para que no se crean toda la información que ven o leen en Internet.
- Preguntar periódicamente al menor por los contactos aceptados o por si ha tenido comunicaciones o solicitudes extrañas.

Consejos para los menores:

- Omitir datos personales en el nombre de la cuenta (por ejemplo: carolina33@hotmail.com).
- Usar contraseñas secretas y complicadas.
- No responder a mensajes agresivos, obscenos...
- Enviar los correos con copia oculta (Cco).
- No responder a mensajes en cadena.
- No admitir a personas que no se conozcan cara a cara.
- Nunca se debe divulgar por la red información personal, familiar, intereses, gustos.
- Nunca se debe quedar con alguien que se conozca en la red.

Incluir en el Proyecto Educativo Individual facilitar información al menor sobre el uso responsable de las nuevas tecnologías y los peligros que conllevan (cibercoso, *grooming*, *sexting*...) a través de grupos o a nivel individual si el caso lo requiere.

Teléfonos móviles:

- Es importante establecer una edad a partir de la cual un menor puede tener un teléfono móvil, valorando para ello también su madurez y responsabilidad.
- Es conveniente que el móvil sea de prepago porque permite ejercer mayor control sobre el dinero gastado. El recargo de la tarjeta correrá a cuenta del menor, pudiendo establecer algún tipo de contrato al respecto.



- El uso del móvil estará establecido por el equipo educativo, acordando las horas en las que se puede utilizar y los momentos en los que se debe dejar en depósito al educador.
- El equipo educativo valorará en cada momento la conveniencia de dar o no a los menores acceso a la red Wifi del centro.
- Se debe informar a los menores que efectuar grabaciones y difundir imágenes, como, por ejemplo, agresiones a compañeros, es delito.
- Hay que poner mucho énfasis en el uso responsable del móvil, sobre todo en lo referente a las fotos y grabaciones que mandan y que pueden terminar teniendo un uso no deseado.
- En muchas ocasiones es conveniente establecer con los menores la posibilidad de que el móvil sea revisado por el equipo educativo, siempre que se considere necesario o se tengan sospechas de que en él se guarda material prohibido.

Los videojuegos y las videoconsolas:

- Se trata de una opción de ocio que motiva mucho a los menores.
- Hay que establecer tiempos razonables de juego, siempre contingentes a la realización correcta de las tareas por parte del menor.
- Puede ser una herramienta útil para «negociar» con el menor.
- La videoconsola y los juegos no estarán guardados en las habitaciones de los menores, sino que será el educador quien los guarde.
- El equipo deberá revisar la edad recomendada de los juegos, atendiendo no solo a la edad, sino a las características del juego y del menor.
- Es recomendable jugar con ellos para poder ver exactamente la temática del juego y cómo afecta al menor.
- Vigilar el intercambio de juegos así como los que se «bajan» a través de la red.
- Hay una gran oferta de juegos educativos y se debe intentar convencer a los menores para que jueguen con ellos.
- Mostrar especial cuidado con el tipo de juegos que practican los menores de carácter más nervioso y/o diagnosticados de TDH. Para ellos son recomendables todos aquellos que no tengan excesiva estimulación auditiva y visual (cambio rápido de imágenes y ruidos), siendo más aconsejables los juegos que requieran seguir unas pautas, parar y pensar antes de actuar.
- Los menores del sistema de protección, en su mayoría, han sufrido situaciones relacionadas con la violencia, la pérdida de valores, la xenofobia..., por eso es importante vigilar la temática de sus juegos.

2.5.6. Orientaciones didácticas para el plan de lectura

Lo primero que tenemos que garantizar en los centros, como ya hemos indicado, es un ambiente que propicie la lectura. Puede servir de ayuda disponer para cada menor de un registro de los libros leídos. Permite ver de maneja gráfica los libros que ha leído, así como la valoración que ha hecho de ellos. Nos ayuda, además, a conocer el tipo de textos que suelen leer, lo que nos ayudará a motivarle para que lea también otros diferentes.

En cualquier caso, debemos fomentar el interés del menor por la lectura porque, entre otras cosas, contribuye al desarrollo de su capacidad crítica. Puede facilitar este objetivo:

- Trabajar la comprensión lectora con diferentes tipos de texto y con diferentes niveles de dificultad.
- Hablar y escribir de lo que se lee: comunicar a otros lo que se está leyendo, las impresiones, la valoración, contrastando con otras impresiones y otras valoraciones.
- Distinguir entre lecturas obligatorias, dirigidas, sugeridas y libres.
- Diseñar estrategias, materiales y actividades para el fomento de lectura.
- Crear un ambiente lector, donde la gente lea y se interese por lo que leen los demás, se hable de ello, se propongan lecturas...
- Compartir lecturas entre diferentes personas.
- Leer en voz alta de forma secuencial por parte de varias personas un mismo texto.
- Facilitar diferentes tipos de lectura: poesía, teatro, cómics, periódicos, Internet...
- Respetar el ritmo individual de lectura.
- Cuidar la calidad de los textos que se proponen.
- Potenciar, a través de la lectura, el desarrollo de la capacidad crítica y la adquisición de estrategias intelectuales para saber seleccionar, decidir, interpretar...
- Facilitar el acceso a las bibliotecas de forma normalizada.
- Facilitar el acceso a conexión a Internet desde el centro de protección.
- Relacionar lo leído con diferentes áreas artísticas: pintura, teatro, música...
- Organizar diferentes actividades relacionadas con la lectura: semana del libro, cuenta cuentos, firma de autores, concursos...
- Favorecer el intercambio de libros entre los menores, motivándoles para que comenten sus impresiones personales.
- Creación de concursos literarios dentro del propio centro; informar acerca de otros concurso literarios.
- Nombrar a un educador referencial para que coordine el Plan Lector.



Además de lo indicado hasta ahora, crear un ambiente de lectura dentro de los centros puede tener también una vertiente colectiva: un mismo grupo lee un mismo texto o libro con el objetivo de comentarlo en grupo; se realizan lecturas en grupo (todos los miembros del grupo leen fragmentos del mismo texto en voz alta), etc. Lo veremos con más detalle en el anexo XIII.

3. EL PAPEL DE LA FAMILIA COMO FAVORECEDORA DEL ESTUDIO

Cada uno de los menores acogidos en nuestros recursos proviene de un núcleo familiar determinado, donde se establecen una serie de relaciones y se generan unos condicionantes que no podemos obviar de cara a nuestra intervención.

Consideraciones previas a tener en cuenta:

- La mayor parte de las familias sienten que se les ha arrebatado su hijo.
- En muchos casos, no tienen conciencia de que exista ningún tipo de problema en sus pautas de crianza.
- Sus habilidades parentales suelen ser escasas o deficitarias.
- Consideran que se ha producido una intromisión en su vida familiar y que se observa con lupa cualquier actuación que lleven a cabo.
 - > Provoca resistencia.
 - > Oposición a las intervenciones.
 - > La consideración del equipo que atiende a su hijo como «enemigo».

Nuestro primer objetivo estará dirigido, por tanto, a reducir la resistencia inicial para poder trabajar con el menor y su familia. El menor pertenece a una familia, que es un contexto referencial para él, y no podremos entenderle ni intervenir sin tenerlo en cuenta.

Todas las familias son susceptibles de ser objetivo de trabajo.

Consideraciones para reducir la resistencia:

- Establecer una relación con la familia basada en la honestidad, sinceridad y respeto mutuo.

- Hacerles partícipes (en la medida de lo posible) del proceso.
 - Debemos ser objetivos y evitar los juicios.
 - Crear un ambiente comunicativo y relajado.
 - Es importante utilizar la escucha activa y la empatía.
 - Tenemos que demostrarles que confiamos en su capacidad de cambio y mejora.
- > Convertir a la familia en un aliado de nuestra intervención.

Factores familiares que pueden afectar al área escolar:

- En muchos casos se ha dado una pobre implicación familiar en el contexto escolar, en gran medida porque así han funcionado sus familias a lo largo de los años y no han vivido otro tipo de implicación.
- Es habitual que los métodos disciplinarios y normas sean inconsistentes, de igual forma hay una falta de supervisión.
- En muchos de los casos, el modelo familiar que reflejan es de dependencia asistencial, dando poco valor a la cultura del esfuerzo.
- Sobrevaloran lo laboral frente a lo académico y dan prioridad a una rápida incorporación laboral, aunque sea sin poseer una mínima formación académica.

Es conveniente conocer la orientación del caso respecto a la familia: reunificación familiar, familia alternativa...

En los casos en los que exista una familia y se prevea una posible reunificación en un momento dado, habrá que trabajar la implicación de la familia en relación con el área académica, examinando el momento en el que se encuentra.

3.1. Valoración del momento en el que se encuentran las relaciones familiares

Podemos encontrarnos con diferentes casuísticas:

- **El menor no sale los fines de semana con pernocta con la familia, pero sí mantiene contacto familiar.** En estos casos nuestra labor será potenciar la implicación de los padres; para ello deberemos darles información de



la evolución del menor en el área escolar, centrándonos en los aspectos positivos, y animarles a que, cuando hablen con sus hijos, comenten los sentimientos que en ellos despiertan sus logros.

El objetivo es que el menor se vea reforzado en este área por sus figuras familiares de referencia, y vea que todos manejamos la misma información, así como que perciba que sus padres también le dan importancia a este área.

Es conveniente realizar una mediación directa, sirviendo de modelo a los padres cuando, delante de ellos, hacemos comentarios al niño relativos a su evolución escolar.

En muchos casos habrá que enseñarles a ser reforzadores y la mejor forma de hacerlo es a través del modelado.

- **El menor sale fines de semana con la familia con pernocta.** Las salidas y el periodo que pasen los menores con sus familias debe ser un tiempo de calidad y las tareas escolares no pueden suponer una barrera.

Nos podemos encontrar con familias que no se implican en los aspectos académicos de sus hijos, por lo que nuestra labor estará centrada en fomentar esta implicación a través, como dijimos antes, del modelado de conductas de refuerzo, así como de la información acerca de los logros de su hijo.

En otros casos, nos podemos encontrar a familias que están implicadas, pero no saben cómo hacerlo, bien porque no puedan ayudar a sus hijos con su nivel de conocimientos o bien porque los menores, cuando están en el hogar familiar, no cumplen los acuerdos que se establecieron a nivel escolar en el centro, generándose un mal ambiente.

En estos casos se intentará reducir la tensión aumentando la autonomía del menor a la hora de poder hacer las tareas sin apoyos o haciendo que lleve hecha gran parte de ellas, limitando el papel de la familia al refuerzo de los avances y la autonomía.

De manera esquemática, podemos expresar así la casuística sobre implicación familiar:

| | | |
|-----------------------------|---------------------|---|
| No sale los fines de semana | Están implicados | <ul style="list-style-type: none"> • Se les informa de los avances. • Se les enseña a reforzar. |
| | No están implicados | <ul style="list-style-type: none"> • Se les informa de los avances en cada contacto. • Se les enseña a reforzar. • Marcar importancia de lo escolar. |
| Sale los fines de semana | Están implicados | <p>Pueden ayudar con la tarea escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se lleva tarea a casa. • Se enseña a la familia a reforzar. • La familia hace el seguimiento de los deberes/estudio. <p>No pueden ayudar con la tarea escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si las tareas provocan conflictividad: no se lleva deberes. <p>Enseñar a la familia a reforzar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la autonomía del menor. • Según grado de autonomía: <ul style="list-style-type: none"> > Se lleva deberes. > No se lleva deberes. |
| | No están implicados | <ul style="list-style-type: none"> • Insistir en la importancia de la formación académica. • Se fomentan actividades de ocio dentro de la familia. • Se les informa de los avances. • Se les enseña a reforzar. |



3.2. Pautas para mejorar la implicación familiar

Las pautas o líneas de actuación irán dirigidas a fomentar la implicación y colaboración efectiva entre el recurso residencial y la familia. Tendremos en cuenta las siguientes consideraciones:

Momentos para establecer la coordinación

- Deberemos establecer al comienzo de cada evaluación escolar el punto de implicación en el que se encuentra la familia, así como los objetivos que nos vamos a marcar con ellos. Estos objetivos deben ser lo más realistas posible. No debemos olvidar que el principal objetivo de los contactos con la familia será afianzar el vínculo afectivo entre padres e hijos, por lo que la realización de deberes o estudio en las salidas nunca podrá ser un impedimento para fortalecer este vínculo.
- Establecer un momento previo de coordinación, donde se explicará a la familia qué pretendemos, así como qué tipo de colaboración les pedimos y cómo nos vamos a coordinar.
- Acordar con la familia cómo vamos a informarles de los temas escolares y cómo realizaremos el seguimiento.

Actuaciones con la familia:

A nivel general:

- Enseñar a las familias a ser reforzadoras con los menores.
- Hacerles partícipes (en la medida de lo posible) de todo el proceso.
- Adaptar nuestro vocabulario al nivel de la familia.
- Acordar con la familia los momentos y espacios para mantener una comunicación fluida.
- Dar información centrándonos siempre en los aspectos positivos del menor.
- Ayudar a que las familias tengan unas expectativas realistas con respecto a sus hijos.
- Ofrecerles un espacio para poder escuchar sus dificultades.
- Reforzar la confianza de la familia como motor de cambio.
- Ser moduladores de sus actuaciones a nivel escolar.

A nivel concreto:

- Registrar los objetivos que pretendemos, así como el seguimiento de los mismos.

- Establecer si el menor se va a llevar deberes/estudios para realizar con ellos.
- Acordar si el menor debe o no realizar los deberes con ayuda, y si es así qué tipo de ayuda.
- Establecer de forma concreta los objetivos para cada salida del menor, así como pautas de apoyo a los padres.
- Mejorar el vínculo padres/hijos proponiendo incluso actividades de ocio conjunto.
- Invitarles a las reuniones escolares siempre que el equipo técnico/educativo lo considere beneficioso.
- Enseñarles las notas y trabajos de los menores.
- Invitarles (en la medida de lo posible) a las celebraciones de los colegios.
- Enseñarles a crear un ambiente de estudio dentro de sus casas (en la medida de la posible).

Es importante disponer de una serie de herramientas que nos permitan registrar tanto la composición familiar como la intervención que vamos a realizar con las familias. Para poder facilitar esta tarea presentamos una serie de herramientas:

- Datos familiares: se trata de un registro que tiene por finalidad asegurar la recogida relevante de información relativa al ámbito familiar del menor: composición, situación y datos personales de los familiares con los que mantiene contacto. También se recogen las vistas/salidas del menor con sus familiares así como la valoración general de las mismas. (Anexo XIV).
- Objetivos de trabajo con las familias: se trata de una herramienta cuya finalidad será dejar constancia de cuáles son los objetivos de intervención, a nivel escolar, con cada una de las familias y para cada una de las evaluaciones. (Anexo XV).
- Registro del seguimiento de la implicación familiar: una vez establecidos los objetivos que nos marcamos con las familias, hay que hacer un seguimiento de dicha intervención, que servirá para detectar posibles dificultades y darles vías de solución desde el equipo. (Anexo XVI).
- Indicaciones educativas para las familias, que detallamos en el siguiente apartado.

3.3. Indicaciones educativas para familias

Con esta línea de actuación se pretende fomentar la implicación efectiva de las familias con el recurso, especialmente en aquellos aspectos que indiquen una mejora del aprendizaje escolar y del rendimiento de sus hijos, a través de actuaciones de colaboración y apoyo.



Los objetivos que tratamos de alcanzar con estas actuaciones son:

- Favorecer la relación de las familias con el centro de protección.
- Establecer pautas educativas comunes.
- Mejorar la valoración que las familias hacen del centro donde viven sus hijos.
- Establecer cauces de comunicación sistemática y periódica.
- Satisfacer las demandas que la familia pueda tener respeto al área escolar de su hijo.
- Impulsar la implicación y participación de las familias.

Se establecen actuaciones dirigidas a:

- Cuando se produzcan salidas familiares, se les dará información por escrito de las actividades que el menor debe realizar en el tiempo que permanezca con ellos.
- Al regreso del menor, se analizará con la familia el cumplimiento de la tarea y/o las dificultades encontradas.
- Se llevará a cabo un registro de dichas actuaciones y compromisos.

Se proporciona información a la familia sobre la evolución de los menores.

Algunas pautas para hacerlo son:

- Crear un clima comunicativo en el que los familiares estén relajados.
- Destacar los aspectos positivos del menor por encima de los negativos.
- Usar una terminología lo más clara posible y adaptada a cada familiar.
- Evitar las críticas y el enfrentamiento con la familia.
- Mantener una actitud comprensiva, sin juzgar sus actuaciones.
- No utilizar el interrogatorio cuando el menor regresa de las salidas familiares; es más conveniente utilizar preguntas abiertas.
- Disminuir el grado de preocupación de las familias y mejorar la confianza en sí mismas, haciéndoles ver la importancia de su colaboración.
- Evitar en todo momento la infravaloración.

Las pautas que se intentan transmitir a las familias están orientadas a proporcionarles la ayuda necesaria para aumentar y mejorar su implicación en el contexto escolar de sus hijos.

Estas indicaciones se les hacen llegar a través de los contactos personales o telefónicos, evitando la frialdad de unas pautas escritas en un papel, que en muchos casos no leerían, aunque si se considera que la familia está receptiva a más información se les podría aportar material escrito de apoyo.

Orientaciones a las familias para ayudar a sus hijos:

- Es necesario que vuestros hijos vean que os coordináis con el recurso, que adoptamos criterios comunes.
- Podéis ayudar a vuestros hijos a desarrollar su autoestima estimulándoles a reconocer sus progresos por lentos o pequeños que sean y recompensándoles por ello.
- Podéis ayudarles a corregir errores enseñándoles cómo se hace y explicándoles cómo os sentís los padres ante su conducta.
- Es muy importante evitar las comparaciones; no motivan, solo sirven para frustrar.
- Escuchad a vuestros hijos, intentad captar el mensaje que quieren transmitir.
- Ayudadles a tomar decisiones, no se las impongáis.
- Es importante que compartáis sentimientos, intereses y actividades con vuestros hijos.
- Evitad interrogar a los niños que sean muy tímidos, tal vez nos tengamos que conformar con un simple «sí» o «no».
- Proporcionadles distintas opciones cuando organicen sus actividades, de manera que puedan escoger su ropa, elegir sus juguetes, sus libros, la forma de arreglar su habitación...
- Aseguraos de que los niños se enfrentan con cuestiones de su responsabilidad: enseñadles que no da lo mismo hacer una cosa que otra.
- Cread en la familia un entorno de apoyo al estudio facilitando que dispongan de un lugar fijo, estableciendo un horario de estudio, controlando las distracciones ambientales (televisión, radio) y ayudándoles a planificar su estudio.
- Respetad las horas de descanso, sin abusar de la televisión, los juegos y los medios audiovisuales.
- Revisad los deberes que hacen para que sientan que es algo importante.
- Tened en cuenta que los niños siempre toman a los padres como modelos.
- Hacedles ver que los resultados dependen de la cantidad y calidad de los esfuerzos puestos en la tarea.



Para poder ayudar a los niños, es importante que aprendamos a reforzarlos. Ofrecemos unas consideraciones al respecto: todas las personas tendemos a repetir o no una forma de actuar dependiendo de las consecuencias que hayamos tenido debido a su ejecución. Si las consecuencias han sido buenas y positivas, intentaremos volver hacer lo mismo para volver a experimentar las mismas consecuencias; decimos entonces que esa conducta ha sido reforzada. No podemos olvidar que, para la mayoría de los chicos, el mayor refuerzo es la atención, la admiración, el tiempo que sus figuras de referencia les dedican. Si queremos que nuestros hijos repitan una serie de comportamientos, deberemos reforzarlos. ¿Cómo? A continuación presentamos algunas indicaciones:

- Debes ser efusivo y claro con tus hijos cuando hagan las cosas correctamente, elogiando y reconociendo logros reales.
- Cuando les digas algo positivo, especifícales por qué, qué es lo que te ha gustado, cómo te has sentido... Los refuerzos generales del tipo «qué bien», «qué bonito», etc. sirven de poco si tus hijos no saben a qué te refieres o si piensan que lo dices por decir.
- Valora positivamente sus esfuerzos y cualidades personales.
- Evita dar frecuentemente mensajes que les repitan sus características negativas.
- Prémiales (aunque sea con halagos) cuando intenten realizar algo que es difícil para ellos, aunque no lo consigan.
- Proponles metas y esfuerzos realistas, no los sobreprotejas, pero tampoco les provoques estrés, ansiedad o nerviosismo.
- Exprésales cariño, afectividad, tanto verbal como físicamente.
- Hay que aprender a utilizar y dosificar tanto los premios como los castigos, no se puede premiar todo constantemente, pero tampoco se puede castigar todo lo que tu hijo hace.
- Utiliza un lenguaje no peyorativo (entendiendo como peyorativo aquel que está cercano al insulto); busca y encuentra dotes positivas en tu hijo.
- No utilices frases que puedan llevar a entender a tus hijos que sus conductas son estables y no se pueden cambiar: cuando a alguien se le cae y rompe un vaso, es un accidente, no es un patoso; cuando alguien se equivoca, ha cometido un simple error, no es estúpido.
- Motiva al niño a buscar soluciones más que a resolver los problemas o conflictos en términos de bueno o malo, o de ganar o perder.
- Organiza actividades donde tus hijos puedan tener éxito.
- Bríndales ayuda y apoyo para que sepan bien cómo actuar y superar todas las dificultades que se les presenten.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLER, T.; GÓMEZ, E. y ARRUBARRENA, R. 2010. *Necesidades de la Infancia: del maltrato al buentrato*. Madrid: Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI).
- BOIX, T.M., GIL, N.N., MARTÍN, R.A. y VÁZQUEZ, A.E 2005. *Medidas de refuerzo y apoyo educativo en la Enseñanza Obligatoria. Guía Práctica*. Madrid. Editorial Edelvives.
- BRAVO, A.A. y FERNÁNDEZ, J.V. 2009. *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- CIVÍS, M.; LONGÁS, J. et al. 2013. *Guía de Refuerzo Educativo*. Obra Social «La Caixa».
- FERNÁNDEZ, J.V. y BRAVO, A.A. 2007. *Manual Cantabria. Sistema de evaluación y registro en acogimiento residencial*. Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- FERNÁNDEZ, J.V., BRAVO, A.A., MARTÍNEZ, M.H. y SANTOS, I.G. 2012. *Estándares de calidad en acogimiento residencial*. EQUAR. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- GARCÍA, S. J. y LÓPEZ, S.C y 2004. *Problemas de atención en el niño*. Madrid. Editorial Pirámide.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2011. *Plan Proa: Plan de refuerzo, orientaciones y apoyo en centros de Educación Primaria y Educación Secundaria*.
- RODRÍGUEZ, M.S., VALLE, A.A. y NÚÑEZ, P. J. 2014. *Enseñar a aprender: Estrategias, actividades y recursos instruccionales*. Madrid. Editorial Pirámide.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. 1968. *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual*. Madrid: Moravia.



5. ANEXOS

Anexo I: Datos relativos al centro formativo

a) Datos de la actividad escolar

1. Edad a la que fue escolarizado:

2. Matriculaciones en colegios/institutos y dificultades:

- Colegios en los que fue escolarizado en Ed. Infantil:

- Dificultades detectadas en Ed. Infantil:

- Colegios en los que fue escolarizado en Ed. Primaria:

- Dificultades detectadas en Ed. Primaria:

- Colegios en los que fue escolarizado en Ed. Secundaria:

- Dificultades detectadas en Ed. Secundaria:

3. Valoraciones realizadas por los Equipo de Orientación:

Fecha

Conclusiones

4. Cursos que ha repetido: _____

5. Adaptaciones curriculares que ha tenido:

Curso

Asignatura

6. Periodos de absentismo: _____

7. Realiza actividades extraescolares en el colegio: SÍ NO

¿Cuáles?: _____

8. Recibe clases de apoyo en el centro escolar: SÍ NO

¿De qué tipo? _____

9. Recibe clases particulares o complementarias fuera del centro escolar: SÍ NO

¿De qué tipo? _____

b) Datos del centro formativo/escolar (actual)

Colegio _____

Dirección _____

Teléfono _____ E-mail _____

Curso _____ Clase _____ Tutor/a _____

Horarios de tutoría: Días _____ Horas: _____

Plataforma educativa: SÍ NO Usuario/Contraseña _____



Anexo II:
Metodología de trabajo en las diferentes asignaturas

| Asignatura | Profesor/a | Forma de contacto | Metodología de trabajo | Tipo y frecuencia de examen |
|------------|------------|-------------------|------------------------|-----------------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Anexo III:
Calificaciones escolares

| Curso: Asignaturas | 1ª Evaluación | 2ª Evaluación | 3ª Evaluación | Recuperaciones de septiembre |
|-----------------------|------------------|------------------|------------------|---------------------------------|
| | | | | |
| | | | | |



Anexo IV:
Tutorías en el contexto escolar

| |
|----------------------|
| Fecha: |
| Educador/a: |
| Profesor: |
| Información tutoría: |

| |
|----------------------|
| Fecha: |
| Educador/a: |
| Profesor: |
| Información tutoría: |

| |
|----------------------|
| Fecha: |
| Educador/a: |
| Profesor: |
| Información tutoría: |



Anexo V:
Incidencias en el contexto escolar

| Fecha | Profesor | Expulsión | Parte | Absentismo | Sanción |
|-------|----------|-----------|-------|------------|---------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |



Anexo VI:
Registro de cambios o información relevante del contexto escolar

| Fecha | Cambios o información |
|-------|-----------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |

Anexo VII: Registro y evaluación de objetivos con el tutor escolar/menor

Menor: _____ Curso: _____ Tutor escolar: _____ Evaluación: _____

Repite Ha repetido otros cursos ¿Cuáles? _____

Adaptaciones Apoyos o refuerzos En qué cursos _____

| Objetivos | Valoración tutor escolar/educador | | Valoración educador/menor | |
|---|-----------------------------------|-------|---------------------------|--------------------|
| | Mes 1 | Mes 2 | Mes 3 | Evaluación escolar |
| Objetivos curriculares en el área escolar | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Objetivos de capacitación y mejora de habilidades cognitivo intelectuales | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Objetivos de integración y de mejora de conducta en el centro escolar | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Valoración general de la evaluación (observaciones) | | | | |

Valoración: 0: no conseguido. 1: en inicio. 2: cambios poco significativos.
3: cambios visibles. 4: casi conseguido. 5: totalmente conseguido.



Anexo VIII:
Plan de refuerzo educativo

| | |
|---|--------------------|
| Objetivo/s: Tiempo estimado para la consecución del objetivo: | |
| Fecha de inicio: | Fecha de revisión: |
| Actividades temporalizadas a seguir por el/la educador/a, el/la menor y otros implicados. | |
| <ul style="list-style-type: none">• Concretar todas las intervenciones del día a día dirigidos a cumplir con el objetivo.• Explicar <i>cómo</i> (método que se va a utilizar para llevarlo a cabo)• Explicar <i>cuándo</i> (temporalizarlo).• Explicar <i>cómo lo registro</i> (evaluación). | |
| Recursos necesarios | |
| | |
| Observaciones (grado de consecución del objetivo) | |
| | |

Anexo IX: Contrato educativo con el menor

Yo (Nombre y apellido) _____ alumno del curso _____ que vive en _____ soy consciente de la importancia que tienen los estudios para mi futuro, por lo que acepto y

me comprometo a:

- Cumplir con el plan de estudio diario que tenga establecido y los objetivos propuestos.

Para el cumplimiento de este contrato el equipo educativo **se compromete a:**

- Apoyarte y guiarte ante cualquier duda.
- Consensuar contigo los objetivos de trabajo que nos marquemos.
- Estar en contacto permanente con tus profesores.
- Proporcionarte ayuda específica para apoyarte en tus estudios cuando sea necesario.
- Incentivarte siempre que vayas cumpliendo con tu plan de estudio diario.
- Realizar un seguimiento constante de tus avances.
- Proporcionarte diferentes técnicas que te sean útiles para el estudio.

Incentivos cada vez que lleve a cabo el plan de estudio y trabajo asignado

-
-
-

En _____ a ____ de _____ de _____

Firmas _____

Menor

Educador



Anexo X: Menú de reforzadores

0: Nunca: cuando la actividad o el objeto de estudio son neutros o negativos. Por ejemplo: se muestra totalmente indiferente o muestra un claro rechazo expresándolo con gestos, verbalmente o con la expresión facial.

1: Un poco: cuando hay participación o aceptación de la actividad o el objeto de estudio sin mostrar en general más satisfacción que la del simple estar sin oponerse.

2: Bastante: cuando demuestra verbalmente con gestos o mediante expresiones no verbales que le gusta la actividad o el objeto de estudio en cuestión, a pesar de que no manifieste un énfasis que permita deducir que es de su agrado.

3: Mucho: cuando demuestra claramente o con mucho énfasis que la actividad o el objeto de estudio es de su agrado.

4: Muchísimo: cuando, además de mostrar su preferencia por la actividad o el objeto de estudio, expresa con frecuencia, verbal o gestualmente, su agrado como anticipación a algo que él sabe que tiene que pasar o que pasa de vez en cuando.

| Social | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|
| Interacción educador | | | | | |
| 1. Demuestra afecto | | | | | |
| 2. Responde por su nombre | | | | | |
| 3. Hacerle cumplidos | | | | | |
| 4. Ser besado | | | | | |
| 5. Ser escuchado o atendido | | | | | |
| 6. Darle un golpecito en la espalda | | | | | |
| 7. Ser abrazado | | | | | |
| 8. Otras estimulaciones táctiles (especificar) | | | | | |
| 9. Contarle cuentos | | | | | |
| 10. Alabarlo | | | | | |
| 11. Sonreír, señales de asentimiento | | | | | |
| 12. Aprobación verbal | | | | | |
| 13. Contacto ocular | | | | | |
| 14. Participar en actividades de grupo | | | | | |

| Social | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|
| Interacción con compañeros y otros | | | | | |
| 1. Visitar a su amigo preferido | | | | | |
| 2. Mostrar el trabajo realizado | | | | | |
| 3. Interacción social general | | | | | |
| 4. Aprobación de los compañeros | | | | | |
| 5. Proximidad de los demás | | | | | |
| 6. Visitas familiares | | | | | |
| 7. Realización de los demás | | | | | |
| 8. Hablar con los compañeros | | | | | |
| 9. Otros refuerzos sociales (especificar): | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |

| Actividades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| Bellas artes, trabajos manuales, otros | | | | | |
| 1. Colorear | | | | | |
| 2. Recortar fotografías | | | | | |
| 3. Pintar | | | | | |
| 4. Cocinar | | | | | |
| 5. Dibujar | | | | | |
| 6. Mirar revistas | | | | | |
| 7. Hacer puzles | | | | | |
| 8. Moldear barro | | | | | |
| 9. Cantar | | | | | |
| 10. Bailar | | | | | |
| 11. Otros (especificar): | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |



| Actividades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| Juegos y deportes | | | | | |
| 1. Competición general con otros | | | | | |
| 2. Jugar con juguetes | | | | | |
| 3. Piscina | | | | | |
| 4. Montar en bici | | | | | |
| 5. Andar | | | | | |
| 6. Juegos de pelota | | | | | |
| 7. Correr | | | | | |
| 8. Juegos de mesa | | | | | |
| 9. Otros (especificar): | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |

| Actividades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|
| Ayudar a los demás | | | | | |
| 1. Ayudar al educador | | | | | |
| 2. Dar comida, cuidar a animales | | | | | |
| 3. Ser líder del grupo de actividades | | | | | |
| 4. Ayudar a recoger el material de actividades | | | | | |
| 5. Otros (especificar): | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |

| Actividades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|
| Colaboración en tareas domésticas | | | | | |
| 1. Poner la mesa | | | | | |
| 2. Recoger la mesa | | | | | |
| 3. Hacerse la cama | | | | | |
| 4. Preparar el lavavajillas | | | | | |
| 5. Otros (especificar): | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |

| Actividades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Actividades especiales | | | | | |
| 1. Ir de paseo al campo | | | | | |
| 2. Ir a comer a un restaurante | | | | | |
| 3. Ir a la playa | | | | | |
| 4. Mirarse al espejo | | | | | |
| 5. Mirar por la ventana | | | | | |
| 6. Descansar durante la tarea | | | | | |
| 7. Ver películas | | | | | |
| 8. Ir de compras | | | | | |
| 9. Escuchar música | | | | | |
| 10. Tiempo extra para dormir | | | | | |
| 11. Levantarse o irse a dormir tarde | | | | | |
| 12. Pasear en coche | | | | | |
| 13. Tener tiempo libre | | | | | |
| 14. Ir a una fiesta | | | | | |
| 15. Tomar un baño | | | | | |
| 16. Otros (especificar): | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |
| • | | | | | |



| Actividades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|
| Alimentos | | | | | |
| 1. Cereales | | | | | |
| 2. Golosinas | | | | | |
| 3. Bebidas | | | | | |
| 4. Helados | | | | | |
| 5. Bocadillos | | | | | |
| 6. Chocolate | | | | | |
| 7. Otros (especificar): • • • | | | | | |

Anexo XI: Instrumentos para trabajar con el menor la planificación de su tiempo y su autonomía

1. ¡Proponte un plan!

Cuando te propones las cosas es el primer paso para mejorar. Puede que esta tabla te ayude en esta labor.

| | Aspectos a mejorar | Para ello me propongo | Seguimiento |
|--|--------------------|-----------------------|-------------|
| Ambiente de estudio | | | |
| Atención y trabajo en clase | | | |
| Planificación, concentración y esfuerzo | | | |
| Técnicas para estudiar y preparación de los exámenes | | | |



2. Cómo invierto las veinticuatro horas del día

Todos tenemos veinticuatro horas para repartir a lo largo del día. Debemos procurar que este reparto sea lo más lógico posible y así aprovecharlo mejor.

Muchas veces no somos conscientes de qué tipo de reparto hacemos. Para ayudarte a darte cuenta, piensa y escribe al lado de la actividad el tiempo que le dedicas.

| Actividad | Horas |
|---|-------|
| Dormir | |
| Aseo personal | |
| Alimentarme | |
| En el cole/IES | |
| Estudiando o haciendo tareas escolares | |
| Ayudando en tareas domésticas | |
| Viendo TV, escuchando música, videojuegos | |
| Realizando mi afición favorita | |
| Haciendo deporte | |
| Leyendo libros, cómics, revistas... | |
| Salir con amigos | |
| Aburrido sin hacer nada | |
| Otras: | |
| Total | 24 h |

¿Crees que es acertada tu planificación del estudio? Sí/No. ¿Por qué?

3. Mejoro mi planificación y mi horario

Con la ayuda de tus educadores y sus recomendaciones, es conveniente que elabores una planificación que te ayude a realizar todas tus tareas con éxito.

Podrás revisar periódicamente esta planificación con el fin de que se ajuste a tus necesidades.

Planifica tu tiempo diario.

| Actividad | Horas |
|---|-------|
| Dormir | |
| Aseo personal | |
| Alimentarme | |
| En el cole/IES | |
| Estudiando o haciendo tareas escolares | |
| Ayudando en tareas domésticas | |
| Viendo TV, escuchando música, videojuegos | |
| Realizando mi afición favorita | |
| Haciendo deporte | |
| Leyendo libros, cómics, revistas... | |
| Salir con amigos | |
| Aburrido sin hacer nada | |
| Otras: | |
| Total | 24 h |

Puedes elaborar tu horario de estudio semanal, teniendo siempre en cuenta los exámenes previstos y los trabajos a entregar.

Es importante tener este horario siempre a la vista.

Te dejo un modelo de horario para que practiques.



4. Horario

| Hora | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|------|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

5. Para que no se te escape nada

Dentro de la planificación de tus estudios, es importante no olvidar cuándo tienes trabajos que entregar o exámenes que preparar. Puede que te resulte útil esta forma de tenerlo presente. Anota en el calendario la fecha en la que tienes que hacer un examen y los temas que entran, así como la fecha de entrega de los diferentes trabajos.

Mes:

| Día | Asignatura | Examen (temas que entran) | Entrega de trabajos | Observaciones | Nota |
|-----|------------|---------------------------|---------------------|---------------|------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 11 | | | | | |
| 12 | | | | | |
| 13 | | | | | |
| 14 | | | | | |
| 15 | | | | | |
| 16 | | | | | |
| 17 | | | | | |
| 18 | | | | | |
| 19 | | | | | |
| 20 | | | | | |
| 21 | | | | | |
| 22 | | | | | |
| 23 | | | | | |
| 24 | | | | | |
| 25 | | | | | |
| 26 | | | | | |
| 27 | | | | | |
| 28 | | | | | |
| 29 | | | | | |
| 30 | | | | | |
| 31 | | | | | |



Anexo XII:
Registro de intervención educativa

Fecha del _____ al _____ de _____ Nombre: _____

| Lunes | Deberes/estudio realizado y tiempo empleado | Tiempos de descanso | Valoración del estudio 0-5 (*) |
|-----------|---|---------------------|--------------------------------|
| | | | |
| Martes | Deberes/estudio realizado y tiempo empleado | Tiempos de descanso | Valoración del estudio 0-5 (*) |
| | | | |
| Miércoles | Deberes/estudio realizado y tiempo empleado | Tiempos de descanso | Valoración del estudio 0-5 (*) |
| | | | |
| Jueves | Deberes/estudio realizado y tiempo empleado | Tiempos de descanso | Valoración del estudio 0-5 (*) |
| | | | |
| Viernes | Deberes/estudio realizado y tiempo empleado | Tiempos de descanso | Valoración del estudio 0-5 (*) |
| | | | |

* Valoración: 0: no aplicable; 1: nada/en absoluto; 2: muy poco; 3: a medias; 4: bueno/bastante bueno; 5: muy bueno/conseguido.

Anexo XIII: Mis libros

| Título | Empecé | Terminé | Me gustó | Género (comic, poesía, cuento...) | Lectura individual Lectura Colectiva Lectura en grupo Apoyo de otros medios (pelis, cuadros...) |
|--------|--------|---------|----------|-----------------------------------|--|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |



Anexo XIV: Datos familiares

Composición familiar

| Parentesco | Nombre | Edad | Dedicación | Observaciones |
|------------|--------|------|------------|---------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Observaciones

Situación familiar

a) La situación de pareja de los padres es de:

1. Matrimonio 2. Separación 3. Viudedad 4. Madre soltera 5. Unión consensuada

b) Si existe separación, la madre o padre con quien convive el niño/a (en las salidas al hogar) tiene nueva pareja: 1. Sí 2. No

c) Los familiares que asumen la responsabilidad sobre el niño/a de cara al recurso son:

1. Ambos padres 2. Padre 3. Madre 4. Abuelos 5. Otros _____

d) Las salidas del niño/a con la familia (fin de semana o vacaciones) son con:

1. Ambos padres 2. Padre 3. Madre 4. Abuelos 5.- Otros _____

Observaciones

Datos personales de familiares o tutores

| | | |
|----------------------------------|--------------------|-----------------|
| PARENTESCO _____ | | |
| Apellidos _____ | Nombre _____ | |
| Lugar y país de nacimiento _____ | Nacionalidad _____ | |
| Edad _____ | Estado Civil _____ | NIF. _____ |
| Domicilio _____ | | Localidad _____ |
| Provincia _____ | C.P. _____ | Teléfonos _____ |
| Profesión/Ocupación _____ | | |

Observaciones

| |
|--|
| |
|--|

| | | |
|----------------------------------|--------------------|-----------------|
| PARENTESCO _____ | | |
| Apellidos _____ | Nombre _____ | |
| Lugar y país de nacimiento _____ | Nacionalidad _____ | |
| Edad _____ | Estado Civil _____ | NIF. _____ |
| Domicilio _____ | | Localidad _____ |
| Provincia _____ | C.P. _____ | Teléfonos _____ |
| Profesión/Ocupación _____ | | |

Observaciones

| |
|--|
| |
|--|



Registro de interacciones del contexto familiar

Visitas de la familia al recurso o salidas del niño/a con la familia (si son esporádicas)

| Visita | Fecha | Hora | Duración | Observaciones |
|--------|-------|------|----------|---------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Registro de cambios e información relevante del contexto familiar

| Fecha | Cambio o información |
|-------|----------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Anexo XV: Objetivos de trabajo con la familia

| | | |
|----------------------------------|--------------|----|
| Autorizadas salidas sin pernocta | Sí Fecha: | No |
| Autorizadas salidas con pernocta | Sí Fecha: | No |

| | | |
|-----------------------|----|----|
| Colaboración familiar | Sí | No |
|-----------------------|----|----|

| | |
|---|---|
| Objetivos con la familia en la primera evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • • • |
| Objetivos con la familia en la segunda evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • • • |
| Objetivos con la familia en la tercera evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • • • |



Anexo XVI:
Registro de seguimiento de la implicación familiar

Evaluación escolar:

| Salida (Fecha) | Grado de cumplimiento (Valoración) | Dificultades encontradas |
|----------------|------------------------------------|--------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Valoración: 0: no aplicable; 1: nunca; 2: esporádicamente; 3: irregularmente; 4: frecuentemente; 5: siempre.

| Criterios | Valoración |
|---|------------|
| Intentan cumplir con las pautas marcadas por el equipo. | |
| Asisten a las reuniones en el centro escolar cuando son convocados. | |
| Solicitan información e implicación por iniciativa propia. | |

Valoración: 0: no aplicable; 1: nada/en absoluto; 2: muy poco; 3: a medias; 4: bueno/bastante bueno; 5: muy bueno.

MÓDULO III

HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS DE SEGUIMIENTO

Francisco Sánchez García

[Inspector de Educación de la Consejería de Educación
e Investigación de la Comunidad de Madrid]

1. PRESENTACIÓN

Podríamos decir, sin temor a caer en el tópico, que si para todas las personas la educación, y más concretamente la educación emocional, es decisiva, para los niños y niñas cuyas vidas transcurren durante un determinado tiempo en un centro de protección de menores, el desarrollo sistemático de habilidades emocionales cobra un papel determinante, pues habrán de enfrentarse al mundo desde una posición de partida más complicada que el resto de niños y niñas de su entorno. Ciertamente, aquí no vamos a hablar de educación emocional, sino «simplemente» de educación, de enseñanza, de aprendizaje. Sin embargo, no podemos obviar que el perfil de personas con las que trabajan día a día los educadores y educadoras de centros de protección de menores requiere de ellos una capacitación excepcional, extensa e intensa, por lo que no podemos ni debemos hablar de educación y de aprendizaje desde un punto de vista frío, estrictamente racional. Como, por otra parte, se nos ha demostrado que la educación de las emociones es posible, se hace aún más razonable, incluso evidente, la necesidad de no olvidar los aspectos emocionales que impregnan todo hecho educativo, sea formal, no formal o informal.

EDUCACIÓN ^{E M O} _{INTEN} CIONAL

En este módulo se prevé abordar los siguientes objetivos:

- Proporcionar a los equipos educativos de los centros de protección de menores herramientas e instrumentos de seguimiento que posibiliten acompañar activamente al menor en su caminar por la educación formal.
- Apoyar a los educadores en la organización del trabajo escolar.
- Informar acerca de las relaciones del educador con el centro educativo y sobre cómo planificar las acciones a llevar a cabo en los distintos momentos del curso.
- Facilitar un modelo de seguimiento de las tareas del menor, tiempos y materiales.
- Proporcionar información sobre la vinculación menor-educador, el diálogo, el seguimiento y el acompañamiento en el ámbito educativo formal, la detección de dificultades.
- Abordar el papel de los voluntarios en los centros de protección de menores.



Para dar cumplimiento a estos objetivos, se ofrecerán una serie de contenidos, herramientas y estrategias del mundo educativo (formal, no formal e informal) que se han considerado de importancia para su incorporación al bagaje que debe tener un educador del sistema de protección de menores. Se aportarán asimismo herramientas en relación a los siguientes temas:

- El educador. Sus roles. Sus vínculos con los menores.
- La educación. Tipos de educación.
- El centro educativo.
- El sistema educativo.
- La atención a la diversidad.
- Recursos específicos del ámbito educativo.
- La convivencia en el centro educativo.
- El calendario escolar.
- Recursos educativos de fácil acceso.

2. PREMISAS PREVIAS

Entre los muchos proverbios y refranes que Cervantes pone en boca de Don Quijote —píldoras de sabiduría popular—, uno es epítome y resumen de todos ellos: «Paréceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de las ciencias todas». Además, nos da pie para introducirnos en esta presentación con otro refrán o dicho, el de «el sacristán que quiere enseñar el credo al obispo». ¿Cómo, desde fuera del sistema de protección de menores, podemos aportar conocimientos y estrategias a sus profesionales que sean útiles para su trabajo diario? ¿No estaremos haciendo las cosas al revés? Podría ser. Para evitarlo, habrá que tener en cuenta estas premisas:

- Ver qué aspectos del ámbito educativo son especialmente útiles para los educadores de residencias.
- Partir de las demandas de información y de herramientas que plantean estos profesionales.
- Analizar con ellos qué están haciendo, cómo lo están haciendo, facilitando espacios de debate interno.
- Trabajar conjuntamente los procesos de reflexión y sistematización de la práctica y fomentarlos enmarcados en el desempeño cotidiano.

Con esas premisas iniciamos el viaje, y con el deseo de que el material sea realmente útil para los profesionales que lo han de recibir.

3. FUNCIONES DEL EDUCADOR

Parece casi de Perogrullo decir que debemos saber quiénes somos para, después, acercarnos y conocer quiénes son los demás. El educador debe reflexionar continuamente sobre quién es para cada uno de los menores, qué papeles desempeña para ellos, qué roles puede asumir y cuáles no, y esto será diferente en función de las características e historia de cada niño o niña.

Para realizar una aproximación a la enorme complejidad de roles que desempeña el educador de un centro de protección de menores, se pidió a los participantes en la formación previa a la elaboración de estos materiales que señalaran qué roles desempeñaban en su quehacer cotidiano, plasmándolos bajo el formato de oficios o profesiones. ¿Qué respuestas, qué profesiones se obtuvieron? Como es de imaginar, floreció un abanico amplio y muy variado de ellas, que ratifica la complejidad de la tarea (el género de la profesión expresada no indica nada más que el género que expresa la persona que propuso el término):

| | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • PELUQUERA • NIÑERA • LIMPIADOR • ENFERMERA • PSICÓLOGO • CUIDADOR • GESTOR • COCINERO • FORMADOR • MONITORA DE TIEMPO LIBRE • ANIMADORA • TERAPEUTA | <ul style="list-style-type: none"> • DECORADOR • ADMINISTRATIVO • ENCARGADA DE MANTENIMIENTO • TIC • GRANJERO • PERSONAL SHOPPER • MEDIADOR • VIGILANTE • CELADOR • ANIMADOR • CATALIZADOR • GUÍA | <ul style="list-style-type: none"> • COACH • POLICÍA • NUTRICIONISTA • ENTRENADOR • MAESTRO • DETECTIVE • SEXÓLOGO • COMUNICADOR • TAXISTA • ABOGADO |
|--|---|--|



También aparecieron otros roles: padre, amigo, hermano mayor, acompañante, abuelo, confesor...

El listado nos pone frente a un reto que podría parecer inabarcable: no se puede «ser» tantas cosas y serlo mínimamente bien... ¿O sí? Si pensamos un poco, vemos que nuestros pueblos y ciudades están llenos de personas con esas excepcionales cualidades: se llaman padres, madres, maestros, maestras... porque, al fin y al cabo, la función de educador en un centro de protección se mueve entre esos dos perfiles, sin ser exactamente ninguno de ellos; por eso es tan importante que se capacite de una forma profesionalizada en estos ámbitos, lo que le permitirá abordar la profesión de una manera sistemática, no guiada solo por la intuición, el rodaje o la buena intención. Lo que en un hogar es un trabajo continuado para el cuidado y la educación de los hijos, que se desarrolla de forma muchas veces incidental, en los centros de protección de menores requiere de una planificación y una intencionalidad continuas; es un espacio en el que nada debe dejarse al azar. Ese es el hilo conductor de esta acción formativa, la capacitación de educadores de centros de protección. Y para alcanzar esa capacitación es indispensable, lo primero, que el educador tome conciencia de las diferentes funciones y roles (los cuales veremos más adelante) que desarrolla en su contacto con los menores que viven en nuestros centros de protección. Ciertamente, no es viable dar formación al educador en todos y cada uno de los perfiles descritos, pero sí que debe tomar conciencia de la existencia de dichas funciones para posteriormente explorar, tanto de forma intencional como incidental, el incremento de conocimientos que pueden serle útiles en su desempeño profesional.

Tenemos en YouTube un breve vídeo que resume las tareas del educador de menores en los centros de acogida. Ha sido grabado por la Fundación Nazaret, de Alicante. Se puede encontrar en esta dirección², o introduciendo en un buscador términos como los siguientes: "videoentrevista+educador+menores+fundacion+Nazaret"

² Dada la variabilidad de la pervivencia de materiales en Internet, se aconseja utilizar siempre alguna herramienta de las que se ofrecen de forma gratuita, para conservar los materiales en nuestros archivos multimedia personales. Sobre esto se volverá a hablar en el apartado de recursos en web.

4. LOS VÍNCULOS CON LOS NIÑOS. LOS VÍNCULOS DE LOS NIÑOS CON LOS ADULTOS

Todo educador ha vivido la experiencia de recibir a un menor que se incorpora por primera vez a un centro de protección. Aunque como personas cada niño y cada niña son únicos, los menores que se incorporan a un centro de protección comparten unas características y perfiles a los que hay que estar atentos. Llegan, desde una situación de conflicto, a un entorno extraño; y no empiezan de cero, pues traen consigo una historia personal y familiar que les va a acompañar durante toda su vida. Estos factores siempre son muy tenidos en cuenta por los educadores, que son conocedores de la situación personal y emocional de los niños que reciben. Cuentan con información sobre su situación y, desde que se hacen responsables de ellos, empiezan a trabajar los factores emocionales que les permitirán construir un vínculo adecuado. No es una tarea sencilla, pues se ha de mantener continuamente la diferencia entre el papel del educador y el papel que corresponderá a un padre, una madre o un familiar. El educador parte desde lo profesional, pero precisamente por ello cuenta con un bagaje que le permitirá acercarse adecuadamente al menor y acompañarlo durante el tiempo que este pase en el centro de protección. Una vez más, son los propios educadores los que ponen nombre a los roles que desempeñan con los niños y niñas y que les permiten la construcción de un vínculo sano. Ante la pregunta de qué estrategias utilizan para la construcción de estos vínculos con los menores, responden:

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • SINCERIDAD • COMPARTIR ACTIVIDADES • TRABAJAR LA DUALIDAD • MANTENER ACTITUD DE ESCUCHA • VALORAR • DIFERENCIAR ROLES • COMPARTIR JUEGOS • DEMOSTRAR AFECTIVIDAD • HACER PARTÍCIPE AL MENOR • MANTENER LA ORGANIZACIÓN EN LO COTIDIANO • GENERAR AMBIENTE CORDIAL • BUSCAR REFERENCIAS PERSONALES • CONOCER EL CURRÍCULUM OCULTO DEL NIÑO | <ul style="list-style-type: none"> • REALIZAR ACERCAMIENTO INTENCIONAL • ESCUCHAR SIN ENJUICIAR • VALORAR LO POSITIVO • MOSTRAR INTERÉS POR SUS INTERESES • ACERCAMIENTO FÍSICO SIN INVADIR ESPACIO PERSONAL • DESMONTAR CULPABILIDAD DEL MENOR • COLABORAR CON LA FAMILIA • POTENCIAR CUALIDADES • UBICAR/ACOGER/GRADUAR |
|---|--|



Estas herramientas no se adquieren de forma espontánea; se requiere de un trabajo continuo, una reflexión sistemática sobre la propia tarea. Podríamos decir que casi cada acto del educador es un acto intencional, pues todos sus actos deben estar dirigidos a realizar el acompañamiento adecuado del menor y a colaborar en su bienestar y en su desarrollo integral desde un desempeño profesional. Esto nos lleva al siguiente apartado, en el que abordaremos brevemente las definiciones de los distintos tipos de educación: formal, no formal e informal.

5. EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

Jaume Trilla, sociólogo educativo, aporta unas definiciones tan breves como acertadas:

- Educación formal es cuando la educación te busca a ti, incluso persiguiéndote.
- Educación no formal es cuando la educación se hace la encontradiza.
- Educación informal es encontrarse con la educación.

Siendo la educación formal la que más relevancia va a tener a lo largo de toda nuestra vida, no debemos menospreciar los otros dos ámbitos educativos, especialmente si estamos trabajando con menores y compartimos con ellos la intencionalidad de nuestra tarea en los diferentes ámbitos vitales. El papel del educador va a ser muy diferente en cada uno de ellos; la educación formal es responsabilidad de las instituciones educativas, pero la colaboración del educador con las mismas, como veremos más adelante, es vital para el desarrollo del menor. En cuanto a la intervención del educador en la educación no formal, puede tener gran relevancia, pues tiene la oportunidad no solo de planificarla o buscar la actividad más adecuada para los niños y niñas, sino incluso ser motor de la misma, al tener a su cargo grupos de menores en periodos de ocio. Por último, la educación informal deberá ser un campo en el que el educador pueda poner toda la intencionalidad de la que venimos hablando para incrementar en el menor el bagaje de recursos, estrategias y experiencias.

La UNESCO otorga gran importancia a los marcos educativos no formales, reconociendo su potencial; así, podemos encontrar una gran profusión de artículos en los que se aborda este tema, que aquí no se considera necesario desarrollar más, para seguir avanzando hacia los objetivos específicos de nuestro módulo.

6. EL PAPEL DE LOS VOLUNTARIOS

En el contexto de las funciones y roles del educador conviene abordar las tareas que pueden realizar los voluntarios en las residencias; dicho papel podría definirse, a primera vista, como una extensión de las acciones del educador; sin embargo, esta definición puede llevarnos a una confusión en las tareas y en las responsabilidades que es muy conveniente clarificar.

¿Qué tipos de voluntarios hay? Conversando con asistentes a la formación anteriormente mencionada, definimos básicamente tres categorías que podrían entrar en este apartado partiendo de la visión del voluntario como alguien ajeno al centro o residencia que, en diferentes formatos temporales, desempeña funciones de ayuda en contacto con los menores y los educadores. La primera sería el alumno o la alumna que está cursando estudios superiores y, dentro de su periodo formativo, realiza prácticas en un centro de protección. No se puede obviar que es una persona en proceso de formación, que entra en la residencia para avanzar en su propio aprendizaje, por lo que deberá ser supervisada continuamente por el personal del centro. Estas personas tendrán acceso a determinada información confidencial sobre los menores, y participarán en el día a día de los centros, por lo que estarán a la vez recibiendo formación y colaborando en el trabajo con los niños y niñas. Sin embargo, su papel quizá no debería considerarse idéntico al de los voluntarios, aunque dentro de su proceso de aprendizaje realicen determinadas labores de apoyo similares a las de los educadores, y siempre bajo su supervisión directa.

Otra categoría, que podríamos considerar la principal, es la de los voluntarios que colaboran con los centros de forma planificada, normalmente bajo el amparo de una ONG que los selecciona, los prepara, los coordina y los introduce en el contexto residencial. La experiencia de los educadores aporta información precisa sobre las tareas que desempeñan, que suele centrarse en el apoyo escolar o refuerzo académico para aquellos menores que lo necesiten, así como la participación en actividades de ocio y tiempo libre. En ocasiones, los voluntarios también realizan funciones de asistencia, acompañando a menores en distintos momentos (gestiones, pequeñas compras, etc.). En todo caso, deben tenerse en cuenta unos elementos comunes de cara a la inclusión de voluntarios:



- **Supervisión y planificación:** el voluntario debe ser supervisado por el educador; no debe ejecutar tareas por decisión propia, y debe consultar siempre con el educador antes de realizar cualquier intervención. Este será quien planifique previamente las tareas a realizar, los grupos o menores con los que se va a trabajar, los espacios y recursos que van a utilizarse.
- **Compromiso:** debe existir un mínimo compromiso de participación en cuanto a horario y calendario. El voluntario no puede aparecer y desaparecer según su propio interés, debe fijarse previamente su compromiso. Su asistencia debe estar regulada de forma similar a la de un trabajador.
- **Complementariedad:** debe estar muy claro, desde el primer momento, que el trabajo del personal voluntario tiene como finalidad complementar lo que realiza el educador, en ningún caso puede suplirlo.
- **Confidencialidad:** el contacto del voluntario con los menores va a dar lugar a que tenga acceso a información sensible sobre ellos, que estará limitada a aquella que sea necesario conocer para realizar su trabajo; en cualquier caso, el voluntario deberá comprometerse a mantener confidencialidad absoluta sobre la información a la que tenga acceso.
- **Definición de roles:** el voluntario debe saber en todo momento cuál es su papel, qué tareas va a realizar, cómo actuar en caso de conflicto... No debe tomar decisiones por su cuenta, sino que ante cualquier incertidumbre deberá poner el asunto en manos del educador.

Mencionábamos al inicio de este apartado la existencia de tres posibles grupos de voluntarios. El tercer grupo estaría formado por otros perfiles, como pueden ser los voluntarios a título individual o aquellos que responden a experiencias singulares. Una de ellas, aportada por profesionales de una residencia, es la de «La madrina». Se trata de un programa en el que participan personas jubiladas, que se relacionan con los niños como «abuelos suplentes». Aportan su experiencia, ofrecen su apoyo a los niños y niñas de la residencia, participan en actividades de ocio... También, dentro de este programa, se cumplen los requisitos o elementos comunes previos antes mencionados.

Ya hemos realizado una aproximación a los procesos de reflexión sobre el educador, su perfil, sus estrategias, sus roles... por lo que pasamos a tratar «la otra parte», el contexto educativo formal, el espacio donde los menores pasan muchas horas de sus vidas.

7. EL CENTRO EDUCATIVO

El centro educativo, más allá de sus estructuras materiales y formales, es un microcosmos en el que transcurren muchas horas de la vida de alumnos, profesores y personal complementario. Es de especial importancia para el educador manejar las estrategias de acercamiento y colaboración adecuadas, pues va a ser el referente ante la comunidad educativa de los menores que están a su cargo. El centro educativo puede ser considerado como un organismo vivo, y hemos de ser conscientes de que cada centro es diferente a los demás, debido a las características e interacciones de los elementos humanos y materiales que lo conforman, aunque podamos considerar que dichos elementos son similares en todos los centros. En ocasiones, las relaciones entre el centro educativo y el centro de protección no son fáciles; sin embargo, se han de buscar mecanismos para que unos y otros puedan alcanzar acuerdos y un clima de colaboración adecuado. En este apartado se pretende ofrecer algunos recursos para contribuir a la construcción de dicha colaboración.

- **Conocer:** el educador debe conocer de la forma más completa posible el marco concreto en el que están los menores:
 - > Quiénes son el director, el jefe de estudios, los jefes de estudios adjuntos si los hay, el tutor del alumno.
 - > Qué recursos y servicios ofrece el centro. Muchos centros disponen de profesores especialistas de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales; otros disponen de enfermería, de fisioterapeuta, de personal auxiliar, igualmente para este tipo de alumnos; muchos centros ofrecen comedor, transporte escolar, actividades complementarias y extraescolares...
 - > Cuál es el calendario y ciclos vitales del centro (inicio y final de actividades, calendario de evaluaciones, festividades, jornadas especiales...).
 - > Qué formas y canales de comunicación existen (boletines, página web, correos electrónicos, SMS, entrevistas...).
 - > Qué procedimientos se utilizan para la gestión de materiales de los alumnos: cooperativas para materiales o para libros de texto, aportación de fondos para fotocopias y otros materiales fungibles, etc.
 - > También debe conocer cuáles son los mecanismos de actuación en caso de conflictos dentro y fuera del centro, a qué personas u organismos hay que acudir (el tutor, el jefe de estudios, el director, el servicio de inspección educativa...).



- **Informar:** partiendo del principio de confidencialidad, que obliga a las partes a no difundir la información que conozcan, el educador debe solicitar, al inicio de curso, una entrevista individual con el tutor tan pronto como sea posible, a fin de compartir con él aquellos datos que sean relevantes sobre la situación personal y familiar del alumno, su historia anterior, su evolución escolar, puntos débiles y puntos fuertes, etc. Ese conocimiento ayudará al tutor a responder mejor a las necesidades del alumno, facilitará su inserción en el grupo-clase y permitirá una evaluación más ajustada de sus capacidades. Por supuesto, debe informarse al tutor sobre quién es la persona de referencia del menor ante cualquier contingencia, facilitándole un teléfono directo. También es oportuno informar sobre el día a día del menor en el centro de protección, cómo está organizado, quiénes son los responsables, cómo se transmite la información sobre las diferentes situaciones y necesidades del menor... El tutor se hará una idea mucho más completa de la calidad de la atención que recibe el niño, podrá entender que, aunque haya varios responsables, existe una coordinación a lo largo de las veinticuatro horas del día. Una acción positiva, que se practica en muchos centros de protección, es invitar al tutor y al equipo directivo a conocer la residencia para que puedan pasar de la imagen abstracta, y muchas veces estereotipada, a la visión real y de calidad que los recursos residenciales ofrecen. Es muy importante planificar junto con el tutor la incorporación del alumno al grupo-clase, acordando qué información se dará a los compañeros del aula, quién la dará, etc.
- **Escuchar:** cada tutor tiene, dentro de un marco profesional común, un estilo diferente. Mediante la escucha activa el educador puede conocer dicho estilo y, de esa forma, saber con más certeza cómo colaborar en las tareas, demandas y actividades que debe afrontar el menor en su desempeño cotidiano. Preguntar a qué se da más importancia dentro del funcionamiento cotidiano, cómo se gestiona la convivencia en el aula, cómo está organizada, cómo se realiza el trabajo de los alumnos en clase...
- **Clarificar:** debido al desconocimiento de la figura del educador, el tutor puede tener una imagen distorsionada sobre su perfil y funciones en relación con el cuidado de los menores. Conviene clarificar estos aspectos, presentarse desde lo personal y lo profesional, de forma que el tutor pueda saber qué debe esperar del educador. El tutor debe saber que el educador es una persona cualificada, muchas veces con formación propia del ámbito educativo o cercana al mismo, a la vez que debe explicitarse el respeto del educador por las funciones del tutor, dejando claro que las funciones del educador seguirán manteniéndose en el ámbito familiar.

- **Dar y pedir:** de forma ordinaria, el educador debería mantener al menos tres reuniones individuales a lo largo de cada curso escolar, en las que se analizará la evolución académica, la relación social, la adaptación, las dificultades encontradas y las posibles vías de solución, así como la pertinencia de implicar progresivamente a la familia del menor. En el intercambio de información con el tutor, en los diferentes contactos con el mismo, el educador ofrecerá su colaboración, de forma similar a como lo haría un padre o una madre. A la vez, solicitará del tutor la atención específica que se pueda requerir (como la que, por otra parte, debe prestarse a cada alumno en función de sus necesidades) para la adecuada atención del menor. El tutor debe ser consciente de que el alumno que vive en un centro de protección de menores parte de una situación diferencial que necesita ser atendida de forma específica, tanto en los aspectos emocionales como en los académicos y en los cotidianos.

Tipos de centros educativos

Actualmente, la educación obligatoria abarca desde los 6 a los 16 años de edad, es decir, entre 1º de Educación Primaria y 4º de Educación Secundaria Obligatoria. En el tramo de 3 a 6 años, no obligatorio, la administración educativa se compromete a que todo el que lo solicite disponga de una plaza escolar sostenida con fondos públicos. Conviene que el educador tenga un conocimiento más profundo y preciso sobre los distintos tipos de centros educativos que tenemos actualmente en nuestra Comunidad, ya que en función de los menores a su cargo y de la zona geográfica en la que esté la residencia deberá tener contacto con algunos de ellos.

| CENTROS EDUCATIVOS POR TITULARIDAD | | |
|------------------------------------|---|------------------|
| Centros públicos | Centros privados sostenidos con fondos públicos | Centros privados |

En todas las etapas educativas encontraremos centros públicos y privados, pudiendo estos últimos estar concertados, conveniados o ser totalmente privados. Por etapas educativas, la situación es la siguiente:



| CENTROS EDUCATIVOS POR ENSEÑANZAS | | |
|--|--|--|
| Educación infantil | Educación Primaria | Educación Secundaria |
| Escuelas Infantiles: Tramos de edad: 0-3 años, 0-6 años, 3-6 años. | Colegios: Normalmente imparten Educación Infantil (tramo 3-6 años) y Educación Primaria (6-12 años). | Institutos (si son públicos): Los centros privados, bajo la denominación de colegio, incorporan también la Educación Secundaria. |

Educación infantil: las escuelas de Educación infantil, que normalmente atienden el periodo de 0 a 3 años (algunas alcanzan hasta los 6), pueden ser totalmente privadas o ser públicas, de gestión directa (personal funcionario o laboral, perteneciente a la Administración) o de gestión indirecta (personal perteneciente a una empresa). Las escuelas privadas tienen autonomía total para su funcionamiento, más allá del cumplimiento de la normativa específica, mientras que las escuelas públicas están sometidas a regulación en cuanto a admisión de alumnos, cuotas, calendario, horarios, etc. Las escuelas públicas tienen a su disposición recursos específicos para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.

El tramo de 3 a 6 años de edad suele estar incorporado a los centros educativos de educación primaria, y su funcionamiento se rige por los criterios de ese tipo de centros.

Educación primaria y secundaria obligatoria: la mayoría de centros están sostenidos con fondos públicos, pudiendo ser públicos o privados con concierto educativo. Los centros públicos suelen ser de primaria (CEIP) o de secundaria (IES), aunque existen algunos centros públicos que imparten las dos etapas (CEIPSO). Los centros privados concertados suelen ofrecer de forma mayoritaria las dos etapas, primaria y secundaria. Todos los centros sostenidos con fondos públicos, en función de los alumnos que escolaricen, tienen a su disposición recursos para la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, especialmente para alumnos con necesidades educativas especiales y para alumnos de incorporación tardía.

Educación secundaria no obligatoria: los IES imparten de forma gratuita bachillerato y formación profesional, sea de grado medio o de grado superior. Algunos centros privados tienen también concertado el bachillerato, aunque son una minoría. La formación profesional de grado medio está mayoritariamente

concertada. La formación profesional de grado superior no está concertada, aunque se otorgan becas que cubren gran parte de los costes.

| CENTROS POR MODALIDAD EDUCATIVA | | |
|---|---|---|
| Centros ordinarios | | Centros de educación especial |
| Currículo ordinario | | Currículo específico |
| Atención general | Atención preferente | Todos los alumnos presentan un grado de discapacidad que no permite su atención en centros ordinarios |
| Alumnos ordinarios Alumnos con necesidades educativas especiales | Alumnos ordinarios Alumnos con necesidades educativas especiales | |

En cuanto a las modalidades educativas, los centros pueden ser ordinarios o de educación especial. Dentro de los centros ordinarios (públicos o concertados; de educación primaria o secundaria), algunos se han especializado en la atención a un tipo de alumnos con discapacidad; así, tenemos **centros de atención preferente** a alumnos con discapacidad motórica, auditiva, visual, o a alumnos con trastornos del espectro autista. Estos centros disponen de recursos específicos en función de las necesidades que puedan presentar los alumnos.

Respecto a los **centros de educación especial**, conviene destacar sus singularidades. Escolarizan a alumnos cuya discapacidad no permita que puedan ser atendidos en centros ordinarios. Pueden ser públicos o privados, estos últimos con concierto educativo. Su tramo de escolaridad puede abarcar desde los 3 hasta los 21 años. Desarrollan un currículo específico en función de las características de los alumnos, buscando el máximo desarrollo posible de su autonomía. Ofrecen de forma gratuita servicios complementarios de comedor y transporte escolar para los alumnos que lo requieren. La incorporación a estos centros requiere de un dictamen emitido por un equipo de orientación educativa y psicopedagógica (para alumnos escolarizados en educación infantil o primaria) o un Departamento de Orientación de un centro sostenido con fondos públicos (para alumnos escolarizados en educación secundaria). También podemos encontrar centros ordinarios en los que se han incluido **unidades de educación especial**. Dichas unidades se han configurado de esa manera para acercar estos recursos específicos a los domicilios de los alumnos en determinadas zonas o también para compartir determinados recursos humanos y materiales. En ellas, el perfil de alumnado y el currículo son los mismos que en los colegios de educación especial.



8. ALGUNAS PINCELADAS SOBRE NORMATIVA Y SISTEMA EDUCATIVO

Posiblemente, a ningún padre o madre que no pertenezca al ámbito educativo se le ocurrirá realizar un acercamiento a la legislación educativa. Igualmente, su acercamiento al sistema educativo estará condicionado y limitado por las necesidades que puedan presentar sus hijos, dependiendo de su edad y características. Sin embargo, parece oportuno que el educador tenga un conocimiento un poco más amplio y sistematizado de estos aspectos, ya que facilitarán el desempeño de su profesión.

Actualmente, nuestro marco educativo está regulado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ese marco normativo define, entre otros, los aspectos de este apartado. Este cruce de normas nos lleva a mencionar un concepto importante si alguien quiere acercarse a la lectura de esta normativa y toda la que se desarrolla posteriormente. Ese concepto es el de **norma consolidada**. Se refiere a que las normas que nos rigen (leyes orgánicas, reales decretos, decretos...) en ocasiones son completamente derogadas por otras nuevas, pero también es habitual que dichas normas se modifiquen solo parcialmente, por lo que podemos encontrarnos con una norma que siendo aparentemente la misma tenga contenidos sensiblemente diferentes. Llamamos **norma consolidada** a la norma que incorpora las modificaciones (en ocasiones realizadas en diferentes momentos a lo largo de los años) y que, por tanto, ha de ser la referencia en ese momento, obviando los contenidos que hubieran podido aparecer anteriormente. Por eso, cuando consultamos una norma, hemos de asegurarnos de que «está consolidada», que incorpora todas las modificaciones.

El Boletín Oficial del Estado ofrece siempre normativa consolidada a través de su web www.boe.es. Igualmente, la Comunidad de Madrid dispone de un buscador legislativo específico que siempre ofrece la normativa autonómica consolidada: <http://www.madrid.org/wleg/>.

Para tener una visión organizada de la LOE, la LOMCE y su desarrollo normativo, podemos acudir a muy diversos portales. Introduciendo en un buscador los términos "desarrollo+normativo+loe+lomce" encontraremos una oferta de páginas entre las que podremos elegir en función de nuestros intereses y de la Comunidad autónoma en la que nos encontremos.

El sistema educativo

Debido al amplio abanico de ofertas formativas existente en la actualidad, nuestro sistema educativo presenta una variedad de itinerarios y posibilidades que escapan al contenido de este capítulo. Por ello, se adjunta como anexo I un esquema del sistema educativo, y se hará hincapié en algunos aspectos que pueden ser relevantes para los casos en los que los alumnos puedan presentar alguna dificultad de tipo académico, especialmente en el tránsito por la Educación Secundaria Obligatoria. Hay que señalar que en el momento de elaborarse esta publicación están en suspenso las pruebas externas que, definidas en la LOMCE, darían acceso a los títulos de Graduado en ESO y Bachillerato, de forma que dichos títulos se obtienen por la superación de los respectivos estudios.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) está configurada en cuatro cursos, divididos en dos ciclos: el primer ciclo abarca de 1º a 3º y el 2º ciclo comprende el 4º curso.

- La ESO tiene carácter fundamentalmente propedéutico, lo que quiere decir que su objetivo principal es preparar a los alumnos para la continuación de sus estudios.
- Dentro de la ESO, con las modificaciones planteadas por la LOMCE, se han incorporado los Programas para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) de los alumnos. Estos programas, que se cursan en 2º y 3º de ESO (con la denominación de 1º de PMAR y 2º de PMAR, respectivamente), van dirigidos a alumnos «con dificultades de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo» y ofrecen atención educativa en grupos reducidos, de hasta 15 alumnos, y una organización de determinadas materias en ámbitos más globalizados. Los alumnos, tras cursar estos programas, pueden volver a incorporarse a 4º de ESO, entre otras alternativas.
- En 3º de ESO los alumnos deben optar por Matemáticas Aplicadas o Matemáticas Académicas.
- En 4º de ESO los alumnos deben optar por un itinerario de Enseñanzas Académicas o por un itinerario de Enseñanzas Aplicadas.



| ESTRUCTURA DE LA ESO | | |
|----------------------|--|---------|
| 1º CICLO | 1º ESO | |
| | 2º ESO | 1º PMAR |
| | 3º ESO MAT. ACAD. / MAT. APLIC. | 2º PMAR |
| 2º CICLO | 4º ESO ITIN. EE. ACAD. / ITIN. EE. APLIC. | |

Para los alumnos que por diferentes circunstancias no consiguen superar la ESO se han definido unos programas de **Formación Profesional Básica**, que les permitirán recibir una cualificación profesional inicial y, en caso de superarlos, continuar los estudios de formación profesional de grado medio. Esta formación profesional básica está incluida en el catálogo nacional de cualificaciones, por lo que la formación certificada será de utilidad en el ámbito laboral, y tiene una duración de dos cursos, incluido un periodo de prácticas en empresas.

Asimismo, para alumnos cuyos perfiles no aconsejan la incorporación a un programa de Formación Profesional Básica, pero que pueden acceder a una determinada cualificación profesional, se han diseñado los **Programas Profesionales**³. Constituyen una oferta educativa de formación profesional dirigida a colectivos que precisan una atención específica derivada de circunstancias sociales o discapacidad física, psíquica o sensorial. Su finalidad es la de facilitar a estos jóvenes, que no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, el acceso al mundo laboral, así como ampliar la formación general que favorezca el desarrollo personal, social y laboral. En ellos se ofrecerá una capacitación básica, en grupos reducidos y con profesorado especializado en la atención a estos alumnos.

Con el fin de responder a las circunstancias específicas de los destinatarios de esta oferta formativa, los Programas Profesionales contemplan dos modalidades:

- **Modalidad general:** dirigida a jóvenes que abandonaron el sistema educativo, se encuentran desescolarizados, en situación de marginación o riesgo de

³ Tomado de la página web institucional de la Comunidad de Madrid.

exclusión social y con dificultades para adaptarse al medio escolar o laboral. La duración de los Programas Profesionales de modalidad general es de al menos un curso académico.

- **Modalidad especial:** para alumnos con necesidades educativas especiales. La duración de los Programas Profesionales de modalidad especial es de dos cursos académicos.

En el momento en el que se ha revisado este capítulo (mayo de 2017), el sistema educativo está finalizando la transición entre la normativa de desarrollo de la Ley Orgánica de 2006 y la Ley Orgánica de 2013, pero aún hay aspectos sobre itinerarios, criterios de promoción y titulación de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, etc. que no han sido plenamente definidas por la Administración educativa. Una forma de soslayar esta dificultad es acudir a una publicación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, de periodicidad anual, que edita un recurso en el que se actualiza ampliamente toda la información relativa a opciones académicas y profesionales. Se trata del *Cuaderno informativo de orientación académica y profesional*⁴. En 2017 se ha transformado en un formato de página web, en la que en un lenguaje accesible se presenta toda la información necesaria:

- Educación Secundaria Obligatoria: descripción general, otros programas, atención a la diversidad.
- Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato, Formación Profesional.
- Enseñanzas de Régimen Especial: artísticas, de idiomas, deportivas.
- Educación de Personas Adultas.
- Enseñanzas Artísticas Superiores.
- Enseñanzas Universitarias: pruebas de acceso, planes de estudio.
- Otras profesiones.
- Trabajo: acceso al mundo laboral, formación profesional para el empleo.
- Otras informaciones de interés: becas, ayudas, premios.
- Oferta educativa en la Comunidad de Madrid: centros y enseñanzas que imparten.
- Anexos: criterios de admisión de alumnos para cursar ciclos formativos de grado superior. Vinculación entre enseñanzas universitarias y ramas de conocimiento. Centros Base de la Consejería de Políticas Sociales y Familia.

⁴ Este Cuaderno es muy sencillo de localizar a través de búsqueda directa en Internet, introduciendo términos como «cuaderno+informativo+orientacion+Madrid».



Como anexo II, se ofrece un documento que recoge diferentes alternativas para los alumnos que presentan dificultades en su avance a lo largo de los diferentes cursos de ESO, y que tiene en cuenta la edad del alumno, los cursos repetidos y otras condiciones personales.

9. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. RECURSOS ESPECÍFICOS

Dentro del ámbito educativo, un concepto que ya se ha asentado desde hace años es el de atención a la diversidad. Se refiere, brevemente, a que el centro educativo debe dar respuesta a todo el alumnado, con independencia de su situación personal, sus capacidades, su origen... En principio, la atención a la diversidad abarca a todo el alumnado del centro, pues partimos de que no hay dos alumnos iguales, pero a la hora de organizar y asignar a los centros los recursos educativos tanto internos como externos se suelen establecer diferentes categorías.

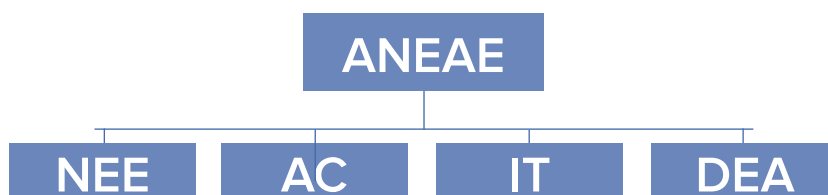
Por ello, cada centro debe realizar y actualizar periódicamente su Plan de Atención a la Diversidad.

El Plan de Atención a la Diversidad debe ser entendido como el conjunto de actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña y pone en práctica para proporcionar a su alumnado la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares. (...) El Plan de Atención a la Diversidad de un centro educativo no debe entenderse como la suma de programas, acciones y medidas aisladas o como la responsabilidad y competencia exclusiva de una parte del profesorado del centro, sino como una actuación global que implica a toda la comunidad educativa y muy especialmente al profesorado del centro en su conjunto.⁵

La LOE, con las modificaciones incorporadas por la LOMCE, dedica un título específico a la equidad en la educación, y define lo que considera como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE): alumnos y

⁵ *Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa a la organización en los centros públicos de educación infantil y primaria y de educación secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad.* Madrid 26 de septiembre de 2003.

alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales (NEE), por sus altas capacidades intelectuales (AC), por haberse incorporado tarde al sistema educativo (IT), por dificultades específicas de aprendizaje (DEA) o por condiciones personales o de historia escolar.



Como vemos, se establece una categorización diferente (porque van a requerir de recursos humanos y materiales distintos) entre el alumnado con necesidades educativas especiales (por presentar discapacidad psíquica, física o sensorial), con altas capacidades intelectuales, alumnado que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo por provenir de otros países, niños con trastorno por déficit de atención o niños con otras dificultades de aprendizaje. La mayoría de recursos específicos, tanto humanos como materiales, van a ir dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales, por considerar que estos pueden ser los que más atención necesiten para permanecer y avanzar dentro del sistema educativo ordinario.

En función de sus dificultades, los alumnos van a necesitar recursos humanos y materiales diferentes. Así, por ejemplo:

- Un alumno con discapacidad auditiva podrá requerir más atención logopédica o un aparato de frecuencia modulada para que la voz del profesor llegue directamente a sus audífonos.
- Un alumno con discapacidad motórica podrá necesitar equipos informáticos adaptados, atención sanitaria o una mesa y una silla adaptadas a su situación personal.
- Un alumno con TDAH requerirá una metodología específica y unos ajustes en la forma de evaluar sus aprendizajes.
- Un alumno con discapacidad psíquica necesitará una adaptación curricular que le permita avanzar en sus aprendizajes a un ritmo sensiblemente diferente...



La administración educativa, dentro de lo que se entiende como ajuste razonable⁶, deberá proveer, a través de los centros sostenidos con fondos públicos, de los recursos adecuados para el acceso, permanencia y promoción de estos alumnos. Entre los recursos humanos de los que se provee a todos los centros se encuentra la dotación de profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje. Según se recoge en la circular de 2003 antes citada, estos profesores, en colaboración con los tutores, los equipos de orientación y con el resto del profesorado, organizarán la respuesta educativa que deben recibir los alumnos en función de sus dificultades y características, centrándose principalmente en:

- Mejorar los procesos de coordinación del profesorado de apoyo con los tutores en relación al asesoramiento para la intervención educativa con la diversidad del alumnado.
- Definir procedimientos para la coordinación y toma de decisiones por parte del tutor del alumno y el profesorado de apoyo del centro.
- Establecer criterios y procedimientos para la determinación del alumnado sin dictamen, que precisa apoyo educativo.
- Definir las modalidades de apoyo más convenientes en cada caso: dentro del aula, fuera del aula, en pequeño grupo o individualmente.
- Revisar y actualizar los criterios de organización de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, en función de las necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, del alumnado escolarizado.

Recursos específicos

Dentro del abanico de recursos específicos que la administración pone al servicio de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y sus familias, vamos a destacar aquellos que consideramos más necesario que el educador conozca, para que pueda requerir de su utilización en caso necesario. Empeza-

⁶ «Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales». Artículo 2 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York.

mos por aquellos recursos que son externos a los centros educativos, y posteriormente describiremos otros recursos específicos que se pueden encontrar en determinados centros.

- **Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica:** son responsables, entre muchos otros aspectos, de la evaluación de los alumnos para la determinación del tipo de necesidades educativas que pueden presentar. Hay equipos de tres tipos:
 - > De atención temprana: trabajan con centros educativos que escolarizan a alumnos en la etapa de educación infantil, principalmente en las Escuelas de Educación Infantil de la red pública. También realizan valoraciones psicopedagógicas de niños de 0 a 6 años que aún no han sido escolarizados.
 - > Generales: trabajan con centros educativos que escolarizan a alumnos en la etapa de educación primaria, y también del segundo ciclo de educación infantil cuando este se encuentra incorporado al centro de primaria.
 - > Específicos: realizan una función complementaria y especializada en cuanto a la valoración de alumnos de cuatro colectivos específicos: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motórica y trastornos del espectro autista.

Estos equipos están integrados por profesionales de orientación educativa y profesionales de la especialidad de Servicios a la Comunidad (correspondiente, principalmente, con el perfil de Trabajo Social). También pueden incorporar otros profesionales (maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje, médicos...)

- **El Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario:** en ocasiones, un alumno debe pasar un tiempo prolongado en su domicilio por enfermedad o accidente. Ante esa situación, la administración ofrece la posibilidad de que un profesor asista al domicilio del alumno durante varias horas a la semana, para dar continuidad a su proceso educativo, mantener coordinación con el centro educativo y facilitar su reincorporación a su centro.
- **Aulas hospitalarias:** es un recurso conjunto, a cargo de la Consejería de Sanidad y la de Educación. Atiende a alumnos que se encuentran en situación de un ingreso prolongado en un hospital. Estas unidades escolares de apoyo están ubicadas en espacios de hospitales con camas pediátricas de media y larga estancia.



- **Hospital de día/centro educativo y terapéutico:** es un servicio educativo que se presta en hospitales de día que atienden a alumnos que transitoriamente requieren un tratamiento terapéutico, derivado de trastornos de salud mental, con el objeto de dar continuidad a su proceso educativo, mantener coordinación con el centro educativo y facilitar su reincorporación a su centro.
- **Servicio de Traductores e Intérpretes:**⁷ es un servicio para favorecer la relación entre los centros y las familias que desconocen el español, utilizando en la comunicación la lengua de origen. Está dirigido a familias del alumnado inmigrante con desconocimiento del español, para su relación con centros y servicios educativos. Entre sus funciones se encuentran las de traducción de documentos necesarios para la adecuada escolarización del alumnado inmigrante y realización de labores de interpretación en las entrevistas o reuniones que se lleven a cabo desde cualquier servicio educativo.
- **Servicio de apoyo itinerante a alumnado inmigrante:** tiene una función de asesoramiento a centros que no dispongan de profesorado del programa de compensación educativa, tanto en lo relativo a recursos específicos como en atención programada a alumnos con desconocimiento del idioma castellano.

Dentro de determinados centros educativos, además de los ya mencionados, podemos encontrar otros recursos, dirigidos principalmente a alumnos de incorporación tardía o alumnos con dificultades asociadas a su historia personal y social:⁸

- > **Apoyo en grupos ordinarios:** dirigido al alumnado con buena integración social dentro de los grupos ordinarios, reforzando especialmente las materias de Lengua castellana y Literatura y Matemáticas.
- > **Grupos de apoyo:** dirigidos al alumnado con dificultades de integración en el grupo ordinario. El apoyo educativo se realiza en pequeño grupo, fuera del grupo de referencia, por un máximo de quince horas semanales.

⁷ Información elaborada con contenidos de la página web de la Dirección de Área Territorial de Madrid Oeste, ubicada dentro del portal institucional de la Comunidad de Madrid.

⁸ Información elaborada con contenidos de la página web del portal institucional de la Comunidad de Madrid.

- > **Grupos específicos de compensación educativa:** destinados al alumnado, preferentemente matriculado en los dos primeros cursos de ESO, que presente graves dificultades de adaptación en el aula y riesgo de abandono prematuro del sistema educativo. Los contenidos se organizan en torno a los ámbitos lingüístico-social y científico-matemático. Las actuaciones educativas se organizan mediante talleres.
- > **Grupos específicos singulares:** dirigidos al alumnado de 1º y 2º de ESO que ha repetido un año y presenta, además, una falta de habilidades sociales que conlleva conductas incompatibles con el normal desenvolvimiento de la vida escolar y/o un severo absentismo escolar.
- > **Aulas de compensación educativa (ACE):** dirigidas al alumnado de quince años que, además de acumular desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, valora negativamente el marco escolar y presenta serias dificultades de adaptación al mismo, o ha seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular que hace muy difícil su incorporación y promoción en la etapa.
- > **Aulas de enlace:** atienden a alumnos que se incorporan al sistema educativo sin conocer el castellano; en ellas se ofrece de manera temporal (normalmente, hasta 9 meses) inmersión lingüística en nuestro idioma y contenidos curriculares adecuados al nivel del alumno, con el objetivo de que pueda realizar una integración progresiva en su grupo de referencia correspondiente.

10. LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

El segundo de los objetivos planteaba conocer cómo son percibidos los menores en acogimiento residencial por sus compañeros. Los resultados obtenidos muestran que son descritos por sus compañeros con atributos negativos e inadecuados para el desarrollo de actividades de carácter instruccional que se desarrollan en el aula. En este sentido, el tener malas relaciones con el profesorado, el ser agresivo, querer llamar siempre la atención, no destacar por la capacidad de resolver conflictos ni por la madurez, son atributos conductuales que interfieren en el correcto desarrollo de las actividades académicas y, por tanto, generadoras de inadaptación escolar. Este perfil de comportamiento concuerda con las consecuencias de la situación de maltrato previa al ingreso en acogimiento residencial. (Martín; Muñoz; Rodríguez; Pérez. 2008).



La mayor fuente de conflicto que plantean en el centro educativo los niños y niñas que viven en centros de protección suele venir dada por la relación que establecen con sus iguales o profesores, hasta el punto de que su situación académica, independientemente de cuál sea, permanece oculta. Los niños llegan a la residencia, y posteriormente al colegio, habiendo vivido situaciones en ocasiones muy complicadas, y esto se proyecta sobre las relaciones que establecen con los demás. Si a ello añadimos las dificultades intrínsecas de las tareas escolares, y las dificultades que todo niño puede presentar a lo largo de su historia, nos encontraremos ante fuentes de conflicto que hay que conocer, entender y prevenir o abordar.

El educador del centro de protección de menores debe ser conocedor de que en los centros educativos la gestión de la convivencia se mueve entre dos planos: el plano formal, normativo, y el plano convivencial, entendido como la forma propia de resolver los problemas cotidianos de convivencia. En la Comunidad de Madrid, la regulación de la convivencia en los centros educativos está recogida en el Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Aborda los siguientes aspectos:

- Regula el marco para la elaboración, por parte de los centros escolares, de un Plan de Convivencia.
- Establece, en lo que se refiere a la convivencia en los centros escolares, las competencias y responsabilidades del profesorado y del equipo directivo.
- Recoge los diversos tipos de faltas y las sanciones.
- Regula los procedimientos que han de seguirse para la imposición de sanciones.

El decreto toma como referencia, para el establecimiento de derechos y deberes de los alumnos, el artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Si bien responde a un modelo de intervención de tipo principalmente punitivo (Torrego, 2006), tiene la bondad de establecer un marco de reglas de juego claras, y ofrecer garantías de objetividad a la hora de aplicar a los alumnos las sanciones que puedan corresponder en función de las faltas cometidas. Asimismo, incorpora indicaciones para el planteamiento de actividades preventivas para la mejora de la convivencia, y presenta un planteamiento participativo a la hora de elaborar el marco convivencial del centro. En cualquier caso, como comentábamos antes, ofrece un marco de referencia escrito y regula los procedimientos sancionadores, lo cual permite evitar la imposición de sanciones arbitrarias o desajustadas.

Aparte de lo señalado, parece conveniente que los centros, sin salirse del marco normativo, intenten dar un paso más en los recursos y estrategias para la gestión de la convivencia, ya que dichas estrategias se han demostrado muy útiles en la mejora de la convivencia en los centros. Nos referimos, principalmente, a la puesta en marcha de programas como la mediación escolar, los alumnos ayudantes y otros similares. Estos programas realizan una función preventiva frente al surgimiento de conflictos, y permiten que se generen procedimientos de resolución de los mismos cuando estos aparecen, reduciendo sensiblemente el número de sanciones de tipo disciplinario.

De forma indirecta, las estrategias de aprendizaje cooperativo, que también están teniendo desarrollo en nuestros centros, ayudan a mejorar la convivencia, al generar entre los alumnos dinámicas de ayuda y de cohesión de grupo que acaban trascendiendo de lo puramente académico.

En cualquier caso, como se señalaba en el apartado del centro educativo, el educador debe conocer los mecanismos que se ponen en marcha ante situaciones de conflicto para poder velar adecuadamente por los derechos de los menores que tiene a su cargo. En un primer momento, cualquier conflicto debe ser tratado con el tutor del alumno. Si no se considera adecuada la respuesta, se puede tratar el asunto con el jefe de estudios o el director. Por último, si persiste la disconformidad sobre el tema, se puede exponer ante el servicio de inspección educativa, que tiene entre sus responsabilidades la de «velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo».⁹ Ante situaciones de desacuerdo (por disconformidad con calificaciones, disconformidad con sanciones impuestas, etc.), el centro debe informar a los responsables legales del alumno sobre sus derechos y sobre los procedimientos de reclamación pertinentes.

11. LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

En la actualidad, estamos viviendo un nuevo paradigma educativo en el que la evaluación, en sus distintas vertientes, ha entrado con gran fuerza. Evaluación interna y externa de los alumnos, evaluación de profesores, evaluación de las

⁹ Ley Orgánica 2/2006, consolidada, art. 151.d



instituciones... está siendo el paraguas común que acoge todo tipo de mediciones, nacionales o internacionales, que han venido a sumarse a los procesos de evaluación «tradicionales», a partir de los cuales se toman las decisiones de promoción de los alumnos. Popularmente se dice que «lo que no se mide no se puede mejorar».

En este apartado, pensando en el interés que pueda tener para los educadores de los centros de protección, nos centraremos en aportar algo de información sobre la evaluación (interna y externa) de los alumnos.

Los procesos formativos de los alumnos tienen que concluir siempre con una evaluación que permita tomar decisiones adecuadas sobre su futuro y alternativas. En la enseñanza obligatoria se utiliza siempre el concepto de evaluación continua, esto es, se trata de tener en cuenta TODO lo realizado por el alumno durante un periodo de tiempo para después calificar y tomar decisiones. En nuestra comunidad autónoma sigue utilizándose como referencia, en Educación Primaria, la Orden de 28 de agosto de 1995, la cual pretende garantizar la objetividad en la evaluación, y fija los procedimientos para poder presentar reclamaciones en caso de disconformidad. Esta orden se aplica en Educación Primaria por analogía, aunque esta etapa educativa no sea citada en la norma. La regulación de reclamaciones en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se realiza a partir de órdenes específicas (Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y Orden 2582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato). Al igual que indicábamos en lo referido al decreto sobre convivencia, estas órdenes tienen el valor de recoger de forma clara los mecanismos a los que la comunidad educativa debe atenerse, tanto en lo relativo a dar a conocer previamente los criterios de evaluación y promoción, como el procedimiento a seguir en caso de no estar conformes con una calificación final en una asignatura o con una decisión de repetición de curso de un alumno.

Las evaluaciones externas

En este subapartado, lo más importante es saber que hay dos tipos de evaluaciones externas: las que tienen carácter diagnóstico y las que tienen

implicaciones en el futuro de los alumnos. Entre las primeras se encuentran tanto las que ya se están aplicando en 3º y 6º de Educación Primaria y 4º de Educación Secundaria Obligatoria como las evaluaciones de carácter internacional (PISA, principalmente). Estas evaluaciones aportan información que permite comparar resultados, tanto en el plano interno (el aula, el centro, el municipio...) como en el plano internacional. No repercuten directamente en la posible promoción del alumno, sino que son un referente para analizar situaciones de grupo y buscar elementos de mejora, en su caso.

Sin embargo, en un futuro próximo podemos encontrarnos con evaluaciones que sí que repercutirán en el futuro inmediato de los alumnos: nos referimos a las pruebas que la reforma de la LOE propiciada por la LOMCE tiene previsto implantar de forma progresiva en los próximos años, tanto al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria como al finalizar Bachillerato. En este momento, se encuentran suspendidas por el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

12. RECURSOS EN WEB

En la actualidad, estamos viviendo una auténtica explosión de recursos, sobre todo relacionados con la tecnología, pero también con otros aspectos, estrategias y herramientas para el ámbito educativo: aprendizaje cooperativo, educación en valores, educación emocional, atención a la diversidad, inclusión educativa, neuroeducación... Basta introducir dos o tres palabras en un buscador de Internet para encontrarnos ante un listado ingente de direcciones o enlaces, de muy variada calidad. Estos recursos se encuentran, principalmente, en tres tipos de fuentes:

- Páginas personales de profesionales motivados por su trabajo que quieren compartir en la red lo que están realizando.
- Páginas institucionales, de organismos públicos o privados (ministerios, institutos, fundaciones...), que seleccionan y ofrecen recursos a la comunidad educativa.
- Artículos con mayor o menor grado divulgativo sobre aspectos educativos que aparecen en los medios de comunicación generalistas, y que aportan novedades interesantes y contrastadas, que pueden permitirnos posteriormente una profundización en el tema elegido.



El acceso a estos recursos plantea, sobre todo, tres clases de dificultades:

- Su volumen inabarcable. Internet se ha convertido en una ventana inmanejable para el usuario medio, que no puede dedicar mucho tiempo a la navegación exploratoria. Una forma de solventar este problema, aunque sea solo parcialmente, es apoyarnos en términos-etiqueta, usando palabras claves en función de lo que queramos conocer. Esto, combinado con el conocimiento de la página que ofrece la información, nos facilitará una documentación de mayor calidad.
- Su volatilidad. Especialmente en lo referido a páginas personales; lo que hoy está visible mañana puede no estarlo, por lo que conviene guardar de forma más duradera aquello que vemos interesante.
- Su calidad heterogénea. Para esto, además de utilizar el propio criterio, lo mejor puede ser confiar en páginas o portales que consideremos solventes, ya que tras ellas suele haber profesionales que filtran los contenidos y solo publican tras analizar los materiales bajo determinados parámetros de calidad.

Recomendaciones para estudiar, guías para docentes sobre distintos tipos de dificultades escolares, guías para trabajar inteligencias múltiples, herramientas para aprendizaje colaborativo, animación a la lectura... El catálogo de contenidos «tiende a infinito», como nos decían en clase de matemáticas. A continuación, como cierre de este capítulo, se ofrece una pequeñísima selección de direcciones sobre recursos, clasificada en dos apartados: el primero aborda portales web en los que se difunden recursos educativos variados; en el segundo apartado se presenta una serie de artículos difundidos en soporte digital, relacionados igualmente con el mundo educativo.

12.1. Portales Web con recursos educativos

- Aprendices visuales: es una organización española sin ánimo de lucro cuya misión es que los niños con autismo tengan a su alcance las herramientas que les permitan el máximo desarrollo de su potencial, a través de las siguientes líneas de actuación: investigación, material visual y sensibilización social.

<http://www.aprendicesvisuales.org>

Dentro de esta web encontramos, entre otros materiales, cuentos para aprender rutinas:

<http://www.aprendicesvisuales.org/cuentos/aprende/>

- Aula Planeta: es un recurso del Grupo Planeta. Ofrece un sistema integrado de contenidos curriculares que pone al servicio del profesor una propuesta didáctica personalizable y gran variedad de recursos digitales para preparar sus clases, y a disposición de los alumnos todo lo que necesitan para aprender de forma motivadora y eficaz. Como ejemplos, encontramos recursos sobre flipped classroom, rúbricas, uso de TIC, aprendizaje colaborativo...

<http://www.aulaplaneta.com>

- Ayuda para maestros: web elaborada por un maestro español que ofrece recursos de todo tipo para maestros y profesores. Recientemente ha publicado *22 Apps para gestionar el aula y organizar el nuevo curso*, una guía actualizada de aplicaciones de gran utilidad tanto para maestros como para familias se encuentra en la siguiente página web:

<http://www.ayudaparamaestros.com/>

- Blog de José Antonio Luengo Latorre. Este profesional, licenciado en Psicología, perteneciente al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, es muy conocido en el ámbito educativo. Desde octubre de 2002 trabajó en el Defensor Menor de la Comunidad de Madrid, hasta la supresión de la Institución en junio de 2012. Es profesor asociado en la Universidad Camilo José Cela de Madrid. En la actualidad, trabaja como asesor de la Subdirección General de Inspección Educativa en la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. Su blog trata asuntos muy variados, principalmente centrados en educación y desarrollo social, abordando con rigor, en un marco divulgativo, asuntos relacionados con el uso responsable de las TIC, la atención temprana, convivencia escolar, violencia de género, el trabajo con adolescentes, etc.

<http://blogluengo.blogspot.com.es>

- EDUCALAB: es un espacio creado por el Ministerio de Educación, dentro del cual el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) ofrece recursos seleccionados sobre tecnologías, redes, formación, competencias docentes. Se puede encontrar introduciendo «educalab» en un buscador.



- Dentro de este espacio se puede encontrar un artículo muy interesante sobre neuroeducación, titulado «Neuroeducación: un desafío para los docentes». Introduciendo en un buscador los términos «neuroeducacion+educalab» se accede rápidamente a la información
- Educación 3.0: es la versión digital de la revista del mismo nombre, que se ofrece con la intención de contribuir al cambio pedagógico y el uso de metodologías activas en las aulas con ayuda de las TIC. Ofrece todo tipo de contenidos: dispositivos, novedades editoriales, buenas prácticas, recursos educativos, materiales curriculares, plataformas, software, juegos, etc.

<http://www.educaciontrespuntocero.com/>

- Educación y Cultura: portal mexicano que ofrece recursos para toda la comunidad educativa. Son interesantes su sección de recursos y de vídeos.

<http://www.educacionyculturaaz.com>

- Educarex: portal institucional de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. El apartado *Rincones* se centra en recursos didácticos; dentro de él destacamos el rincón de orientación y atención a la diversidad.

<http://orientacion.educarex.es/index.php>

- CREENA: el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) es un organismo dependiente del Departamento de Educación. Se constituye para contribuir a la mejor integración escolar del alumnado en el sistema educativo. En coherencia con los principios educativos de normalización e inclusión, su intervención especializada y extraordinaria, dirigida a todos los componentes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), se rige por los criterios de «complementariedad» y «subsidiaridad», y sus actuaciones, en todos los casos, deben ser formativas y potenciadoras de la autonomía de los recursos ordinarios.

<http://creena.educacion.navarra.es/>

- Recursos para trabajar emociones y resolución de conflictos. Podemos encontrarlos en páginas como <http://educayaprende.com>, en la que hay un apartado sobre juegos educativos.

- Orientación Andújar: blog gestionado por dos profesores que ofrecen un banco ordenado de actividades para el uso cotidiano en el aula, siempre con el apoyo de las TIC.

<http://www.orientacionandujar.es/>

- Detección precoz de trastornos del desarrollo: la Universidad de Valencia ofrece una serie de cuestionarios organizados por edad para realizar un primer despistaje en posibles problemas del desarrollo en la primera infancia.

<http://acceso.uv.es/ProyectoC/>

- Plataforma ALBOR: esta plataforma, integrada en un portal institucional de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, es un referente nacional e internacional sobre recursos para alumnos con discapacidad: aplicaciones, periféricos, elaboración de materiales, noticias, etc.

<http://www.educa2.madrid.org/web/albor>

- Página de la Fundación Mapfre sobre recursos para el ámbito educativo:

<http://www.recapacita.fundacionmapfre.org/>

- SIIS: el SIIS, Centro de Documentación y Estudios, surge en 1972 como respuesta a un importante déficit en la difusión de información científico-técnica existente en el ámbito de lo social. Con este servicio, estrechamente ligado al movimiento asociativo de la época, se quería dar respuesta a la necesidad que quienes trabajaban en este ámbito tenían de acceder al creciente volumen de documentación e información, ciñéndose a la discapacidad intelectual en su inicio y —puesto que resultaba evidente que, principalmente en su vertiente social, no se podía tratar de forma aislada—, abriéndose luego a la discapacidad en su conjunto y, finalmente, a los servicios sociales en general. A partir de su centro de documentación, y en la línea de los «think tanks» o laboratorios de ideas anglosajones, el SIIS se ha configurado a lo largo de estos años como una herramienta para la mejora de las políticas de integración social, de la organización de los Servicios Sociales y de la práctica de los profesionales de la acción social.



Durante estos años, el SIIS ha contribuido a enriquecer la reflexión y la práctica profesional en relación con las políticas sociales, difundiendo e introduciendo cuestiones como la integración laboral y educativa de las personas con discapacidad, la atención a las personas cuidadoras, la individualización de la atención o la búsqueda de la calidad en la prestación de servicios, siempre desde una concepción normalizadora y comunitaria de los Servicios Sociales, que hoy parecen obvias, pero que en su momento necesitaron ser explicadas, debatidas y aceptadas.

<http://www.siis.net/>

12.2. Artículos o materiales sobre asuntos específicos

- *Flipped clasroom*: se puede encontrar información en un artículo publicado por el periódico *El Mundo* en 2015, bajo el título «La clase al revés», que ofrece información básica sobre la metodología de «aula invertida» y su aplicación en un colegio público de la Comunidad de Madrid.
- Diez claves de la neurociencia para mejorar el aprendizaje: se puede encontrar información en un artículo publicado por el periódico *El País* en 2015, bajo el título «Las diez claves de la neurociencia para mejorar el aprendizaje». Ofrece información básica sobre aplicaciones y consejos prácticos de la neurociencia en el ámbito educativo.
- Estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro y sus implicaciones educativas: se puede encontrar información en un artículo publicado en el blog *Escuela con cerebro* (<https://escuelaconcerebro.wordpress.com>) en 2012, bajo el título «Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro». Ofrece información básica sobre neuroeducación y sus recursos para, aprovechando los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral, enseñar y aprender mejor.
- Claves para el estudiante feliz: se puede encontrar información en un artículo publicado por el periódico *ABC* en 2015, bajo el título «Las 9 claves del estudiante feliz, según una institución británica». Ofrece sugerencias sobre como estimular el desarrollo de los niños en ambientes saludables.
- Guías de apoyo para facilitar la inclusión educativa, elaboradas por el Ministerio de Educación de Chile en 2015. Ofrecen recursos específicos para la atención educativa de alumnos con distintos tipos de necesidades educativas especiales:

discapacidad auditiva, visual o motora, intelectual, dificultades de atención, dificultades del desarrollo...

<http://materialdidactico.org/7-guias-de-apoyo-necesidades-educativas-especiales/>

- Educación 3.0.: es un medio de comunicación enfocado a la innovación educativa. Ofrece una página web (www.educaciontrespuntocero.com), revista en formato papel, boletín electrónico, canal en youtube... Dentro de su portal encontramos recursos de interés como una colección de vídeos para educación en valores, artículos sobre educación emocional, etc.
- *Trastorno específico del lenguaje. Guía para la intervención educativa* (Asociación TEL Galicia – Colegio Profesional de Logopedas de Galicia, 2014).

http://www.ttmib.org/documentos/Guia_TEL.pdf

- *Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales*. En el portal del gobierno de Canarias (www.gobiernodecanarias.org) se encuentra este material, que ofrece información sobre la detección temprana de las dificultades para aprender y la intervención en el alumnado que las presenta, con la finalidad de mejorar la detección temprana de las dificultades del alumnado y facilitar la atención educativa que requiere.
- *Un acercamiento al SÍNDROME DE ASPERGER: una guía teórica y práctica*. EQUIPO DELETREA. Guía realizada por un equipo especializado en alumnado con trastornos del espectro autista, con un acercamiento teórico-práctico al síndrome de Asperger. Localizable en la web <http://espectroautista.org>

13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

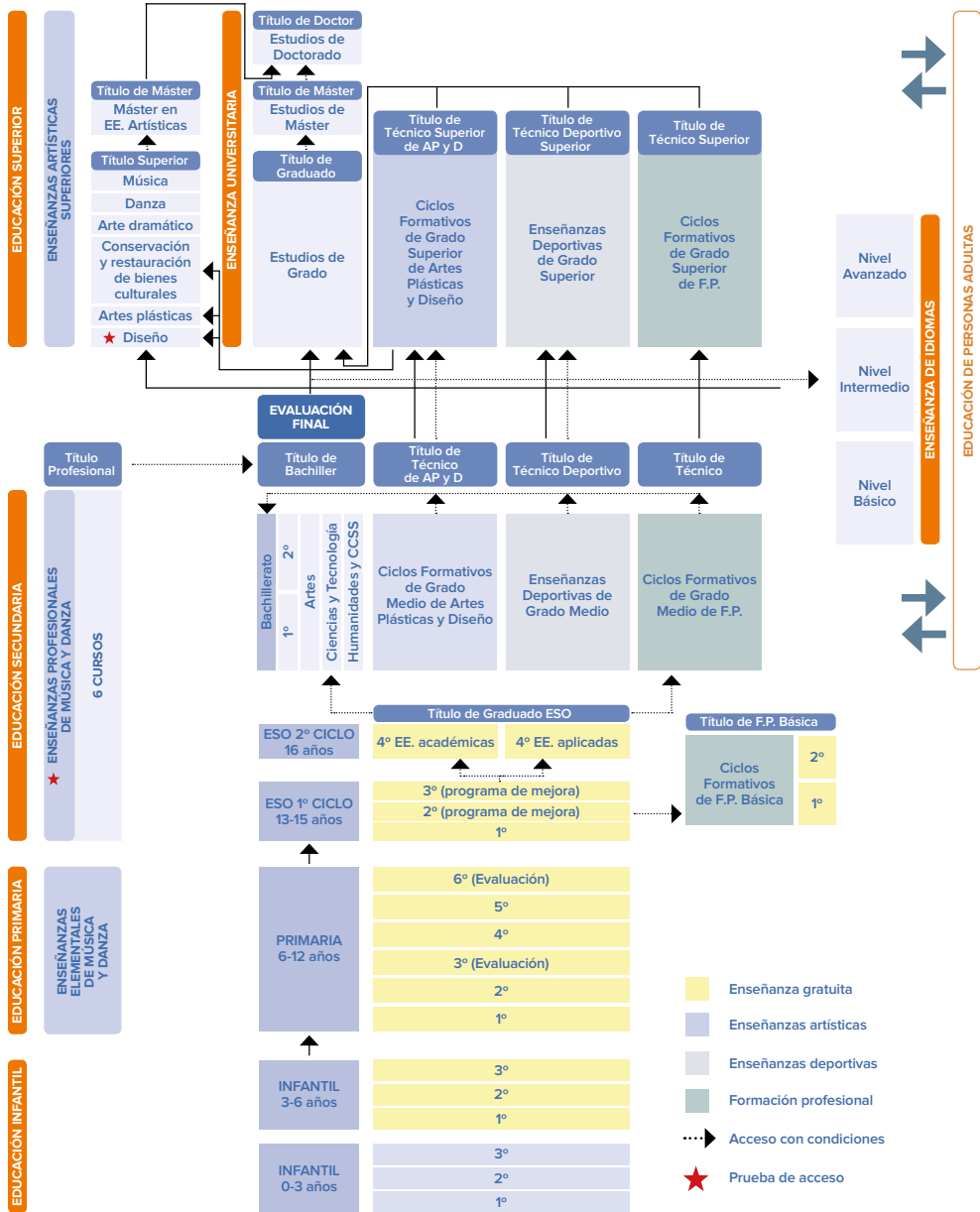
ACCEM. 2007. *Nuevos horizontes en la formación del educador. Actas de las I Jornadas Andaluzas de Intervención Socioeducativa e Intercultural*. <http://www.oldaccem.accem.es/es/actas-de-las-i-jornadas-andaluzas-de-intervencion-socioeducativa-e-intercultural-nuevos-horizontes-en-a717> (consulta octubre de 2018)



- BOCM. Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 97, 25 de abril de 2007, pp. 5-10.
- BOCM. Orden 2582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 206, 29 de agosto de 2016, pp. 28-49.
- BOCM. Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 189, 9 de agosto de 2016, pp. 8-36.
- BOCM. Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (consolidada). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 192, 14 de agosto de 2006, pp. 25-56.
- BOE. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022.
- BOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- BOE. Orden de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos. Boletín Oficial del Estado, 20 de septiembre de 1995, núm. 225, pp. 28087-28090.
- MARTÍN, E.; MUÑOZ DE BUSTILLO, M. C.; RODRÍGUEZ, T.; PÉREZ, Y. 2008. «De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar». *Psicothema*, Vol. 20, nº 3, pp. 376-382.
- TORREGO, J. C. (coord.). 2008. *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- VV. AA. *Cuaderno Informativo de Orientación Académica y Profesional 2018*. Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid. Madrid.

14. ANEXOS

Anexo I: El sistema educativo español



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017.

CONSEJERÍA DE POLÍTICAS SOCIALES Y FAMILIA • COMUNIDAD DE MADRID



Anexo II:
**Alternativas para los alumnos que presentan dificultades
en su avance a lo largo de los diferentes cursos de ESO**

**DECISIONES QUE SE PUEDEN ADOPTAR CON LOS ALUMNOS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA QUE NO ESTÁN
EN CONDICIONES DE PROMOCIONAR O TITULAR**

- Cuando el alumno haya cursado primero:
 - > Repetición de primer curso si no lo ha hecho con anterioridad.
 - > Promoción a segundo con materias pendientes, y aplicación de las correspondientes medidas de apoyo educativo.
 - > Promoción a 1º de PMAR, si ya ha repetido algún curso anteriormente.

- Cuando el alumno haya cursado segundo:
 - > Repetición de segundo curso si no lo ha hecho con anterioridad.
 - > Promoción a tercero con materias pendientes si ya ha repetido segundo curso, y aplicación de las correspondientes medidas de apoyo educativo.
 - > Promoción a 2º de PMAR si ya ha repetido algún curso anteriormente.
 - > Incorporación excepcional a un programa de Formación Profesional Básica si el alumno ha cumplido o va a cumplir al menos 15 años en el año natural, y no supera los 17 en el año natural.

- Cuando el alumno haya cursado tercero:
 - > Repetición de tercer curso si no lo ha hecho con anterioridad.
 - > Incorporación a 2º de PMAR, aunque no haya repetido anteriormente.
 - > Promoción a cuarto con materias pendientes si ya ha repetido tercer curso o ha repetido ya dos veces en la etapa, y aplicación de las correspondientes medidas de apoyo educativo.
 - > Incorporación a un programa de Formación Profesional Básica si el alumno ha cumplido o va a cumplir 15 años en el año natural, y no supera los 17 en el año natural.

- Posibilidades al término del cuarto curso para aquellos alumnos que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria:

- > Repetición del cuarto curso, siempre que no haya repetido dos cursos anteriores.
- > Una segunda repetición del cuarto curso, siempre que no haya repetido ningún curso anterior de la etapa.
- > Incorporación a un programa de Formación Profesional Básica si el alumno no supera los 17 años en el año natural y ha cursado 3º de ESO previamente.

MEDIDAS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- Programas profesionales para alumnos con necesidades educativas especiales
 - > Destinatarios: alumnos con 16 años o más y con necesidades educativas especiales debidamente acreditadas.
 - > Duración: 2 cursos.

MEDIDAS PARA ALUMNOS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

- Grupos específicos de compensación educativa.
 - > Promovidos por los centros.
 - > Destinatarios: preferentemente los alumnos matriculados en los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria.
 - > Podrán establecerse grupos específicos de compensación educativa en tercer curso para aquellos alumnos que, reuniendo todas las condiciones necesarias, sean menores de dieciséis años o los cumplan en el año natural en el que se matriculan.
 - > El proceso de enseñanza-aprendizaje en los grupos específicos de compensación educativa se organizará a través de adaptaciones curriculares significativas de grupo si así se considera conveniente para el mejor progreso de los alumnos.
 - > Las adaptaciones curriculares significativas de grupo tendrán entre sus principales objetivos la posterior incorporación del alumnado a un programa de diversificación curricular o, en su caso, a un programa de garantía social o de cualificación profesional inicial.
- Grupos Específicos Singulares
 - > Promovidos por la administración.
 - > Destinatarios: alumnado de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria que presente una grave inadaptación al marco escolar, manifestada en la falta de



habilidades sociales que conlleven conductas incompatibles con el normal desenvolvimiento de la vida escolar y/o un severo absentismo escolar.

- Aulas de compensación educativa.

- > Promovidas por la administración.

- > Destinatarios: alumnado en situación de desventaja de Educación Secundaria Obligatoria que cumpla quince años en el año natural en el que se inicie el curso escolar correspondiente y que, además de acumular desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, valore negativamente el marco escolar y presente serias dificultades de adaptación al mismo, o haya seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular. La admisión de un alumno en un aula de compensación educativa será autorizada con carácter individual por la Dirección General competente, a propuesta del Director del Área Territorial correspondiente.

- > Plazos:

- Durante todo el mes de junio para las propuestas del alumnado escolarizado y evaluado de forma continua en el mismo centro educativo a lo largo del curso escolar.

- Durante los diez primeros días de septiembre para las propuestas del alumnado escolarizado en un centro educativo durante el curso anterior y evaluado en septiembre.

- Para el alumnado que se ha escolarizado por primera vez en el centro desde el que se inicia la propuesta existirá un plazo extraordinario hasta el 15 de noviembre.

- Alumnado desescolarizado: con carácter excepcional, se podrán tramitar propuestas de escolarización en ACE a lo largo de todo el curso escolar, siempre que el alumno se encuentre desescolarizado.

- Aulas de enlace.

- > Destinatarios: alumnos con desconocimiento del idioma castellano.

- > Permanencia: desde la primera incorporación hasta un máximo de 9 meses, ampliable, en su caso, hasta la finalización del curso escolar.

- Programas profesionales de modalidad general-UFIL

- > Destinatarios: alumnos entre 16 y 19 años, no escolarizados o con historial de absentismo. Alumnos que han finalizado su periodo de permanencia en un ACE.

- > Duración: 1-2 años.

MÓDULO IV

HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS DE APOYO INTEGRAL

Mara Cuadrado Gamarra
[Psicóloga clínica infanto-juvenil]

1. PRESENTACIÓN

Este módulo pretende facilitar herramientas e instrumentos de apoyo integral a los educadores con el fin de favorecer sus intervenciones en el refuerzo del aprendizaje escolar.

Es una continuación y conclusión lógica de todos los módulos anteriores. Se hablará de motivación, esfuerzo, neuropsicología y técnicas de estudio, de una forma lúdica y directamente escrita para niños que quieren aprender pero les cuesta y les aburre.

Cuando se habla de técnicas de estudio uno piensa que ya sabe todas, que es lo de siempre, pero cuántas veces los niños y niñas dicen: «¡me lo sé!» y después no se lo saben. Vamos a dar, por tanto, un repaso a todo lo que es necesario entender para enseñar a aprender.

Se ha utilizado un formato parecido al cómic para hacerlo más atractivo a los chicos y chicas y, sobre todo, para que puedan colorearlo, ampliarlo y modificarlo... cuanto quieran. A veces se les pide que señalen cosas como si de apuntes se tratase. Lo que se pretende es hablarles de técnicas de estudio sin que se den cuenta y con las herramientas más valoradas por ellos: las imágenes.

Pasaremos entonces sin más preámbulo a los contenidos del módulo.

APRENDIENDO A APRENDER

- ¿Cómo estoy cuando estudio?
- ¿Cómo me gustaría estar?
- ¿Cómo me ven los demás?



¿ATENTO?



¿DISTRÁIDO?



¿ENFADADO?



El estudio es una forma de estar en la vida, mirando y asociando, siendo curiosos con las cosas, con las personas, con los inventos y con los descubrimientos.

Mirar y admirar, oír y escuchar, fascinarnos con las cosas que aprendemos.



2. ESFUERZO Y VOLUNTAD

Si quieres estudiar nunca es tarde para empezar, aunque tus resultados hasta ahora no hayan sido buenos.

¡Sí! Pero...

Para cambiar es necesario echarle un esfuerzo... ¿Estás dispuesto?

Quando quieres aprender a montar en bicicleta, ¿verdad que le echas esfuerzo y aunque te caigas sigues y sigues intentándolo?



Claro, es que ir en bici después será un placer.



Cuando quieres aprender un juego de ordenador y juegas y juegas, al final lo acabas dominando.



¿Verdad que le echas esfuerzo aunque te cueste horas y horas? Claro, es que llegar hasta el último nivel es un placer.

Cuando quieres poner tu cuerpo en forma y para ello haces flexiones, cuidas lo que comes, subes escaleras, andas en vez de coger un autobús, ¿a que le echas esfuerzo aunque a veces no te apetezca?



Claro, es que verte después guapo es un placer.

Pues igual que haces todo eso para conseguir tus metas, también hay que echarle horas y esfuerzo y sacrificar cosas que te gustan. Todo para llegar a otra meta: aprender mejor para saber más, obtener unos resultados bien merecidos y así, ¡sentirte mejor!

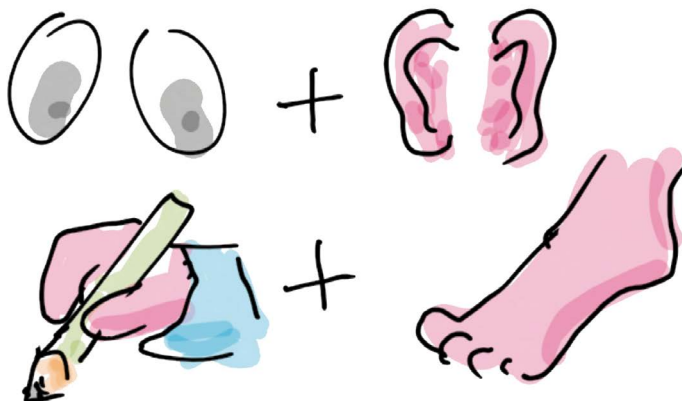
Estudiar se convertirá en un placer, como cuando vas en bici.

Echar horas en cada nueva lección será necesario para aprender... como cuando aprendes un videojuego.

Sacar buenas notas te hará sentir orgulloso, como cuando has conseguido ese cuerpazo.

Estudiar no es algo que se hace antes de un examen.

Un chico/a estudioso es aquel que tiene los ojos bien abiertos para aprender, los oídos preparados para escuchar, la mano con un lápiz para escribir las cosas nuevas que aprende y pies para ir a preguntar al profesor, a Internet, a un amigo y al educador aquello que no sabe.



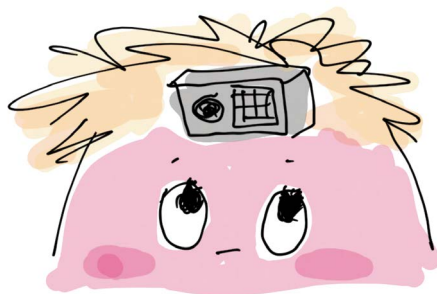
TÚ TAMBIÉN PUEDES HACERLO YA MISMO.

Ahora solo te falta aprender las técnicas necesarias.

3. TÉCNICAS DE ESTUDIO

¡COMO CUANDO APRENDES A NADAR!

Tendrás que tener la clave para guardar toda la información que ves, lees y escuchas en la caja fuerte más importante que tenemos: el cerebro. Las notas escolares serán solo el resultado de haber hecho esto bien y de saber utilizar esa clave para abrir la caja fuerte que solo funciona si tenemos la combinación correcta.



AQUÍ TIENES LA CLAVE PARA APRENDER RÁPIDO Y PARA SIEMPRE:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

- | | |
|--|---|
| 1. Echar un vistazo al tema. | 6. Practicar mates y lengua. |
| 2. Fotografiar en la mente. | 7. Hacer un esquema o mapa mental. |
| 3. Leer rápido y bien, en silencio. | 8. Repasar, repasar y repasar. |
| 4. Comprobar que te lo sabes. | 9. Hacer los trabajos. |
| 5. Pensar y subrayar lo importante. | 0. Saber hacer un examen. |

Dominar todas las teclas es muy sencillo. Las necesitarás todas.

Solo hace falta que tú quieras aprenderlas. Con ellas meterás toda la información que te enseñan en tu cerebro, en tu caja fuerte, y se quedará ahí para cuando la necesites.

Es muy importante que CREAS que estudiar y saber mucho es importante:

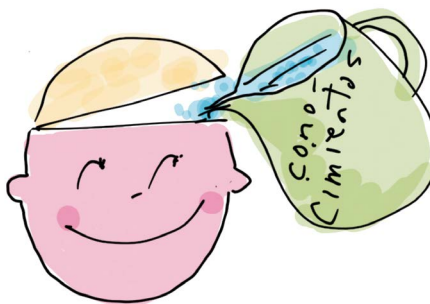
- El estudio te dará más **libertad**, porque sabiendo más tendrás más oportunidades para decidir tu futuro y ser tú quien decidas a qué quieres dedicarte.



- Si no estudias serán los demás, aquellos que sí le han invertido esfuerzo y sí han estudiado, los que te digan qué tendrás que hacer allí donde te dejen trabajar.



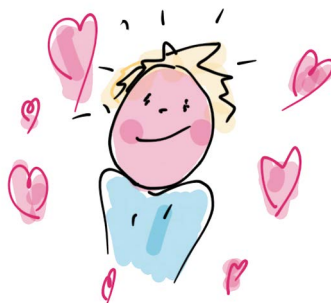
- El estudio te ayudará en tu **desarrollo** porque sabiendo más alimentas tu cerebro y harás que cada vez sea más eficaz.



- El estudio mejorará tu **vida social** porque las chicas y chicos que saben muchas cosas son más valorados por los demás.



- El estudio te ayudará a sentirte realmente bien contigo mismo porque todo lo que se consigue con esfuerzo lo valoramos más.



PERO CLARO, PARA ESTUDIAR HAY QUE TENER VOLUNTAD. ESE ES EL PRINCIPIO.

Si quieres dar con un dardo en una diana, ¿qué te hace falta?

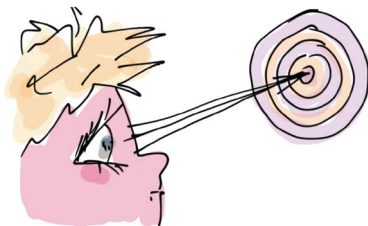


- **TENER UNA DIANA.** Sin ella difícilmente podrás jugar. Sin colegio, sin libros y sin apuntes, será difícil aprender. Si te olvidas la agenda y los libros en el cole, será difícil que hagas los deberes.
- **TENER DARDOS.** Sin ellos no puedes dar en la diana. Sin esas horas que le echas cada día al estudio bien hecho será difícil aprender.
- **SABER DÓNDE QUIERES APUNTAR.** Si apuntas al centro tendrás que dirigir allí tus dardos y no hacia otras direcciones, aunque te distraigan, aunque traten de que dispires en otra dirección. Si tienes claro dónde apuntar, será más fácil concentrarte en ese punto. Tendrás que dejar, por tanto, todo aquello que te distraiga por las tardes cuando te pones a estudiar.
- **DARTE TIEMPO.** para prepararte, conocer bien tus dardos, tus fuerzas de tiro, mirar todo el rato el objetivo, utilizar la técnica adecuada y tirar el dardo.



Ahora solo tienes que cambiar las palabras y obtendrás lo necesario para aprender:

- Cambia «diana» por «saberte el tema».
- Cambia «dardo» por «horas de tiempo bien empleadas».
- Cambia «apuntar» por «concentrarte en lo que lees».
- Cambia «tirar el dardo» por «memorizar y aprender».



Entonces, ¿quiero hacer cambios?



¿Cómo quiero verme
dentro de tres meses?



¿Y dentro
de un año?



¿Y dentro
de 10 años?

**¡MANOS A LA OBRA SI HAS DECIDIDO
QUE QUIERES MEJORAR TU FORMA DE APRENDER!**

Tendrás que cuidar primero ciertas cosas:



El desorden
no ayuda.



El enfado
no ayuda.



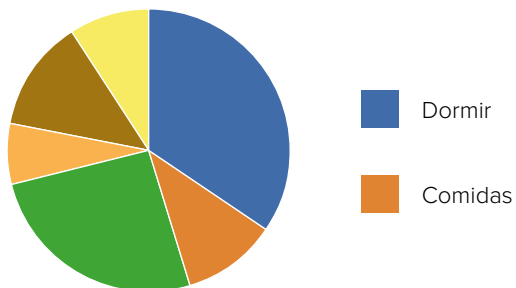
Las cosas que distraen
no ayudan.

Deberías tachar ahora mismo todas estas cosas de tu tiempo de estudio si quieres de verdad que las cosas en el colegio te vayan mucho mejor.



*ESTAR RELAJADO AYUDA / DISPONER DE TIEMPO AYUDA /
TENER LO NECESARIO AYUDA*

Seamos realistas: EL DÍA SOLO TIENE 24 HORAS, ¿cómo te las repartes?



Reajustes: Haz tu propio quesito en una hoja en sucio. ¡Y no te engañes!

¿Cómo deberías organizarte a partir de ahora? Ten en cuenta que aprender es hacer deberes y estudiar, por tanto tendrás que dejar tiempo para hacer las dos cosas. Los días que no te pongan deberes, ¡genial! Tendrás más tiempo para estudiar.

Y ahora sí...

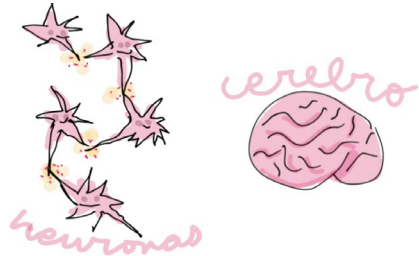
¿Qué es eso de estudiar?

Pues algo mucho más sencillo y divertido de lo que piensas.



3.1. Técnicas de información

- ESTUDIAR es asociar lo que escuchas, ves y lees con lo que sabes.
- ESTUDIAR es organizarte la información para ponérselo fácil al aprendizaje y a la memoria.
- ESTUDIAR es conectar las células nerviosas unas con otras. Cuantas más conexiones hagamos más sabemos.



Ten en cuenta que nuestra mente funciona como un ordenador. Si le metemos información ordenada, siempre podremos buscarla rápidamente para saber lo que nos haga falta. Sin embargo, si intentamos meter archivos sin sentido, sin orden, deprisa y corriendo (lo que hacemos a veces cuando estudiamos memorizando antes de un examen), será imposible encontrar después nada en ese caos.

Sí, es exactamente igual que cuando intentas encontrar algo en un cuarto súper desordenado. Buscas y buscas y no encuentras nada. Es decir, perder el tiempo inútilmente.

PERO, ¿QUÉ ES NECESARIO PARA METERLO TODO EN LA MEMORIA Y QUE NO ME OLVIDE DE LO QUE ESTUDIO?

Deberás poner **ATENCIÓN** en lo que quieres aprender.

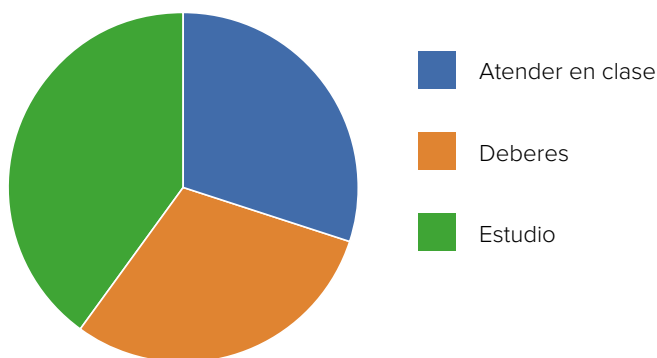
Si estás en clase te ayudará mirar al profesor, imaginar lo que dice y anotar en un cuaderno lo que creas que es más importante. A esto se le llama tomar apuntes. Si lo haces con frecuencia terminarás siendo todo un experto. Utiliza abreviaturas para escribir más rápido. Busca ejemplos de abreviaturas en Internet, hay un montón.



Ahora intenta ponerte en la mente de tu profe. Si te ve tomando apuntes pensará que tienes interés en su asignatura. Y si lo logras te ayudará cuanto sea necesario. Tú también lo harías.

En cambio, si te ve distraído, hablando con el compañero y haciendo dibujillos en el libro, pensará que no tienes el más mínimo interés en su asignatura. No te ayudará si al final lo necesitaras.

Si además llevas todos los días los deberes hechos y estudias, tú solo te estarás aprobando o poniendo un sobresaliente, según cómo hagas cada cosa.



EL QUESITO ESTARÁ COMPLETO SI HACES TODAS SUS PARTES

Serás tú quien tenga que controlar tu atención en lo que dice el profe o lees. Por eso es importante que elimines todo lo que pueda distraerte. Si es un compañero el que te desconcentra habla en otro momento con él para que no lo haga. Si es necesario di a tu profesor que te cambie de sitio. Procura además dormir al menos 8 horas para que no sea el cansancio el que controle tu atención.

Cambia tu forma de relacionarte con el tema que tengas que estudiar.

Antes de ponerte «manos a la obra» con un tema es importante que te apasiones con él. Sí, es verdad, a veces es difícil pero con un poco de empeño siempre se consigue. Sustituye estas frases: «vaya rollo», «a ver cuántas hojas son», «uf, qué largo» por «a ver qué aprendo de esto», «si me concentro lo aprenderé rápido», «puede ser interesante saber de esto». Te aseguro que si lo haces así estudiarás mucho mejor.



Curiosa el tema antes de empezar a estudiarlo. Mira las fotos, los gráficos, los mapas, lee lo que pone en el pie de foto, los títulos. Sin darte cuenta ya estás estudiando. Recréate en las imágenes, asócialas con cosas que ya sepas, ayudarán después a la memoria a situar el tema y te sugerirán contenidos para añadir en el examen.

3.2. El subrayado

Te ayudará subrayar del texto que te quieras aprender las palabras más importantes. Solo las importantes, nunca frases enteras. Hazlo por fragmentos pequeños de texto. En cada párrafo solo será necesario subrayar tres o cuatro palabras. Puedes coger dos colores: rojo para lo súper importante y azul para lo importante. También puedes incorporar asteriscos para resaltar, o redondear con un lápiz o hacer flechas para conectar contenidos. Recuerda que si el libro lo va a utilizar otro niño o niña después, tendrás que hacerlo de forma que se pueda borrar cuando ya no lo utilices tú.

Vamos a intentar subrayar un texto. Primero lo haremos fatal. Después lo haremos correctamente.

LOS REYES CATÓLICOS

Los Reyes Católicos fueron dos primos adolescentes que contrajeron matrimonio por razones de Estado, es decir, la boda fue convenida políticamente para unir sus respectivos reinos: Castilla y Aragón, aunque estos siempre conservaron sus propias costumbres, leyes y constituciones. Isabel I y Fernando II, que así se llamaban, tenían una gran complicidad y parece que llegaron a amarse intensamente. Fernando escribía en sus cartas a la reina el dolor de su separación y le expresaba su pasión con la discreción de la época. Isabel también expresaba sus celos cuando él viajaba. Su reinado comenzó en 1479. Con ellos se pone fin a la Reconquista y se descubre América, dos hechos trascendentales en nuestros días. Isabel era una reina con un gran carácter. Siempre dejaba claro que ella era la reina de Castilla y su esposo el consorte, aunque le dio amplios poderes para intervenir.

Los Reyes Católicos tuvieron cinco hijos pero los tres mayores tuvieron un trágico final: Juan, el príncipe heredero, murió en 1497. Isabel, la hija mayor, también murió, igual que su hijo Miguel, el heredero del reino. La sucesión

pasó entonces a su tercera hija, Juana, cuya enfermedad mental hizo que reinara su marido, Felipe el Hermoso, quien también tuvo una muerte temprana haciéndose cargo del trono de nuevo Fernando II, pues su esposa, la reina Isabel la Católica, murió en 1504. Las otras dos hijas de los Reyes Católicos fueron María y Catalina, que se casaron con los reyes de Portugal e Inglaterra respectivamente.

Esto está muy mal subrayado. Ten en cuenta que subrayar sirve para destacar palabras y ayudarte a recordarlas mejor. Si subrayas todo no recordarás nada.

Intenta ver la diferencia con este otro texto:

LOS REYES CATÓLICOS

Los Reyes Católicos fueron dos primos adolescentes que contrajeron matrimonio por razones de Estado, es decir, la boda fue convenida políticamente para unir sus respectivos reinos: Castilla y Aragón, aunque estos siempre conservaron sus propias costumbres, leyes y constituciones. Isabel I y Fernando II, que así se llamaban, tenían una gran complicidad y parece que llegaron a amarse intensamente. Fernando escribía en sus cartas a la reina el dolor de su separación y le expresaba su pasión con la discreción de la época. Isabel también expresaba sus celos cuando él viajaba. Su reinado comenzó en 1479. Con ellos se pone fin a la Reconquista y se descubre América, dos hechos trascendentales en nuestros días. Isabel era una reina con un gran carácter. Siempre dejaba claro que ella era la reina de Castilla y su esposo el consorte, aunque le dio amplios poderes para intervenir.

Los Reyes Católicos tuvieron cinco hijos pero los tres mayores tuvieron un trágico final: Juan, el príncipe heredero, murió en 1497. Isabel, la hija mayor, también murió, igual que su hijo Miguel, el heredero del reino. La sucesión pasó entonces a su tercera hija, Juana, cuya enfermedad mental hizo que reinara su marido, Felipe el Hermoso, quien también tuvo una muerte temprana haciéndose cargo del trono de nuevo Fernando II, pues su esposa, Isabel la Católica, murió en 1504. Las otras dos hijas de los Reyes Católicos fueron María y Catalina, que se casaron con los reyes de Portugal e Inglaterra respectivamente.

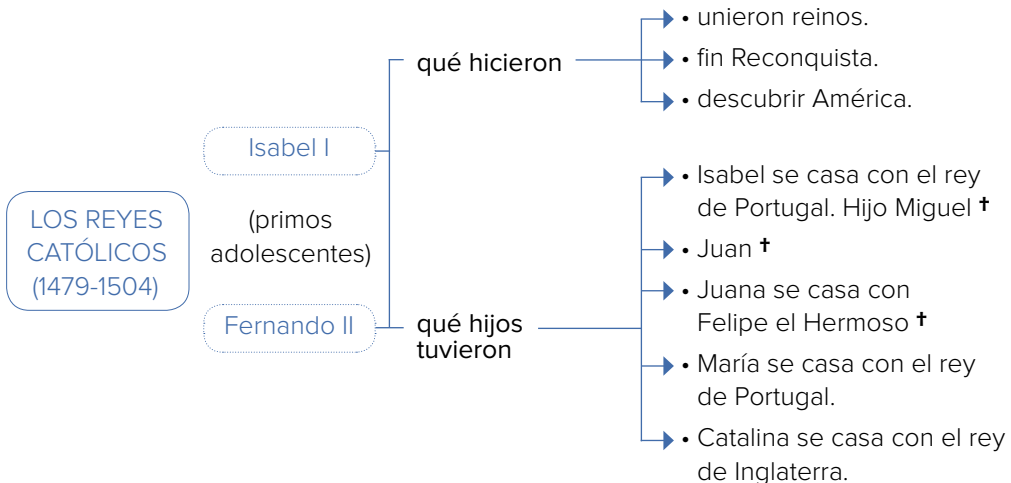
Este texto está bien subrayado porque destaca tan solo palabras. También puedes diferenciar lo importante por colores y añadir alguna flecha o símbolo al margen.



3.3. Los esquemas y mapas mentales

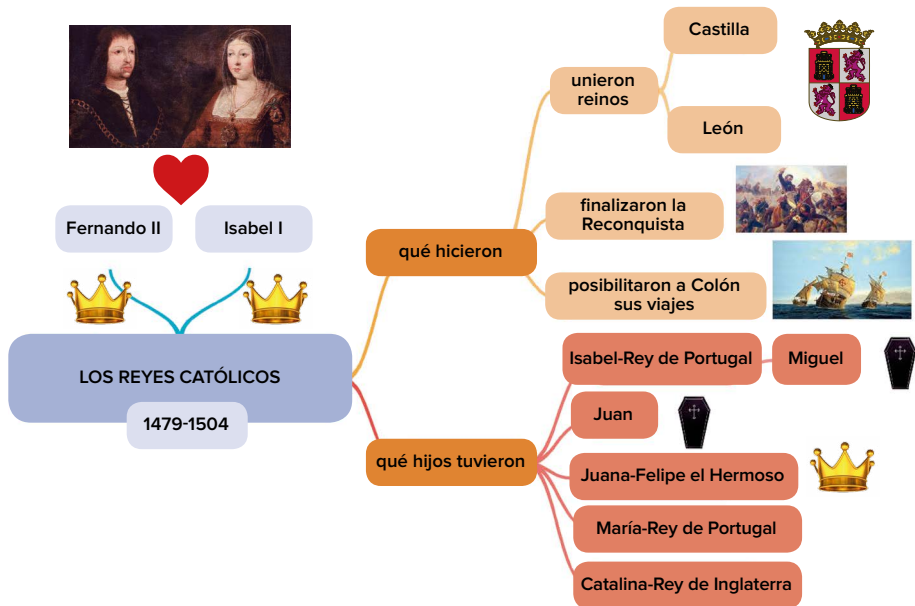
Deberás **PENSAR** en lo que aprendes y **ORGANIZAR** toda la información haciendo esquemas y mapas mentales con lo que hayas considerado más importante. Para ello necesitarás entender lo que ha dicho el profesor o lo que has leído. Pide ayuda si no es así. Los educadores están ahí para ayudarte. Si necesitas buscar información en el ordenador, pídelo también.

Hacer un **esquema** es ir colocando esas palabras importantes en relación unas con otras utilizando llaves, conectores..., para enlazar lo importante con la información de ese concepto.



Hacer un **mapa mental** es organizar toda la información del tema relacionando unos conceptos con otros de forma muy visual. Es como hacer un árbol: del tronco (el tema) salen las ramas (información súper importante) y, de cada una de estas, las ramillas relacionadas (información importante). Se pueden añadir imágenes, películas y símbolos. Todo aquello que te ayude a memorizar la información para después acordarte fácilmente en el examen.

Es entretenido y divertido hacer mapas mentales. Puedes ser tan creativo como desees, solo hace falta imaginación. Internet sin duda te facilitará mucho hacer mapas mentales, pero, si no lo tienes, basta con escribir y colorear haciendo dibujos en vez de insertar fotos. Hay un montón de aplicaciones que te pueden ayudar.



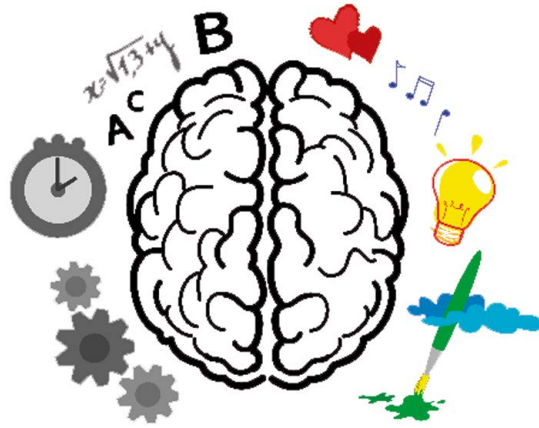
Pon esos esquemas y mapas mentales lo más atractivos que puedas. Utiliza colores, fotografías y vídeos. Esto facilitará después que lo recuerdes mejor. Si dispones de ordenador puedes echar mano de páginas que te ayudan a hacer un mapa mental (Goconqr, Ludichart, Examtime, Mindmeister, Creately, Gliffy...). Los mapas mentales son una técnica única para conectar lo que cada hemisferio cerebral hace con más facilidad. Son, en definitiva, una forma de utilizar el cerebro en su globalidad.

Los esquemas y los mapas mentales te ayudan a utilizar la parte izquierda y derecha de tu cerebro (los dos hemisferios):

- El hemisferio izquierdo se encarga más del razonamiento, la información verbal, memoriza más el tiempo y analiza más la información.
- El hemisferio derecho se encarga más de la creatividad, la información visual, la memoria espacial, y es mucho más intuitivo y global, no se fija tanto en los detalles.

El rendimiento mejora cuando las dos partes del cerebro están conectadas. Como si fuera una orquesta donde tienen que tocar todos los instrumentos armonizados.





También puedes utilizar otros recursos didácticos para organizarte la información, como los cuadros sinópticos:

| REYES | PERIODO | REINOS | HIJOS |
|-------------|-----------|----------|-------|
| Isabel I | 1479-1504 | Castilla | → |
| Fernando II | 1479-1516 | Aragón | |

O, si lo prefieres, puedes utilizar las fichas-síntesis, que son muy útiles para aprenderte vocabulario en inglés, ríos, montañas o reyes.

| SER | BE WAS BEEN |
|---------------|--------------|
| (POR DELANTE) | (POR DETRÁS) |

- Haz todas las fichas que sean necesarias según los verbos que te hayan mandado estudiar, o los ríos de cada vertiente española, o los reyes de determinado periodo, las tablas de multiplicar, etc.
- Después puedes jugar a poner todas las fichas por un lado y cuando hayas adivinado lo que está escrito por detrás podrás meterlas en una caja hasta sabértelas todas.

3.4. La memoria

Deberás REPASAR una y otra vez esos esquemas o mapas mentales o cuadros o fichas hasta que la foto mental sea tan clara que puedas volver a hacerlos sin necesidad de mirarlos. Tienes que saber que hay dos memorias:

- **La memoria a corto plazo:** aquella en la que metes los contenidos que acabas de aprender. Tiene poca capacidad. Todo se olvida si no aprendes a meter los contenidos en la memoria a largo plazo.
- **La memoria a largo plazo:** aquella que vas llenando de contenidos con cada repaso. Los contenidos que metas aquí los asociarás fácilmente. Tiene mucha capacidad, pero de vez en cuando tendrás que volver a repasar para que no se olvide nada.

Hay varias técnicas para memorizar que te pueden ayudar:

- En Geografía e Historia, utiliza mapas. Ya hemos dicho que las imágenes te ayudan a recordar después.
- Haz combinaciones con las primeras sílabas de las palabras que quieres aprender y construye una frase. Por ejemplo, los países de Centroamérica son: **Guatemala, Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Honduras, Panamá**. Es decir, «**Guapa, salva a Nico del Horno de Pan**». O bien para aprenderte la tabla periódica **-Litio-Berilio-Boro-Carbono- Nitrógeno-Oxígeno-Flúor-Neón** puedes construir una frase como «**La BBC no funciona**».
- Tienes muchas frases ya hechas en Internet. Cuando tengas que memorizar algo, haz una búsqueda escribiendo «reglas mnemotécnicas para aprender...» y escribes lo que estés estudiando. Mejor si eres tú el que inventas tu frase.
- Para estudiar las tablas de multiplicar tienes un montón de recursos para memorizarlas mejor en YouTube. Solo tienes que entrar y escribir «cómo aprender la tabla del...».
- En general, para estudiar matemáticas lo más útil para recordar después es hacer un ejercicio detrás de otro, dibujar los problemas, hacerlos por pasos muy pequeños y buscar en Internet problemas parecidos ya resueltos..., es decir, echar horas.

Es verdad que se hace duro echar horas practicando y estudiando pero si no lo haces ahora tendrás que hacerlo después para la recuperación o para septiembre y al final, si sumas, te saldrán más horas en total y además te habrás perdido otras cosas. Mejor estudiar ahora y de una vez que tenerlo que repetir después. ¿No crees?





La memoria está relacionada con:

1. La atención. Se recuerda más si nos concentramos.
2. La motivación. Se recuerda mejor lo que se estudia con ganas.
3. La comprensión de vocabulario. Se recuerda mejor lo que se entiende.
4. La organización de la información. Se recuerda más si hacemos mapas mentales o esquemas.
5. La repetición. Se recuerda más si repasamos muchas veces.
6. Las horas de sueño. La memoria mejora si duermes mucho y bien.
7. Una buena alimentación. La memoria mejora con una alimentación equilibrada.
8. Ejercicio. La memoria mejora si haces deporte.

Para memorizar también es importante que te conozcas y sepas si eres una persona que aprende más por el canal visual o por el auditivo.

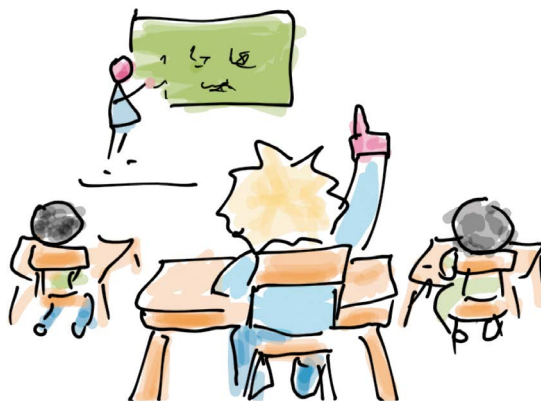
Te damos algunas pistas para que tú mismo te evalúes. Si resultas ser más visual, tendrás que echar más mano de recursos escritos y dibujos, fotos (Por ejemplo: mapas mentales, vídeos de YouTube, libros con fotografías, gráficos). Si resultas ser más auditivo, te será mucho más fácil retener lo que explica el profesor en clase, escucharte a ti mismo contándote la lección...

|  MÁS VISUAL |  MÁS AUDITIVO |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Necesito imágenes para aprender. • Aprendo mejor haciendo esquemas y mapas mentales. • Abro los ojos y levanto la cabeza cuando algo me interesa. • Me expreso con palabras como mirar, ver... • Escribo describiendo. • Recuerdo más imágenes, colores y luz. • Cuando hablo necesito que me miren. • Necesito observar para aprender. • Aficiones: pintura, foto, viajes. | <ul style="list-style-type: none"> • Necesito escuchar explicaciones, canciones, sonidos para aprender. • Aprendo mejor repitiendome las cosas una y otra vez. • Muevo la cabeza hacia el punto de interés. • Me expreso con palabras como me suena, he oído. • Recuerdo fácilmente palabras, sonidos, canciones. • Me gustan las conferencias, escuchar historias, la radio. • Suelo estar alerta a los sonidos que me rodean, a lo que habla la gente. • Aficiones: música, escuchar historias. |

Tú tienes que ser capaz de decir si te lo sabes de verdad o no. No siempre hay un adulto cerca y no siempre este te lo puede preguntar. Tienes que hacer estas cosas por ti mismo. Coge una hoja en blanco e intenta hacer de nuevo el esquema o mapa mental que hayas confeccionado. No hace falta escribir todas las palabras. En esta comprobación tan solo hace falta que pongas iniciales para no perder mucho tiempo. Si algo se te ha olvidado rodéalo con un lápiz en tu esquema o mapa mental original y así sabrás que en el próximo repaso te tienes que fijar más en eso.

Y si aún te queda tiempo y quieres sacar nota en el examen podrás AMPLIAR lo que sabes acudiendo a la biblioteca o a Internet y buscando más información sobre ese tema que añadirás a tus esquemas y mapas mentales. ¡Esto sí que lo valoran los profesores! Eso hace la diferencia entre un aprobadoillo y un sobresaliente. Eso hace la diferencia entre saber algo y saber mucho sobre algo.

Si has estudiado mucho y crees que te lo sabes muy bien porque ya lo has comprobado, ¡demuéstralo en clase! Levanta la mano cuando el profesor pregunte para aportar conocimientos que tú tienes sobre lo que está hablando.



4. COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD

Antes de continuar, tienes que saber que las emociones influyen mucho en tu forma de atender, pensar y memorizar la información. Si estás triste, preocupado, enfadado te costará más tiempo estudiar de forma eficaz, pero eso no quiere decir que no lo hagas. Tendrás que darte más ánimos (nadie mejor que tú para hacerlo) y darte también más tiempo.



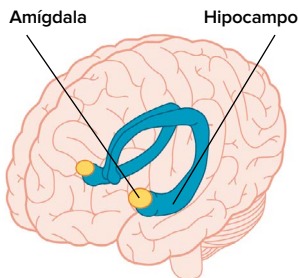
Intenta controlar las emociones en la medida que puedas...

¿CÓMO?

- **No rumiando** todo el rato las cosas malas que nos pasan.
- **No se puede pensar dos cosas al mismo tiempo**, así que intenta elegir pensar en aquello que estás estudiando y, cuando te vengan tus preocupaciones, tienes que decirte a ti mismo que después pensarás en ello pero en este momento de estudio no.
- **No utilizando las preocupaciones como excusa para no estudiar.** No evites ponerte a estudiar porque tengas problemas. Al contrario, si te centras en el estudio no pensarás en otras cosas y no tendrás después el problema añadido de los suspensos.
- Pensando que hay cosas que, **por mucho que pensemos en ellas, no vamos a solucionarlas**, pero el estudio sí que requiere toda nuestra dedicación y nos puede arreglar muchas cosas de nuestro futuro.



Las emociones y la memoria activan estructuras cerebrales muy próximas (amígdala e hipocampo) y lo hacen antes que el pensamiento/razonamiento (cór-tex), dificultando la eficacia de este. Por eso es importante tener las emociones a raya y evitar en lo posible que afecten al estudio. Si no lo consigues, tendrás que poner el pensamiento en acción y que dé órdenes a tus emociones distractoras para que paren y se apaguen mientras estudias.



Fuente: © BrainConnection.com

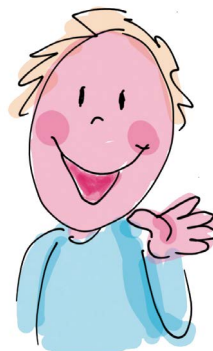
La única emoción posible mientras estudias es la **PASIÓN** por lo que aprendes en ese momento.

La memoria mejora si estás tranquilo, y todavía es mejor si lo que aprendes lo haces con buen humor

Qué cosas ocurren si tienes buen humor:

- Mejora tu respiración, te oxigenas y, por tanto, mejora tu pensamiento y tu memoria.

- Mejoran tu circulación, sistema hormonal, sistema digestivo, sistema inmunológico. Te pondrás enfermo menos veces.
- Mejora tu creatividad. Serás más ocurrente.
- Mejora tu postura.
- Serás socialmente atractivo.
- Te darás más valor a ti mismo, te sentirás más feliz.
- Minimizarás tus problemas.
- Mejorará tu capacidad para cooperar y trabajar en equipo.



¿VERDAD QUE VALE LA PENA TENER BUEN HUMOR?

Piensa en cosas que te elevan el ánimo:

- ¿Cuántas veces ríes al día?
- ¿Cuántas veces bailas y cantas a la semana?
- ¿Cuántas sorpresas preparas a los demás?
- ¿Cuántas veces expresas a quien quieres que le quieres?

Hay dos cosas importantes que también puedes aprender y que nos diferencian a unos de otros.

Las personas inmaduras:

- Evitan lo que cuesta, huyen del esfuerzo.
- Para ellas, cualquier deseo tiene que conseguirse inmediatamente.
- No anticipan lo que pasará después de que hayan hecho (o no hayan hecho) algo.
- Dejan las cosas que están haciendo ante la más mínima dificultad.
- No aprenden ni de sus errores ni de los errores de los demás.
- No hacen cosas que se habían comprometido a hacer.
- Estudian para evitar broncas o suspensos.

Las personas maduras:

- Ponen esfuerzo para conseguir las cosas.
- Saben esperar y valorar prioridades.



- Son responsables y hacen las cosas a las que se han comprometido.
- Piden ayuda cuando no saben hacer algo.
- Estudian por el placer de saber más cosas y para sacar buenas notas.
- Aprenden de los errores propios y ajenos para no repetirlos.

Y ahora piensa en ti, en cómo eres, y en cómo quieres ser. Las personas maduras tienen muchas más ganancias en la vida, créeme.

**No te
limites**

**No te
incapacites**

**No te
aisles**

**No te
castigues**

Prémiate

**Valora
tus logros**

**Aprende de
los errores**

**Busca
ayuda**

5. VELOCIDAD LECTORA

Y, por último, hablaremos de lo que te puede facilitar un montón el estudio: tener una buena velocidad lectora:

No podemos leer todas las palabras como nos enseñaron cuando éramos pequeños. Lo leíamos todo: sustantivos, verbos, adjetivos, y también artículos, conjunciones y preposiciones, con independencia de que algunas de estas palabras apenas aporten información.

Intenta hacer pocas fijaciones con los ojos. Es decir, salta de grupo en grupo de palabras sin necesidad de leer todas ellas, y mucho menos todas las sílabas.

> > > > >

(Los Reyes Católicos)(financiaron)(el viaje de Colón)(y así pudo)(llegar a América)

- Intenta leer la frase anterior únicamente mirando el símbolo >.
- Los ojos deben realizar un movimiento suave, continuo, y no una sucesión de breves paradas.
- No vocalices mientras lees. Intenta no mover los labios, y ni siquiera leas hacia dentro. Simplemente pasa tu vista sobre las palabras, vuela sobre ellas intentando pensar lo que lees.
- Centra la atención en las palabras que aporten significado (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios), desechando artículos, preposiciones y conjunciones.
- Procura no volver a releer una y otra vez el mismo texto. Concéntrate en la lectura para no perderte.
- Imagina lo que vas leyendo. Lo ideal sería que leyeras tan rápido como piensas. Hazte preguntas sobre lo que lees. Asocia lo que lees con lo que sabes.

Ejercicios que te pueden ayudar:

- Localizar dentro de un texto una palabra preseleccionada previamente.
- Localizar informaciones específicas dentro de un texto.
- Ampliar gradualmente el campo de fijación del ojo. Las revistas con artículos como si fueran columnas y los cómics te pueden ayudar porque son textos de líneas cortas en las que tendrás que hacer tan solo una o dos fijaciones visuales. Selecciona una columna y traza una línea vertical por el medio. Lee la columna bajando los ojos por la línea vertical, sin apartarte de ella.
- Borrar algunas vocales de las palabras. Así el ojo se acostumbrará a anticiparlas sin necesidad de hacer fijaciones sobre ellas.
- Tapar con una tarjeta la mitad inferior de las frases mientras lees. Así nos acostumbraremos a volar sobre las palabras anticipando su significado.

6. EXÁMENES

Y por último hablaremos de cómo hacer un buen EXAMEN.

Lo primero será planificar el estudio previo a un examen. Google calendar, high-track (gestor de tareas) o workflowy (gestor de tareas) podrán ayudarte con un calendario de todo el mes donde escribas cada día lo que te propongas estudiar hasta el día del examen. Puedes estudiar de formas diferentes en función del tipo de examen:



- **Tipo test:** tendrás que leer muchas veces cada tema. En este tipo de examen interviene sobre todo la memoria de reconocimiento.
- **Tipo oral:** tendrás que decir el tema en alto varias veces antes de ir al examen.
- **Tipo desarrollo de preguntas o tema:** es fundamental que hayas hecho esquemas, mapas mentales. En este examen interviene sobre todo la memoria de evocación.

El día del examen cuida todas las cosas que te voy a decir:

- Estar bien descansado y haber desayunado correctamente.
- Llegar con tiempo para estar tranquilo, sin prisas.
- Llevar lo que necesitas: bolígrafos de sobra, compás, reglas, y reloj para controlar el tiempo, calculadora, lápiz y goma. Caramelos para alimentar con glucosa el cerebro que se cansa de pensar.
- Controla los nervios imaginándote haciendo un buen examen tranquilo. Piensa que todo va a salir bien.

Y durante el examen:

- Lee todo con cuidado.
- Responde primero lo que te sabes, dejando para el final lo difícil. Si es tipo test y descuentan los errores, no arriesgues si no estás seguro.
- Cuida la letra y la ortografía; procura no hacer tachones. Utiliza una hoja en sucio para hacer las matemáticas.
- Destaca lo importante subrayándolo. Facilitarás al profesor la corrección, hecho que agradecerá.
- Controla el tiempo que necesitas con cada pregunta.
- Concéntrate en tu examen, no en el de tu compañero. Confía en ti si has estudiado.
- No te enrolles. Tienes que dar respuestas claras. Hazte en el margen un esquema si eso te ayuda.
- Si te atascas en una pregunta continúa con la siguiente. Ya volverás a ella si te queda tiempo.
- Si es un examen de problemas, primero los tienes que leer despacio, piensa qué te piden y cómo hacerlos. Dibuja los enunciados. Escribe cada paso. Pon mucha atención a las operaciones y recuadra el resultado.
- Repasa todo el examen cuando hayas terminado. Procura dejar tiempo para este repaso, con 5 o 10 minutos será suficiente.

¡PUES ESTO ES TODO, AMIGOS!

*SOLO FALTAN GANAS, DEDICACIÓN, CONSTANCIA
Y QUE ALGUIEN TE AYUDE Y TE ANIME AL PRINCIPIO.*

¿Y QUIÉN MEJOR QUE TU EDUCADOR?

*SERÁ FÁCIL EN CUANTO LO HAYAS HECHO UNAS CUANTAS VECES.
INTÉNTALO. TE ASEGURO QUE APRENDER A APRENDER TE GUSTARÁ.*

SEA LO QUE SEA A LO QUE TE DEDIQUES EN LA VIDA. HAZLO BIEN.

AHORA LO QUE TIENES QUE HACER ES APRENDER, APRENDER BIEN.

7. DECÁLOGO PARA EDUCADORES

1. Intenta mantener una actitud positiva a la hora de los deberes. No es lo mismo decir: «Venga, ponte ya con los deberes» que «Vamos a ver qué aprendemos hoy».
2. Cada tarea puede ser un reto. Motiva a los niños a aprender cosas cada vez más complejas.
3. Haz que perseveren y repitan una y otra vez lo que les supone dificultad. Hazles ver que un suspenso solo significa que hay que estudiar más y mejor.
4. Elogia una buena actitud hacia el trabajo. Reconoce el esfuerzo que hace. Confía en él y haz que confíe él en sí mismo.
5. Ten coherencia entre las expectativas que tienes de cada niño y lo que le exiges. Cada niño tiene una capacidad y una velocidad de aprendizaje diferente.
6. A aprender no se obliga. Si ahora no es apto porque no está en condiciones, déjalo para más adelante.
7. Usa su imaginación y creatividad para aprender, ¡y la tuya también!
8. Da significado, siempre que sea posible, a lo que estudia en el colegio (aprovecha YouTube, películas, etc.).
9. Apoya y acompaña a cada niño en lo que necesite. No hay reglas iguales para todos. Cada niño requiere un apoyo y un tiempo.
10. Cultiva buenas relaciones con sus profesores y haz que él establezca con su profesor una relación de ayuda.



8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÓN PARDO, G. 2007. *Técnicas de memoria para estudiantes*. Sevilla: Editorial MAD.
- BALLENATO PRIETO, G. 2010. *Técnicas de estudio. El aprendizaje activo y positivo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- CAMPAYO, R. 2009. *Curso definitivo de lectura rápida*. Madrid: Editorial Edaf.
- JAIN BLAKEMORE, S.; FRITH, U. 2011. *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- KAHNEMAN, D. 1997. *Atención y esfuerzo*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.
- MORDADO, I. 2004. *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales para mejorar la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- ORTIZ, T. 2009. *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- SALAS PARRILLA, M. 2012. *Técnicas de Estudio para Secundaria y Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- SEBASTIÁN PASCUAL, L. 2010. *Mapas de Aprendizaje. Una herramienta de memorización*. Madrid: CCS.
- SPITZER, M. 2005. *Aprendizaje, neurociencia y escuela de vida*. Barcelona: Editorial Omega.
- TIERNO, B. 2012. *Las mejores técnicas de estudio*. Barcelona: Editorial Temas de hoy.



**Comunidad
de Madrid**

Dirección General de la Familia y el Menor
CONSEJERÍA DE POLÍTICAS SOCIALES
Y FAMILIA