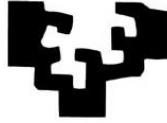


eman la zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

## Una escuela abierta a la adopción. Propuesta para el profesorado de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa



TESIS DOCTORAL

Autora: Marta Fernández Barrutia

Director: Javier Monzón González

Codirector: Joxe Amiama Ibarguren

**2020**

Nota: En este trabajo se utilizará el género masculino gramatical para hacer referencia a ambos sexos (niños, para referirse tanto a los niños como a las niñas, profesores, para referirse a los profesores y profesoras y alumnos para hacer referencia alumnos y alumnas) salvo en aquellos casos en que se especifique el género al que se hace alusión, en aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva (Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, 2005). No existe en esta decisión intención discriminatoria alguna, sino el deseo de evitar reiteraciones que pudieran dificultar la comprensión del discurso y agilizar la lectura.

## **Dedicado a...**

Esta tesis va dedicada con todo mi cariño a las familias y niños de adopción que día tras día luchan con tesón porque sus hijos consigan los mayores éxitos. A los docentes apasionados, comprometidos y respetuosos con sus alumnos de cualquier condición que luchan por una escuela de calidad para todos, en la que nadie sea excluido por ser diferente (ya que todos lo somos) y en la que se ofrezca una respuesta educativa adecuada a lo que cada cual necesita. A las personas que, como yo, creen que la educación debe responder y adaptarse a las necesidades educativas personales de cada alumno. A las personas con diversidad funcional, por enriquecer aún más el universo en el que vivimos y hacernos conscientes del camino que todavía nos queda por recorrer. A todas las personas que les apoyan y ayudan, incluso sin recibir reconocimiento alguno a su labor.

Entre todos haremos una sociedad mejor.



## Agradecimientos

En primera instancia este agradecimiento va dirigido a **Pilar Elgoibar** quien me puso en este camino gracias al encuentro fortuito un día de septiembre de 2016. A pesar de encontrarse ya en la recta de su salida laboral (le quedaban 15 días para jubilarse en la Universidad), no solo me animó a realizar la tesis, sino que además me gestionó entrar en esta aventura y contactar con mi director de tesis (Javier Monzón) para el cual no tengo suficientes palabras de reconocimiento. A **Javier Monzón** no solo le debo dar las gracias por la confianza depositada en mí, sino también por permitir beneficiarme de su experiencia, sabiduría y rigor académico que me ha demostrado además de su calidad humana, cercanía y predisposición para que mi trabajo llegara a buen puerto. Junto con él agradezco a mi codirector **Joxe Amiama**, quien ha sabido poner la guinda a este dulce pastel.

A la **Asociación Ume Alaia de Gipuzkoa** por la oportunidad que me dio para realizar un primer trabajo que me sirvió de trampolín para continuar en esa línea de investigación y por supuesto, a las familias adoptivas que con sus testimonios han dotado a esta investigación de contenido.

Igualmente al **Departamento de Educación** y especialmente a aquellos docentes que se han mantenido cerca con su apoyo y orientación y que han formado parte fundamental en la consolidación de los saberes que se han ido forjando.

No puedo dejar de nombrar a todos y cada uno de los expertos, **Alicia Fernández-Zúñiga**, **Mireia Sala**, **Jose Luis Alberdi**, **Jesus Mari De la Mota** y **Arantza Belástegui**, profesionales que han participado en la investigación y que me han brindado su colaboración, dedicando unos minutos de su valioso tiempo en las entrevistas. Y dentro de ellos quisiera dar las gracias con mayúscula a esta última persona Arantza Belástegui por su continuo e incondicional acompañamiento en todo el recorrido. Nunca recuperará esos minutos de su vida que apostó

por entregármelos. Gracias por considerarlo importante y decidir contribuir con su punto de vista esencial para elaborar la propuesta que aquí se realiza.

Asimismo, no podría dejar de incluir en este punto a otras personas que han dedicado su tiempo altruistamente a ayudarme, y que siempre han estado disponibles cuando he necesitado su supervisión y consejo en relación a este trabajo.

Y para terminar a mi familia por todo el tiempo que les he robado. A mis hijos **Tamara, Sofía y Hugo**, y en particular a mi marido, **Mikel** por su paciencia infinita y su visión enriquecedora. Y como no a mis padres **Maite y Alejandro** por haberme forjado como la persona que soy y especialmente a mi padre Alejandro ávido de impulsar la formación académica en sus hijos. Muchas gracias a todos.

## Resumen

Este trabajo deriva de un estudio cuantitativo ya concluido realizado con la Asociación Ume Alaia de Gipuzkoa en el año 2016 en el que se recogió la trayectoria escolar y laboral de 189 niños de 4 a 23 años y que nos permitió concluir, a priori, que la atención escolar a este grupo debía recibir una modificación considerable con el fin de mejorar su rendimiento académico.

El objetivo del presente trabajo, por tanto, pretende conocer la percepción de las familias acerca de la respuesta dada a sus hijos por parte del sistema educativo y las debilidades de dicho sistema en las etapas de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa relacionadas con los dos pilares sobre los que se asientan el currículo: el lenguaje y el desarrollo cognitivo de los niños provenientes de un proceso de adopción para a partir de ahí, proponer un procedimiento que debe seguir el centro escolar para atender con mayor eficiencia a este colectivo.

La atención integral en los primeros años de vida provee de bases sólidas para el crecimiento, la supervivencia y el desarrollo del ser humano. Los niños que se incorporan a sus familias por un proceso de adopción, se han visto privados en su mayor parte de esta atención. Si como sociedad procuramos la superación de esta situación desfavorecida como punto de partida estaremos contribuyendo a la superación de la desigualdad social y evitaremos la vulneración de sus derechos fundamentales.

**Palabras Clave:** adopción, dificultades de aprendizaje, lenguaje, necesidades educativas especiales, déficit cognitivo acumulativo, escuela inclusiva.

## **Abstract**

This work derives from a quantitative study already completed with the Ume Alaia Association of Gipuzkoa in 2016 in which the school and work trajectory of 189 children and young people aged 4 to 23 years was collected and allowed us to conclude, a priori, that school care for this group should receive a considerable change in order to improve their academic performance.

The objective of this study, therefore, aims to know the weaknesses of the educational system in the stages of Infant and Primary Education of Gipuzkoa related to the two pillars on which the curriculum is based: the language and cognitive development of children from an adoption process and from there, propose a procedure that the school must follow to serve this group more efficiently.

Comprehensive care in the early years of life provides solid foundations for human growth, survival and development. Children who join their families through an adoption process have been mostly deprived of this care. If as a society we seek to overcome this disadvantaged situation as a starting point we will be contributing to the overcoming of social inequality and we will avoid the violation of its fundamental rights

**Key words:** adoption, learning difficulties, language, special educational needs, cumulative cognitive deficit, inclusive school.

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

### *PARTE I. MARCO TEÓRICO*

---

<b>Capítulo 1. La adopción como sistema de protección infantil.....</b>	<b>1</b>
1.1. Marco jurídico en vigor del sistema de protección a la infancia.....	3
1.2. Experiencias adversas durante la niñez. ....	5
1.3. Factores de riesgo de los niños de adopción .....	7
1.4. Servicio de protección a la infancia de Gipuzkoa. Algunos datos .....	10
<b>Capítulo 2. Aprendizaje y adopción.....</b>	<b>19</b>
2.1. Apego y aprendizaje.....	19
2.2. Desarrollo cognitivo.....	24
2.3. Aprendizaje y adopción. Un desafío para la escuela.....	29
<b>Capítulo 3. Desarrollo del lenguaje y adopción.....</b>	<b>45</b>
3.1 Adquisición y desarrollo del lenguaje. Conocimientos básicos para el profesorado.....	45
3.2. La narrativa como predictor de éxito académico.....	52
3.3. La influencia de la lectura en el rendimiento académico.....	53
3.4. Factores que influyen en la adquisición del lenguaje en los niños que fueron adoptados.....	58
3.5. Lenguaje y adopción. El desafío del profesorado para que los niños que fueron adoptados aprendan una lengua diferente y con fines escolares.....	60
<b>Capítulo 4. Neurociencia y educación.....</b>	<b>67</b>
4.1. Ideas claves que nos aporta la neurociencia para entender las dificultades de aprendizaje de algunos niños que fueron adoptados.....	72
4.2. Prácticas que funcionan en la escuela .....	85

<b>Capítulo 5. Respuesta al alumnado que fue adoptado en el marco de una escuela inclusiva.....</b>	<b>97</b>
5.1. Hitos relevantes en la legislación vasca en apoyo a la escuela inclusiva.....	98
5.2. La respuesta educativa en la escuela inclusiva del alumno adoptado.....	105
5.3. Relación familia-sistema educativo.....	111

## ***PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO***

---

<b>Capítulo 6. Objetivos y metodología.....</b>	<b>117</b>
6.1. Objetivos del estudio .....	118
6.2. Diseño metodológico de la investigación .....	120
6.2.1. Planteamiento de la investigación .....	121
6.2.2. Perspectiva metodológica.....	125
6.3. Resumen del tratamiento de los datos.....	158
6.4. La fiabilidad de la investigación.....	159
6.5. Ética y compromisos de la investigadora.....	163
6.6. Limitaciones del estudio .....	164
<b>Capítulo 7. Presentación y Análisis de los datos .....</b>	<b>167</b>
7.1. Resultados del estudio de las familias adoptivas pertenecientes a la Asociación Ume Alaia de Gipuzkoa.....	168
7.2. Resultados del estudio realizado con el profesorado de Gipuzkoa.....	176
7.2.0. Identificación del profesorado de la muestra del estudio.....	176
7.2.1. Análisis de la situación escolar del niño que fue adoptado.....	179
7.2.1.1. Identificación de las necesidades específicas del alumno adoptado.....	179

7.2.1.2. Nivel de competencia en aprendizaje y lenguaje del alumno proveniente de un proceso de adopción .....	193
7.2.2. Necesidades y retos del sistema educativo en las etapas de Educación Infantil y Primaria.....	199
7.2.2.1. Alumnos adoptados, currículo y escuela inclusiva.....	199
7.2.2.2. Medidas adoptadas.....	201
7.2.3. Medidas más válidas para favorecer el aprendizaje y el lenguaje del alumnado en el aula.....	207
7.3. Formación en adopción .....	209
7.4. Relación intraprofesional, agentes externos y relación familia-escuela.....	215
7.4.1. Consulta con el resto de los profesionales de la escuela ante las dificultades con el alumno adoptado.....	215
7.4.2. Relación familia-escuela.....	217
<b>Capítulo 8. Conclusiones, limitaciones y futuras investigaciones.....</b>	<b>223</b>
8.1. Conclusiones.....	223
8.2. Futuras investigaciones.....	232
8.3. Implicaciones prácticas.....	233
<b>Capítulo 9. Propuesta de procedimiento de acogida, evaluación y seguimiento para la mejora del nivel lingüístico y de aprendizaje del alumno adoptado.....</b>	<b>235</b>
9.1. Introducción.....	235
9.2. Propuesta. Ámbitos de actuación.....	237
9.3. Propuesta específica para el centro escolar.....	239

## **ANEXOS PROPUESTA**

Información adicional ficha de solicitud de admisión.....	DOC-01
Nociones básicas sobre la adopción.....	DOC-02
Hitos del desarrollo lingüístico.....	DOC-03
Indicadores del desarrollo cognitivo.....	DOC-04
Autoevaluación de la práctica docente.....	DOC-05
Listados de verificación. Evaluación inicial del alumno que fue adoptado .....	DOC-06
Cuestionario familia y aprendizaje.....	DOC-07
Cuestionario de reforzadores.....	DOC-08
Acciones educativas con y sin evidencia exitosa.....	DOC-09

### ***PARTE III. Referencias, índice de tablas y figuras, anexos***

---

Referencias bibliográficas.....	317
Índice de tablas.....	341
Índice de figuras.....	343

## **ANEXOS**

Anexo C1. Cuestionario. Menores adoptados versus trastornos de aprendizaje y del lenguaje

Anexo C2. Cuestionario. Atención al alumnado adoptado en el sistema escolar

Anexo E: Entrevistas a expertos

<https://drive.google.com/drive/folders/1ef6x85I06GP41mKNThcZ3Yqk3GCVDiG?usp=sharing>

## INTRODUCCIÓN

---

*“No veo la miseria que hay, sino la belleza que aún queda”*

(Diario de Anna Frank)

La adopción es una solución a una circunstancia excepcional. Tiene su fundamento en el derecho que todo niño tiene a disfrutar de un entorno familiar que le asegure protección, afecto y estimulación.

El presente estudio tiene por objeto conocer las debilidades relacionadas con el lenguaje y aprendizaje de los niños que se incorporaron a sus familias mediante un proceso de adopción, en el sistema educativo de Gipuzkoa, y a partir de ahí, proponer el procedimiento que debe seguir el centro escolar para atender con mayor eficiencia a este colectivo.

La trayectoria profesional de la investigadora centrada en el sistema educativo, ha facilitado la aportación del trabajo en este ámbito. Tras treinta años de atención a niños con dificultades del lenguaje en las escuelas y observado su impacto en el proceso de aprendizaje, unido a múltiples sesiones de trabajo con equipos docentes, se colige una necesidad de cambio. Las propuestas educativas vigentes exigen una revisión que nos permita, tras la oportuna toma de decisiones, afinar en la atención precisa al colectivo de niños que fueron adoptados.

Las escuelas tienden a considerar y responder a las necesidades de estos alumnos de manera similar a las del resto o, en el mejor de los casos, a la de los alumnos inmigrantes. Sin embargo, ni una ni otra población son sujetos que presenten necesidades parecidas. En comparación con los alumnos inmigrantes, quizá pueda

compartir algo como la interculturalidad, pero la manera de integrarse a la familia y la situación preadoptiva de abandono en un niño que fue adoptado son factores que difieren enormemente de este otro colectivo y por tanto generan un proceso de adaptación e integración escolar totalmente diferente.

España ha sido el tercer país del mundo que más adopciones ha realizado (INE, 2019). Si bien ser adoptado no se relaciona necesariamente con un rendimiento académico bajo, diversos estudios manifiestan que el alumnado que ha sido adoptado presenta más dificultades de aprendizaje que los compañeros del grupo. Palacios (1998), concretamente señala que el 72% presenta dificultades escolares. Nuñez (2008) realizó un análisis con 209 niños adoptados del Estado y correlacionando entre variables de su historia de vida y variables de dificultades escolares concluyó que el lugar en el que se ha estado el primer año de vida (principalmente en una institución o con una familia adoptiva) y haber sufrido vivencias traumáticas (maltrato, abuso o negligencia) tendrá una relación significativa con presentar o no, dificultades en lecto-escritura, cálculo, comprensión y expresión. Este panorama hace imprescindible una reflexión sobre si la atención educativa que se les ofrece es la que verdaderamente necesitan.

Sobre la adopción existe una amplia literatura de investigación dedicada a analizar a aspectos psicológicos (Palacios, 2014). Sin embargo, se evidencia una limitada cantidad de trabajos que aborden suficientemente esta temática de la adopción desde una perspectiva pedagógica y logopédica.

La incorporación a los centros escolares de los niños que fueron adoptados ocasiona un reto a los profesionales con respecto a cómo atender las necesidades educativas que puedan manifestar y maximizar su potencial.

Según Mirabent (2005) la institución escolar es un lugar en el que tanto el aprendizaje de conocimientos, como el desarrollo psicológico necesario para desenvolverse de forma ajustada y útil en la sociedad, deberían ser las principales inquietudes de los equipos de educadores de los centros a la hora de llevar a cabo su amplio objetivo educativo. Además, para que ese aprendizaje pueda generarse y se convierta en la base de un adecuado rendimiento escolar necesita de un desarrollo lingüístico en funcionamiento ya que va a ser el vehículo de interacción didáctica y la base de los aprendizajes instrumentales. No obstante, el conocimiento limitado por parte del profesorado del impacto de la condición adoptiva, y por consiguiente, de la adecuada intervención con estos niños está generando dudas en la toma de decisiones para satisfacer sus necesidades. Sin embargo, es la escuela, en su necesidad de acometer la diversidad, quien debe cuidar que sus alumnos consigan un nivel de desarrollo integral lo más adecuado posible gracias a una buena calidad educativa fruto de una conveniente práctica.

En consecuencia, el presente estudio se justifica con la pretensión de llenar algunos de estos vacíos que se van evidenciando dentro del ámbito de la educación, desde el planteamiento de determinados estudios teóricos del perfil del niño que fue adoptado, los avances en la neurociencia y el análisis de los resultados hasta ahora obtenidos. Así mismo, se desea cubrir una laguna del propio conocimiento del profesor enriqueciendo su competencia, provocando la atención adecuada a su alumno y, por lo tanto, introduciendo una mejora cualitativa en su intervención, lo cual redundará en un impacto escolar positivo en este colectivo e incluso en toda la población escolar.

Desde otra perspectiva, este estudio se justifica metodológicamente pues la manera cómo se aborda esta investigación podría servir como referencia a otros profesionales

cercanos e incluso a familias que buscan estrategias concretas de intervención y prevención del fracaso escolar en sus hijos que fueron adoptados.

Por último, a nuestro parecer, este tema presenta relevancia social, pues al mejorar las condiciones que se les brindan a estos niños en el ámbito educativo se estará contribuyendo a la demanda de una sociedad más satisfecha respecto a sus necesidades y cumplimiento del derecho pleno.

Sin duda, todas estas cuestiones, según nuestra opinión, merecen especial atención y deben ser exploradas en profundidad. En la medida en que, tanto las familias como los profesionales, conozcamos mejor cómo afrontar aquellos factores involucrados en los problemas de lenguaje y aprendizaje en los niños que se incorporaron a sus familias mediante un proceso de adopción, se podrán realizar intervenciones más ajustadas a sus necesidades, promoviendo su adecuado desarrollo individual, familiar y social.

El estudio consta de una primera parte teórica donde se expone “la adopción como sistema de protección infantil, “el aprendizaje y la adopción”, “el desarrollo del lenguaje y la adopción”, “las aportaciones de la neurociencia a la educación” y “la respuesta al alumnado que fue adoptado en el marco de la escuela inclusiva”. Continúa con una segunda parte empírica donde se transmite la justificación del estudio, el problema planteado y se establecen las consideraciones metodológicas que garantizan la calidad y veracidad del estudio. Además, se identifica la población participante, las estrategias, técnicas e instrumentos para la recogida de datos. Se prosigue con los resultados obtenidos, la interpretación cuantitativa recogida de los cuestionarios aplicados a docentes, así como la interpretación cualitativa de entrevistas a expertos. Se finaliza con las conclusiones, limitaciones encontradas en el estudio, futuras líneas de investigación y la propuesta de mejora de la práctica pedagógica y curricular de la escuela. Se complementa el trabajo con una tercera parte donde se expone la bibliografía

consultada, los anexos con los instrumentos de investigación utilizados y los propiamente elaborados.

Aunque la condición de la investigadora no es la de ser una persona adoptada, es cierto que ha conocido en profundidad a personas de esta condición a lo largo de su carrera profesional y a sujetos con los que ha contactado para su investigación. Todas estas experiencias personales han entrado a formar parte de esta tesis.





PARTE I  
Marco teórico





# CAPÍTULO 1. LA ADOPCIÓN COMO SISTEMA DE PROTECCIÓN INFANTIL

En este capítulo nos vamos a centrar en el marco en vigor del sistema de protección de la infancia, el impacto que las vivencias preadoptivas conforman el perfil del niño que ha sufrido experiencias adversas en la niñez, cuáles son los factores de riesgo como ser humano y cuáles son los datos que nos aporta el Servicio de Protección de la Infancia de Gipuzkoa.

## 1.1. MARCO JURÍDICO EN VIGOR DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

---

El artículo 39 de la Constitución establece “*la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia, en especial de los menores de edad, de conformidad con los acuerdos internacionales que velan por sus derechos*”. Esta obligación estuvo regulada por la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor y ha sido hasta el 2015, el marco regulador para la protección de los menores.

Los cambios sociales que se fueron produciendo a lo largo de los años, y su impacto en la situación de los menores, marcaron la necesidad de una mejora en los sistemas de protección jurídica a la infancia que permitieran recursos eficaces para mantener el compromiso del artículo 39 de la Constitución, mencionado anteriormente.

En lo relativo a la adopción, “*se clarifica el ámbito de aplicación de la ley...y se define el concepto de adopción internacional...como lo hace el Convenio de La Haya de 1993*” (HCCH. Hague Conference on private international Law). Las modificaciones

que se introducen hacen referencia tanto a la Administración General del Estado, competente en política exterior, como a las administraciones autonómicas, delimitando sus funciones y ámbitos de actuación.

Respecto a la política exterior, *” se determinan como competencias de la Administración General del Estado...la decisión de iniciar, suspender, paralizar o limitar la tramitación de adopciones con determinados países ”* (art.4; p. 64587 - 64588, BOE, 2015). También será competencia del Ministerio *“la acreditación de los organismos para actuar como intermediarios en las adopciones internacionales, (ECAIs, Entidades colaboradoras de Adopción Internacional) así como su control y seguimiento ”* (art.7.2 y 7.3; art.8.1 y 8.2, BOE, 2015). Esto no obsta para que sean las administraciones autonómicas las que mantengan el control, inspección y seguimiento en cuanto a las actuaciones en su territorio.

Los nuevos contextos y circunstancias sociales exigen hacer hincapié en el interés superior del menor como consideración fundamental en la adopción, intensificando los recursos destinados a la garantía del proceso en todos sus aspectos, tanto en el estadio preadoptivo como en el postadoptivo.

A raíz del Convenio de la Haya de 1993 sobre la protección y cooperación en materia de adopción internacional el número de adopciones se multiplicaron por doce hasta que comenzó su descenso en el año 2004 (Berástegui y Gómez-Bengoechea, 2015) y llegar al desplome en Gipuzkoa con ninguna solicitud de adopción internacional en el año 2018 (Lezana, 2019).

Muchos factores fueron desencadenantes del auge de la adopción internacional. En la realidad social, con la presencia de nuevos modelos de familia (monoparentales, reconstituidas, de acogida, homoparentales) se integraron con naturalidad las familias constituidas mediante un proceso de adopción internacional. Junto a estas circunstancias

sociales, las innovaciones legales recogidas en la ley de 2015, (Ley de protección del menor...) facilitaron este proceso.

Concretamente en el País Vasco, rige el Decreto 114/2008, de 17 de junio, por el que se regula el procedimiento de actuación que deberán seguir las Diputaciones Forales en materia de adopción de personas menores de edad, modificado por el Decreto 245/2012, de 21 de noviembre y por el Decreto 50/2014, de 8 de abril. Este decreto dividido en seis capítulos en su capítulo VI establece que cada Diputación Foral constituirá un registro. Así mismo, es importante destacar la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia, ya que sienta las bases para llevar a cabo la adopción en este territorio.

## **1.2. EXPERIENCIAS ADVERSAS DURANTE LA NIÑEZ**

El estudio desarrollado por Anda (1998) del Centro para el Mantenimiento de la Salud Kaiser Permanente y el centro de Control y Prevención de enfermedades, examinó cómo las experiencias adversas durante la niñez (ACE. Adverse Childhood Experiences, por sus siglas en inglés) tienen influencia sobre la salud física, mental, social y económica de los participantes del estudio.

Del trabajo que duró una década, se han sacado importantes lecciones sobre los efectos a largo plazo que tienen ciertas experiencias negativas durante la infancia.

Una experiencia adversa durante la niñez “ACE” significa experimentar cualquiera de las siguientes condiciones en el hogar antes de cumplir los 18 años:

- Abuso recurrente físico o emocional
- Negligencia recurrente
- Abuso sexual

- Madre tratada con violencia
- Depresión crónica o enfermedad mental
- Abuso de alcohol o drogas
- Padres ausentes, separados o divorciados
- Miembro de la familia encarcelado

Las ACES son los mejores pronósticos de riesgo para la salud y mortalidad, teniendo en cuenta que una combinación de ACES aumenta este riesgo.



*Figura 1. Influencia Experiencias Adversas en la Salud y Bienestar. Fuente: Felitti (1998).*

El Estudio ACE descubrió una fuerte relación entre las ACEs, la prevalencia y el desarrollo de los factores de riesgo para la enfermedad, la salud mental y la incapacidad social a través de la vida de un individuo.

### 1.3. FACTORES DE RIESGO DE LOS NIÑOS QUE FUERON ADOPTADOS

---

Si bien la capacidad de resiliencia es la capacidad reparadora que permite a muchos niños superar sus dificultades, los niños adoptados son un colectivo de especial atención por presentar necesidades ya que podrían padecer tanto patología neuropsicológica como patología médica general. Presentan el antecedente de haber estado expuestos a una serie de potenciales factores de riesgo que, al actuar de forma sumatoria, pueden condicionar la aparición de muchos trastornos.

Según García-Ron (2010) aunque la variabilidad de circunstancias posibles previas a la adopción obliga a ser cautelosos a la hora de hacer generalizaciones, las condiciones previas y durante la institucionalización, la edad de adopción y el país de procedencia son factores cruciales que van a influir en el desarrollo del niño.

Tello (2012) nos indica cuatro factores de riesgo de los niños adoptados:

#### 1. Factores de riesgo propios de su país de origen

Aunque en líneas generales los niños que fueron adoptados presentan en cuanto a su desarrollo una trayectoria similar, las peculiaridades de cada uno de los países de origen configuran un marco diferente que puede identificar factores variables de riesgo para la salud de los niños. En función de la procedencia puede haber diferencias debido a:

- Pobreza económica.
- Precariedad higiénico-sanitaria y deficiencias en infraestructuras.
- Falta de respeto a los derechos de los niños.
- Problemas de salud prevalentes en la sociedad como alcoholismo o drogadicción.
- Enfermedades infecciosas endémicas.

## 2. Factores de riesgo previos a la institucionalización

Antes de que los niños sean institucionalizados existen una serie de factores potenciales de riesgo, especialmente respecto a las condiciones de la madre durante el embarazo y el parto y las condiciones de vida precarias, factores que pueden influir negativamente en el desarrollo del bebé.

- Factores prenatales:
  - Inexistencia de cuidados y control de la madre y/o del embarazo.
  - Infecciones de transmisión vertical.
  - Consumo de tabaco, alcohol, drogas u otras sustancias.
  - Parto prematuro, con bajo peso y/o sin atención médica.
  - Abandono desde temprana edad (falta de figuras parentales), ausencia de apego
  - Ausencia de hogar (“niños de la calle”) con la consiguiente dificultad para generar un apego seguro.
  - Deprivación o negligencia continuada.
  - Abuso físico, sexual y/o emocional (maltrato).
  - Explotación laboral.
  - Cuidado médico ausente o inadecuado (preventivo y/o terapéutico).
  - Enfermedades genéticas y/o consanguinidad.

## 3. Factores de riesgo durante la institucionalización

La Institucionalización es uno de los principales factores de riesgo relacionados con las alteraciones neuropsicológicas pues se produce en un período crítico del desarrollo temprano y provoca alteraciones del vínculo que en muchos casos podrían tener

implicaciones para toda la vida en el desarrollo social, conductual, cognitivo y emocional. Destacamos como factores:

- Vivir en un entorno inapropiado o en ambientes y espacios inadecuados.
- Proporción de cuidadores por niño muy baja.
- Relación con múltiples cuidadores que provoca falta de vinculación.
- Exposición a enfermedades transmisibles.
- Atención inadecuada:
  - Deprivación nutricional (cuantitativa y cualitativa).
  - Deprivación afectiva y social. Ausencia de apego.
  - Negligencias y malos tratos.
  - Atención higiénico-sanitaria ausente o limitada.

Los estudios más recientes han demostrado una relación directa entre el tiempo de institucionalización y el desarrollo postadoptivo, siendo este peor cuanto mayor es el tiempo de institucionalización (García-Ron, 2010).

En un estudio histórico realizado por O'Connor et al.(2003), con 155 niños adoptados procedentes de Instituciones de Rumania (de ellos 144 niños habían vivido exclusivamente en instituciones antes de su adopción) por familias del Reino Unido con edades menores a 42 meses en comparación con un grupo de 52 niños procedentes de adopción nacional adoptados con edades menores a 6 meses, encontraron que los problemas cognitivos, los trastornos del vínculo, los trastornos de conducta y las conductas cuasi-autísticas se presentaban con mayor frecuencia en los niños que habían estado institucionalizados durante más tiempo.

Miller et al. (2005) realizaron un estudio retrospectivo comparativo sobre 103 niños adoptados evaluados a su llegada a EE.UU. y descubrieron que los niños acogidos en

familias antes de ser adoptados tenían mejor crecimiento y desarrollo cognitivo que los que residían en orfanatos.

#### **4. La edad del menor en el momento de la adopción.**

La edad en el momento de la adopción determina el tiempo que el niño se ha expuesto a condiciones adversas (malnutrición, infecciones, institucionalización, maltrato o privación afectiva). Las secuelas que dejarán en el sistema nervioso dependerán en parte de la medida en que conserven los mecanismos neuronales implicados en la plasticidad y reorganización cuando se apliquen los estímulos y apoyos necesarios, una vez se encuentre en la familia adoptiva. Se ha comprobado que cuanto más duran estas condiciones adversas, más baja es la capacidad de recuperación, pues la intervención precoz es la que marca el pronóstico. *“La deprivación sensorial puede alterar precozmente la estructura de la corteza cerebral. El cerebro conserva cierta capacidad de plasticidad y reorganización cortical y de sus conexiones, de modo que es capaz de recuperar funciones, y esta capacidad es mayor a corta edad y cuando el estímulo se aplica tras el daño de forma precoz; es lo que se denomina período sensible o crítico del desarrollo temprano.”* (Castaño, 2002, p. 87).

#### **1.4. SERVICIO DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA DE GIPUZKOA. ALGUNOS DATOS**

---

Antes de comenzar a hablar de Gipuzkoa vamos a ubicar el panorama a fecha de 2017 de todas las adopciones internacionales realizadas en el Estado, donde podemos observar que el País Vasco es una Comunidad que presenta una alta ratio de adopciones en relación a su extensión geográfica.

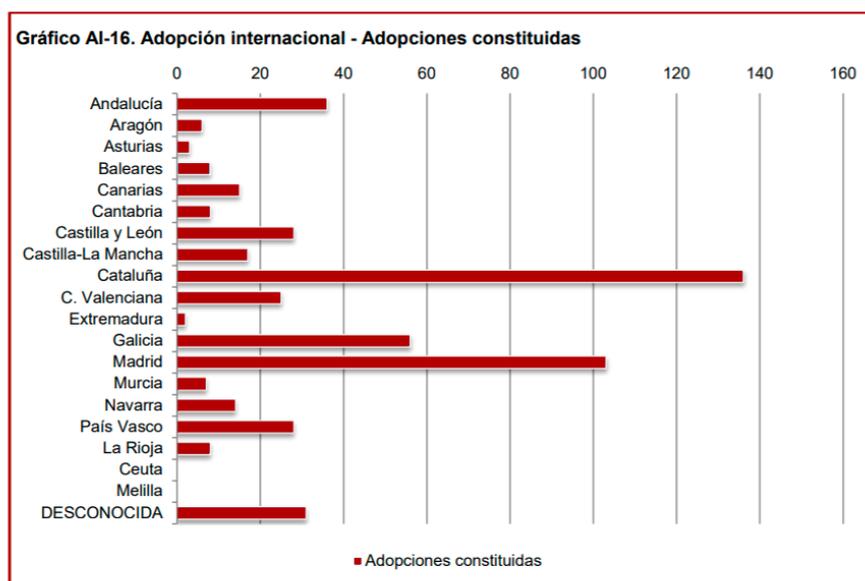


Figura 2. Adopciones internacionales. Fuente: Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Ministerio Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2018).

A continuación, se va a concretar en una breve descripción la situación actual de niños en situación desprotegida de Gipuzkoa.

Los datos actualizados aquí recogidos han sido aportados gracias a la amabilidad del responsable del Servicio de Protección a la Infancia y la Adolescencia de la Diputación Foral de Gipuzkoa, Lezana, tras el contacto personal mantenido en el curso de verano de la UPV (2017) donde presentó la ponencia titulada “*La respuesta institucional al acogimiento y adopción*”.

La misión del Servicio de Protección a la Infancia y la Adolescencia es la de contribuir, en colaboración con los otros agentes que operan en el Territorio de Gipuzkoa, a que los niños y adolescentes residentes en Gipuzkoa que se encuentran en situación de riesgo grave de desprotección o en desprotección puedan desarrollar y ejercer plenamente sus derechos. Para ello, el Servicio de Protección a la Infancia y la Adolescencia de la Diputación Foral de Gipuzkoa desarrolla servicios y programas

desde una óptica de servicio social y promueve la sensibilidad social hacia el reconocimiento de las necesidades de la infancia y adolescencia.



Figura 3. La Protección es Cosa de Todos. Fuente: Lezana, 2017.

La forma de acceso al sistema de atención es la siguiente:

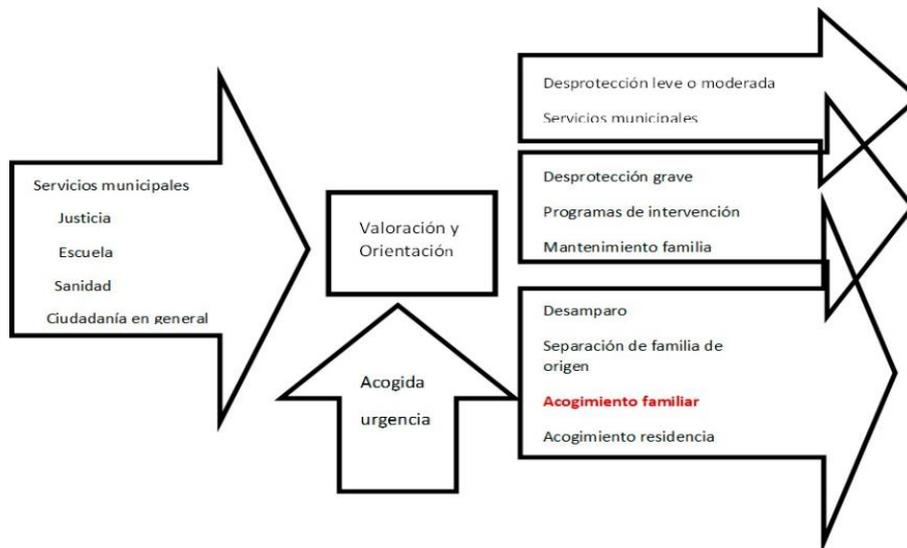


Figura 4. Acceso al Sistema de Atención. Fuente: Lezana, 2017.

### Usuarios de la protección infantil

1. Menores de 18 años.
2. Empadronados o residentes de forma estable o temporal (estén o no empadronados, con residencia legal o no) en el Territorio Histórico de Gipuzkoa.
3. Que tengan necesidades básicas sin cubrir a causa de:
  - circunstancias familiares y/o el comportamiento de sus padres/responsables legales.
  - circunstancias socio-económicas fuera del control de sus padres/responsables legales.

Durante el año 2018 la población atendida en Gipuzkoa ha sido:

Tabla 1

*Población atendida en el Año 2018 en el Servicio de Protección a la Infancia y la Adolescencia de la Diputación Foral de Gipuzkoa*

Acumulado 2018	2.441
31 diciembre	1.440

Fuente: Documento inédito Lezana, 2019

Distribuida en los siguientes ambientes:

Tabla 2

*Porcentajes de la población Atendida en el Servicio de Protección a la Infancia y la Adolescencia de la Diputación Foral de Gipuzkoa según lugar de acogida.*

En su entorno familiar	45,2%
En familia acogedora	30,4%
En centro de acogida	24,4%

Fuente: Documento inédito Lezana, 2019

Siempre que es posible se tiende a mantener unos entornos familiares similares a las familias “normotípicas” pero cuando esto no es posible se pasa a un segundo rango que son las familias acogedoras y ante la dificultad de poder disponer de esta figura se finaliza en centros de acogida.

Las notificaciones de desprotección a lo largo de los últimos 16 años han sido las siguientes:

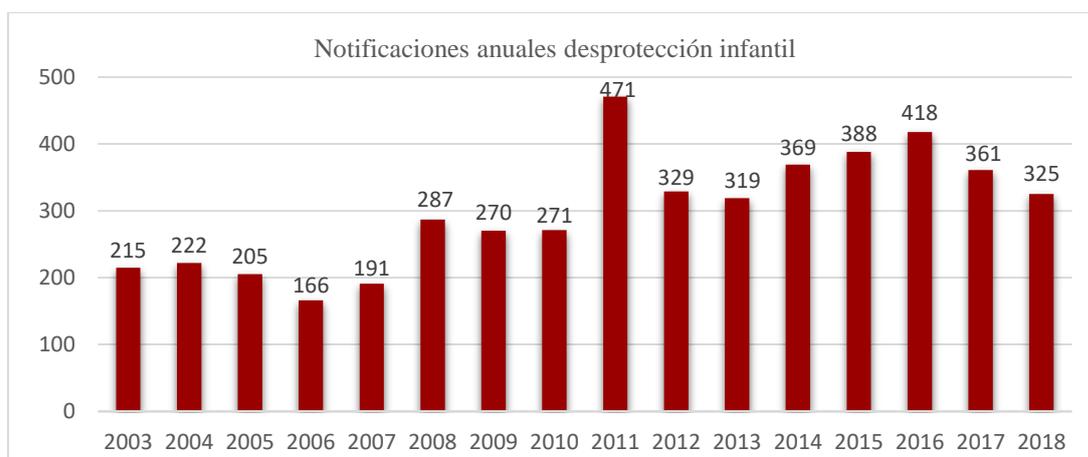


Figura 5. Notificaciones Anuales de Desprotección Infantil en Gipuzkoa (2005-2018).

Fuente: Documento inédito Lezana, 2019.

Tal como la literatura nos indica, el número de notificaciones de desprotección tuvo su culmen en el año 2011, y en la actualidad el descenso ha caído en picado.

Con respecto al sexo y edad la distribución ha sido la siguiente:

Tabla 3

*Distribución de atendidos a 31 de diciembre de 2018 por sexo*

chicas	37,3%
chicos	62,7 %

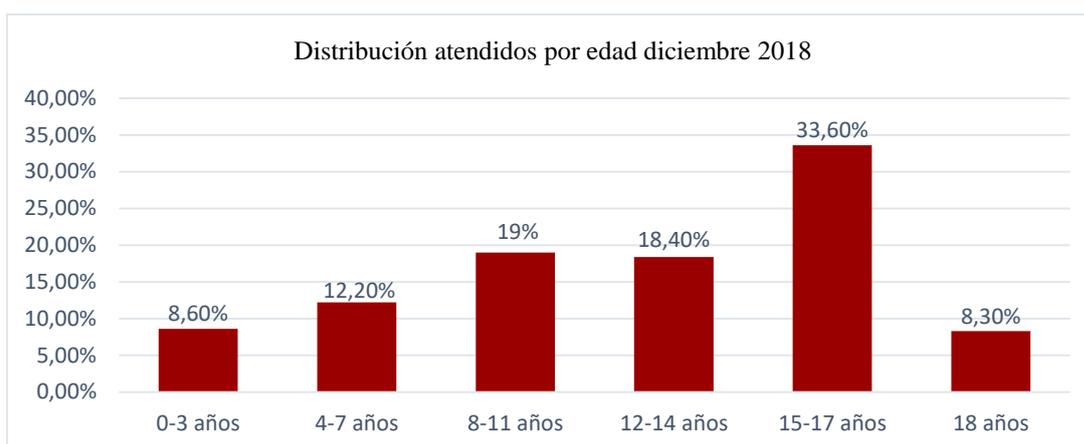


Figura 6. *Distribución de Atendidos a 31 de diciembre de 2018 por Edad.* Fuente: Documento inédito Lezana, 2019

Es en la edad de la preadolescencia (15-17 años) cuando se atiende a un mayor número de población, siendo el sexo masculino significativamente mucho más alto que el femenino.

Llegar a la adopción, tal como se indica en el gráfico, es una medida de urgencia que se da cuando el desamparo es extremo.

Las causas que pueden llevar a notificar trámites de adopción pueden ser:

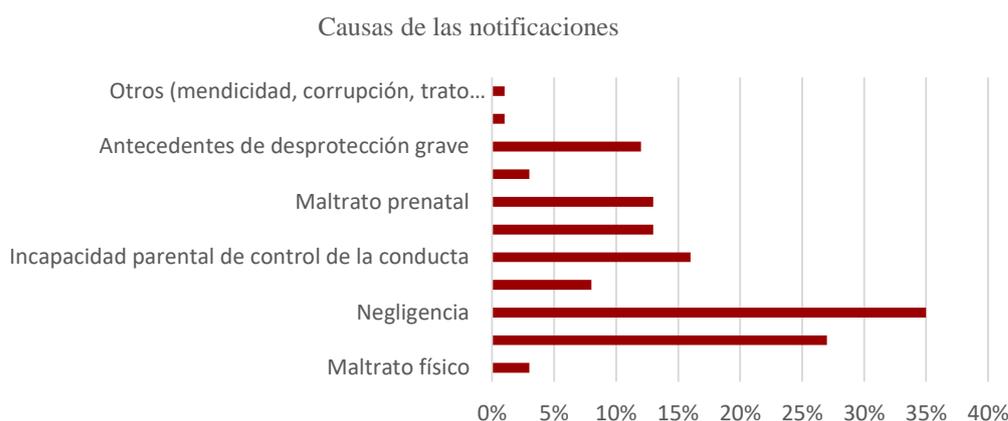


Figura 7. *Causas de las Notificaciones en 2018 en Gipuzkoa.* Fuente: Documento inédito Lezana, 2019

Las notificaciones con mayor porcentaje que terminan en adopciones corresponden a negligencias en la familia biológica y maltrato psíquico. El maltrato físico a pesar de ser muy llamativo a nivel público es uno de los menores porcentajes.

Con respecto a los ofrecimientos para la adopción entre los años 2007 y 2018

encontramos estos números:

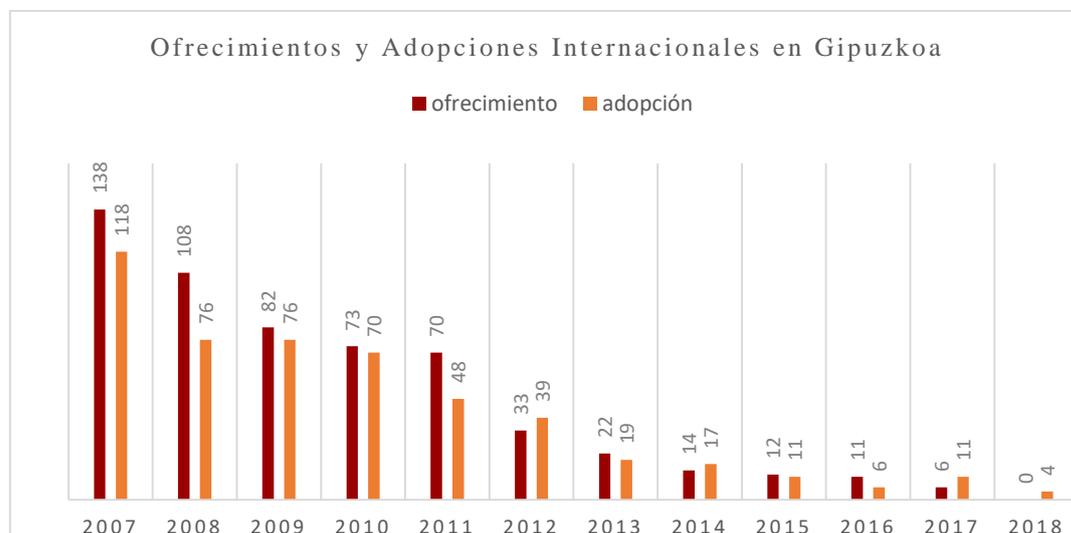


Figura 8. Número de Ofrecimientos y Adopciones Internacionales en Gipuzkoa. Fuente: Documento inédito Lezana, 2019

En la CAPV, tal como trasmite la Diputación Foral, hay más de 4000 familias adoptivas a las cuales se debe atender, siendo más del 80 % las que han optado por la adopción internacional.

Tal como observamos y trasmite Lezana (2019) las adopciones internacionales en Gipuzkoa se han reducido drásticamente en los últimos años. Tanto es así que en 2018 ha habido por primera vez cero solicitudes en el territorio desde el boom de finales de los 90. El motivo principal que explica la nueva situación es la modificación del perfil de adoptado. Hoy en día la adopción a nivel internacional, debido a la mejora socioeconómica de los países de origen y al mayor control solo es posible con población con deficiencias. “Adoptar un bebé sano de forma internacional es “imposible” (Lezana, 2109). Ello ha hecho que hayan aumentado las peticiones a nivel nacional algo que hace años era impensable.

En la actualidad en Gipuzkoa se dispone de los siguientes servicios para la adopción:

- Información a las personas interesadas.
- Recepción de ofrecimientos, formación y valoración.
- Seguimiento post adoptivo.
- Asesoramiento post adoptivo.
- Búsqueda de orígenes.
- Asociación Ume Alaia: autoayuda, formación, ocio, apoyo post adoptivo.

Tal como observamos en los datos de la muestra presentada, en el sistema escolar vasco y concretamente en Gipuzkoa existe un colectivo de alumnos que tiene unas necesidades específicas que requieren una atención lo que implica un análisis que vamos a desarrollar en los siguientes capítulos.



## CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE Y ADOPCIÓN

*“Cuidar la diferencia es cuidar el tesoro de la vida”.*  
Vernor Muñoz (Relator Especial sobre el derecho a la Educación de las Naciones Unidas).

### 2.1. APEGO Y APRENDIZAJE

---

En 1949, la Organización Mundial de la Salud solicitó a Bowlby que investigara sobre el desarrollo y las necesidades psicológicas de las niñas huérfanas como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Para 1958, Bowlby ya había formulado los cimientos de lo que después se convertiría en la descripción formal de la teoría del apego desarrollada en su trilogía *El apego y la pérdida: El apego* (1969), *La separación afectiva* (1973), y *La pérdida afectiva: tristeza y depresión* (1980). El alcance de su teoría tiene un carácter eminentemente empírico y hace referencia al vínculo que el bebé desarrolla en relación a su cuidador principal y que le proporciona la seguridad emocional y la tranquilidad indispensable para explorar el mundo. Dicho vínculo se manifiesta a través de un sistema organizado de conductas, cuyo fin es el mantenimiento de la proximidad entre el individuo y una o varias personas afectivamente cercanas a él, normalmente concebidas como más sabias y fuertes (Ainsworth, 1989). Por tanto, los recién nacidos presentan un conjunto de conductas innatas que les predisponen a crear un fuerte vínculo con sus cuidadores para poder sobrevivir. La calidad de las atenciones y cuidados que reciban en esta etapa de su vida, es determinante para su desarrollo futuro.

Como formula Bowlby (1988) *“una relación de apego seguro entre el bebé y su cuidador es la base del fundamento seguro para que un niño alcance un adecuado y armónico desarrollo a todos los niveles: emocional, cognitivo, relacional...”* (p.35)

La población que nos ocupa, menores que fueron adoptados, comparten una condición: la de ser abandonados. Sin abandono previo, no hay proceso de adopción. Por ello cabe colegir que estos niños no gozaron del entorno adecuado para desarrollar un apego seguro y que las consecuencias derivadas de ello se evidenciarán a pesar de que posteriormente se encuentren integrados en su familia adoptiva que le proporcionará el entorno de amor y seguridad que precisa.

Ainsworth psicóloga estadounidense colega de Bowlby, estudió la conducta de apego (1970), concluyendo que se desarrollan hasta cuatro diferentes patrones de apego: seguro, ambivalente, evitativo y desorganizado. Excepto el perfil de apego seguro, que expresa la confianza básica en el entorno para poder explorarlo desde la seguridad y avanzar en su proceso, los otros tres perfiles, con sus características diferenciadas, generan dificultades específicas de adaptación que se manifiestan en todos los ámbitos de desarrollo, incluido el escolar.

El apego inseguro se genera por la falta de respuesta ante necesidades básicas. No hay correspondencia entre la expresión de conducta innata (lloro) y la respuesta de consuelo. Son niños frágiles, que, con el paso del tiempo, presentan respuestas ansiosas ante la separación o las situaciones nuevas, con dificultad para autorregularse emocionalmente, y pobre empatía. Desarrollan baja autoestima y presentan dificultades para comunicarse y expresarse.



Figura 9. Ciclo de apego seguro. Postadoption Centre Londres. Fuente: Agintzari(2008)

El apego inseguro tiene un impacto en la organización cognitiva, personal y social de quién lo sufre, a menudo expresado en una respuesta inadecuada en el medio escolar. Este proceso, puede ser reversible, en función de las buenas prácticas que se implementen. Aludimos al concepto de *Resiliencia*, como la capacidad que tienen los seres humanos, sometidos al efecto de la adversidad, de superarla e incluso salir de ello fortalecidos.

El apego inseguro evitativo presenta, además de las características anteriormente mencionadas, distancia emocional con el adulto. Los niños se muestran autosuficientes rechazando la ayuda que se les pueda ofrecer, tienen una actitud defensiva ante el adulto, les cuesta trabajar en grupo, sufren miedo al rechazo y dificultad para gestionar los conflictos.

El apego inseguro ambivalente refleja miedo a la separación. Los niños buscan amparo y seguridad; manifiestan impulsividad alta, rendimiento pobre, comportamiento hiperactivo e inatento. Necesitan y piden mucha ayuda y les cuesta mucho centrarse.

El apego inseguro desorganizado es el patrón más difícil de gestionar. Su dificultad está en integrar cognición y emoción. Los niños presentan conductas incoherentes, rendimiento escolar bajo, dificultades en las relaciones interpersonales. Los procesos

cognitivos que emplean abstracción les resultan muy difíciles, rechazando las tareas para no mostrar debilidad. Con los compañeros se relacionan mediante un amplio repertorio de conductas a veces paradójicas.

Partiendo de este marco, y centrándonos en el contexto escolar, el alumnado de este perfil, presenta barreras para el aprendizaje que han de ser abordadas teniendo en cuenta, no la manifestación última del problema, sino la situación subyacente. Es decir, el impacto en el aprendizaje de las situaciones anteriormente mencionadas, se manifiesta, habitualmente, cuando es preciso abordar aprendizajes complejos, como la lectoescritura y los procesos lógico-matemáticos.

La respuesta del contexto tiende a centrarse en la dificultad más evidente: no aprende a leer, luego debe insistirse en el reconocimiento de las letras. No aprende a multiplicar, insistamos en el aprendizaje de las tablas...

Sin embargo, en la base de este fracaso, están la falta de habilidades metacognitivas y metalingüísticas y dificultades en el desarrollo de las funciones ejecutivas, fundamentalmente. Este conjunto de recursos permiten la adecuada organización cognitiva y resultaron afectados por las experiencias preadoptivas vivenciadas.

El equipo AGINTZARI (Cooperativa de iniciativa social) en su publicación *Adopción y Escuela: El reto de la reparación de las escuelas del abandono a lo largo del proceso de integración escolar*, recoge algunos ítems que aparecen como comportamiento en estos menores:

- Exigen mucha atención (95%)
- Nerviosos excitables y tensos (86%)
- Rabiets y mal genio (84%)
- Impulsivos, actúan sin pensar (76%)

- Dificultades de concentración y prestar atención durante mucho tiempo (75%)
- Les gusta llamar la atención, no pueden sentarse quieto (70%)
- Desobedientes en el colegio (61%)
- Demasiado dependientes de los adultos. Confusos, parece estar en las nubes (48%)

Si sintetizamos lo expresado podemos decir que son niños que presentan déficits en el ámbito emocional, dificultades para comprender el mundo e interpretar las intenciones y conductas “del otro”, dificultad en la gestión de la frustración, de la organización de lo cotidiano (planificación y organización) y de la interpretación de las experiencias.

Trasladando esto al contexto escolar, el niño que fue adoptado, está en riesgo de no poder evolucionar favorablemente, ni escolar ni socialmente. El proceso de aprendizaje en el colegio, se convierte en una auténtica carrera de obstáculos, en la que es fácil fracasar, si no se cuenta con los apoyos necesarios.

El conocimiento por parte del enseñante de cuál es la motivación subyacente a la situación que observamos en el aula, le permitirá introducir los cambios precisos para ayudar a su alumnado a adaptarse mejor.

En el artículo que se publicó en el diario El País en marzo de 2008, Parrondo responsable de la agencia Adoptantis señalaba que el 70% de las consultas de las familias tenían relación con el colegio y las dificultades en ese proceso, dificultades asociadas al aprovechamiento de las clases, y a la organización y planificación de sus tareas.

A lo largo de estos años, la investigación nos ha proporcionado conocimiento y formación que permiten abordar estos déficits con recursos basados no en la intuición sino en la evidencia, lo que permite al enseñante ser más eficiente en sus actuaciones.

Estas actuaciones no se refieren exclusivamente a la intervención directa con el alumnado, sino al propio contexto de aprendizaje. Un ambiente en el que el alumnado se sienta acogido, entendido y aceptado de forma incondicional, está en la base de un proceso exitoso. El apego seguro se genera cuando el cuidador principal proporciona al niño respuestas adecuadas a sus necesidades afectivas y emocionales, generándole la seguridad esencial para poder explorar el mundo (Ainsworth, 1970). Es decir, proporciona al sujeto la capacidad de desarrollar su propia autonomía y capacidad de aprendizaje, desde la experiencia de sentirse seguro.

Las consecuencias de no experimentar el apego seguro, por lo tanto, afectará a los ámbitos de aprendizaje y autonomía mencionados, junto con desajustes que impactan en la gestión de las emociones y la relación con el otro. Y este es, generalmente, el contexto de crianza preadoptiva, tanto en el caso de los niños que pasan sus primeros meses y/años en un orfanato o en un contexto familiar con progenitores o cuidadores sin los recursos personales precisos para proporcionar la necesaria seguridad afectivo-emocional.

## **2.2. DESARROLLO COGNITIVO**

---

La escuela es un espacio privilegiado para conseguir la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Es por ello que se enfrenta a la responsabilidad de ayudar a avanzar a los estudiantes brindándoles oportunidades para conseguir el adecuado desarrollo cognitivo de todos sus alumnos.

Aunque la evolución de muchos de los niños que fueron adoptados cursa con retrasos que se igualan con la de los niños de su edad pasado un período y no presentan dificultades posteriores, existe otra parte considerable de la población que presenta déficits (Música, 2009, Tarrés, 2010) y por tanto debe ser atendida.

Piaget es sin lugar a dudas uno de los pensadores más influyentes en el campo del desarrollo cognitivo. En el corazón de su teoría se encuentra la idea de que la inteligencia se deriva de la coordinación de acciones en el entorno del niño. El postulaba que a través de sus acciones el niño puede explorar cómo funciona el mundo y de esta manera construir representaciones mentales de él. Es decir, el aprendizaje se encuentra subordinado al desarrollo (Piaget, 1967). Ofrece argumentos a favor de la potencial productividad de la interacción entre pares para el desarrollo cognitivo.

En la década de los 90 surge un interés por los contextos de desarrollo social e interpersonal que condujo a muchos investigadores a la obra de Vygotsky. Si bien al igual que a Piaget le interesaba el desarrollo de los procesos cognitivos Vygotsky conceptualizaba la interacción social como el verdadero núcleo del proceso de desarrollo, poniendo especial atención en el lenguaje. Son las interacciones del niño con otras personas las que median para que el niño pueda aprender. El desarrollo cognitivo del niño se asemeja al de un joven aprendiz que bajo la tutela de los adultos va internalizando los conocimientos adquiridos. El concepto de Zona de desarrollo Próximo (ZDP) es el tema central de su teoría y así lo define:

*“La distancia entre el nivel de desarrollo actual, tal como lo determina la resolución de problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial, tal como lo determina la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces”* (Vygotsky, 1973, p.86).

Vygotsky pone el énfasis en las interacciones entre quienes poseen más o menos conocimientos frente al postulado de Piaget que lo ponen en interacción en el desarrollo y el aprendizaje entre pares.

El término más extendido para capturar las formas de supervisión que ayudan a quienes aprenden en su progreso a través de la ZDP es el andamiaje, metáfora introducida por Bruner (1986). Bruner señala que:

*“El andamiaje se refiere a los pasos que se toman para reducir los grados de libertad involucrados en la realización de cierta tarea, para que el niño pueda concentrarse en la difícil habilidad que se encuentra tratando de adquirir”* (Bruner 1986, p. 19).

Por tanto, el andamiaje ayuda al que se encuentra aprendiendo a finalizar una tarea con éxito que por sí solo no habría sido capaz de realizarla.

Las nociones de ZPD y andamiaje confluyeron en la llamada “teoría de la enseñanza como desempeño asistido” de Tharp y Galomore (1988). Según estos autores *“la ZDP no es única para cada individuo, sino que puede crearse ZPD para cada dominio de una habilidad. Transmiten que sea cual sea la actividad en la ZDP, los profesores adultos expertos, y pares capaces ofrecerán apoyo”* (Tharp, Gallimore, 1988, p. 96).

La progresión a través de la ZDP se describe en cuatro etapas.

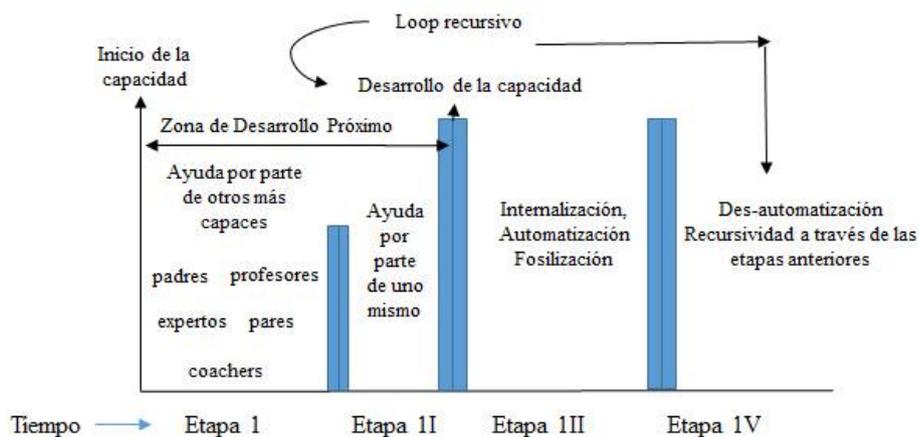


Figura 10. Génesis de la Capacidad de Desempeño: Progresión a través de la ZDP y más allá. Fuente: Faulkner, Littleton y Woodhead (1988).

En la primera etapa el desempeño es realizado de forma directa por otros más capacitados a través de andamiajes de diversos tipos. En la segunda etapa si aprende pasa a tomar el rol de armar el andamiaje de su propio aprendizaje con ayuda de un diálogo interno durante la tarea. En la tercera etapa el desempeño se hace automático y en la cuarta etapa simplemente da cuenta de la conciencia de poder ser arrojado de vuelta a alguna etapa anterior por factores estresantes como el cansancio y por cambios en las condiciones precisas de la tarea. Estas etapas parecen ser válidas a cualquier edad para todo proceso de aprendizaje.

Con el fin de detectar dificultades en el desarrollo cognitivo es importante conocer los hitos de dicho desarrollo que pasamos a resumirlos en el siguiente cuadro:

Tabla 4

*Desarrollo Cognitivo (Fernández-Zúñiga, 2009, Después de adoptar. p. 98)*

<b>Desarrollo cognitivo</b>	
<b>12-18 meses</b>	Le gusta mirar cuentos de imágenes. Imita los comportamientos que ve. Imita con objetos que usa (taza, cuchara...)
<b>18-24 meses</b>	Juega con coches, muñecos con un sentido (no los alinea únicamente). Sabe diferenciar y agrupar objetos.
<b>2-3 años.</b>	Tiene un juego simbólico con acciones secuenciadas. Utiliza los objetos como si fueran otra cosa (simbólicamente). Tiene un juego imaginativo. Inventa cosas. Le gusta disfrazarse, Su juego es más variado.
<b>3-4 años</b>	Colorea dibujos Juega con juegos de asociación, dominós, etc. Inventa historias jugando con arena o con el agua. Se disfraza y representa papeles en los juegos.

<b>4-5 años</b>	Aumenta la complejidad en el juego (más secuencias). Hace construcciones y dibujos más complejos.
<b>6-8 años</b>	Es capaz de inventar historias largas con personajes. Puede planificar y encontrar todo lo necesario para hacer una tarea. Puede contar hasta 100 y completar sumas sencillas con las 4 operaciones.
<b>9-11 años</b>	Puede razonar un problema. Puede planificar y completar unas tareas (por ej. Cocinar una comida). Puede aportar sus propias ideas creativas al juego. Sabe aplicar las matemáticas a la vida diaria.
<b>11-14 años</b>	Se interesa por conceptos como la justicia. Le interesan las historias del cine, el teatro o inventárselas Le divierte solucionar problemas.

Si bien los hitos son generales y cada niño sigue su propio proceso y desarrollo, su conocimiento nos permite partir de una base que facilite la identificación temprana de necesidades con el fin de brindar apoyos adicionales a ciertos alumnos que minimicen los retrasos en los aprendizajes y consigan las mismas oportunidades de desarrollo.

Por esta razón es fundamental que el profesorado conozca asimismo, las señales de alarma ante un posible problema de aprendizaje. Podemos destacar las siguientes:

Tabla 5

*Señales de alarma ante problemas de aprendizaje (Fernández-Zúñiga, 2009, p. 125)*

<b>Señales de alarma</b>
No hay atención o es dispersa.
No escucha cuando le hablan.
No comprende las instrucciones.
No se sabe expresar coherentemente.

---

Tienen dificultades para narrar o conversar.

---

Juega solo, no se relaciona con los demás.

---

Confunde letras y números.

---

Tiene dificultad para aprender la lectura y la escritura.

---

Rechaza el colegio.

---

A partir de este breve recuento de las perspectivas más importantes para la consecución de un aprendizaje el profesorado se enfrenta a la responsabilidad de ayudar a avanzar a un gran número de estudiantes. Generalmente el perfil de la población que nos ocupa presenta muchos de los indicadores mencionados. En el presente trabajo planteamos la necesidad de reflexionar sobre este hecho y proponer vías de solución para esta situación.

### **2.3. APRENDIZAJE Y ADOPCIÓN. UN DESAFÍO PARA LA ESCUELA**

---

*“Los hombres deben saber que el cerebro es el responsable exclusivo de las alegrías, placeres, risa y diversión, y la pena, desaliento y las lamentaciones. Y gracias al cerebro, de manera especial, adquirimos sabiduría y conocimientos, y vemos, oímos y sabemos lo que es repugnante y lo que es bello, lo que es malo y lo que es bueno, lo que es dulce y lo que es insípido... Y gracias a este órgano nos volvemos locos y deliramos, y los miedos y terrores nos asaltan... Debemos soportar todo esto cuando el cerebro no está sano... Y en este sentido soy de la opinión de que la víscera ejerce en el ser humano el mayor poder”.* Hipócrates (S.IV a.C., sobre las enfermedades sagradas, en Díaz Gómez, 2017).

Hipócrates ya intuía por aquel entonces que el cerebro humano era una de las creaciones más complejas, enigmáticas y, a la vez, perfectas del universo. Actualmente los avances en neurociencia nos permiten afirmar que los seres humanos disponemos de

un sistema nervioso que nos permite llevar a cabo procesos mentales. Tenemos la capacidad de procesar la información a partir de los estímulos que nos llegan del mundo exterior a través de los sentidos, para valorar e interpretar el mundo. A esta capacidad se le denomina cognición que viene del latín "cognoscere", que significa conocer, adquirir información gracias al aprendizaje o a la experiencia.

Las habilidades cognitivas se pueden mejorar a través de la práctica, la ejercitación y el aprendizaje. Algunos de los procesos cognitivos más importantes son (Smith, 2008):

- **Percepción.** Proceso por el cual podemos organizar y comprender el mundo a través de los estímulos que recibimos con los sentidos.
- **Atención.** Capacidad de generar, dirigir y mantener un estado de activación adecuado para poder procesar bien la información en la conciencia.
- **Memoria.** Capacidad de codificar, almacenar y recuperar de manera efectiva la información aprendida.
- **Pensamiento.** Capacidad que nos permite integrar toda la información recibida y establecer relaciones entre los datos que la componen. Se trata de un proceso complejo ya que implica reflexión, contextualización, análisis, etc.
- **Lenguaje.** El lenguaje es la capacidad que tenemos para expresar pensamientos y sentimientos a través de la palabra. Es la herramienta que usamos para comunicarnos y para organizar y transmitir la información que tenemos sobre nosotros y sobre el mundo. El lenguaje y el pensamiento se desarrollan de forma paralela y están íntimamente relacionados, influyéndose recíprocamente.
- **Orientación.** Capacidad que tenemos de ser conscientes de nuestra propia persona y de nuestra situación espacio-temporal. Muy relacionada con la memoria, ya que nuestros recuerdos y conocimientos nos pueden permitir orientarnos.

- **Aprendizaje:** Es el proceso cognitivo a través del cual incorporamos nueva información a nuestro conocimiento previo. Piaget y otros autores hablaban del aprendizaje cognitivo como el proceso en el que la información entra en el sistema cognitivo y lo cambia.

Además, todas estas capacidades cognitivas se activan gracias a un proceso complejo superior, denominado funciones ejecutivas, situado en la parte más alta de la jerarquía de las operaciones cognitivas que permite la supervisión y regulación de la conducta de la persona. Lo componen una serie de actividades mentales complejas dirigidas hacia una meta u objetivo, como la resolución de problemas, inhibición, planificación, generación y uso de estrategias, flexibilidad de pensamiento y memoria de trabajo (Sohlberg & Mateer, 1989).

Por tanto los procesos implicados en la cognición pueden quedar resumidos en:

- **Adquisición:** percepciones sensoriales, atención, selección, discriminación.
- **Transformación:** conversión de las percepciones en información, organización, comparación, clasificación conceptualización.
- **Almacenaje:** memoria auditiva, memoria visual, memoria corto plazo, a largo plazo, memoria semántica, memoria episódica, memoria procedimental.
- **Uso:** planificación y ejecución.

Comprender estos mecanismos que subyacen al aprendizaje, nos permite transformar las estrategias educativas e idear programas para optimizar el aprendizaje de toda persona que tenga necesidad derivada de efectos de la genética y/o del entorno.

Algún pequeño defecto en la programación genética o una deficiente estimulación ambiental, puede generar alteraciones del desarrollo que derivan en un desempeño

académico deficiente, que se traduce en un bajo rendimiento escolar, y puede llegar a diagnosticarse como un déficit específico de aprendizaje.

En términos generales se puede decir que la mayoría de los niños adoptados logra una buena adaptación gracias, por una parte, a la capacidad de resiliencia del ser humano capaz de sobreponerse a experiencias muy traumáticas, y, por otra al papel reparador ejercido por las familias adoptivas. Sin embargo, y sin querer patologizar la adopción ni unir adopción y problemas de aprendizaje, los estudios presentan una situación en la que el alumnado que ha sido adoptado manifiesta más dificultades de aprendizaje que sus compañeros de grupo (Labajo, 2009).

Las investigaciones ya han demostrado que los niños con pobres habilidades lingüísticas en la primera infancia también presentan dificultades para comprender lo leído al llegar a la primaria (Kendeou, Van den Broek, White y Lynch, 2009). Corfas sugiere, (citada en Fernández, R., 2012), que aquellos niños que han estado sometidos a un proceso de aislamiento o deprivación social en una edad temprana sufren problemas neuropsicológicos que influyen directamente en su capacidad para aprender. Sin embargo, el bajo rendimiento escolar, no es debido a la adopción sino a las circunstancias que le llevaron a ella unido a la respuesta dada por la escuela. Así el equipo del doctor Corfas (Makinodan, 2012) considera que el abandono en periodos críticos del desarrollo provoca la pérdida de mielina en las regiones prefrontales del cerebro del niño, lo cual genera que a la hora de aprender sus neuronas trabajen a otro ritmo. Como hemos ido viendo, sabemos que las dificultades específicas de aprendizaje, tienen un origen neurobiológico y una carga genética destacable. Por tanto, es lógico pensar que si el código escrito se basa en el lenguaje oral y en muchas ocasiones en los niños que nos ocupan existen deficiencias relativas a este ámbito, se puede derivar a una afectación en el aprendizaje.

Robledo (2009) sugiere que, al analizar la influencia familiar en el desarrollo cognitivo, no podemos ignorar que el desempeño cognitivo parece tener requisitos no cognitivos, emocionales y motivaciones que, en conjunto con el estilo de vida familiar, expresan cierta relevancia. Mientras que el rechazo y la excesiva restricción impuesta por los padres se asocian a una adquisición académica deficiente, una participación positiva con el progenitor, favorece el buen ajuste a las exigencias emergentes del contexto escolar.

Osorio (1981) señala que, durante algún tiempo, el fracaso escolar se asoció a la deficiencia intelectual y a la pobreza. Es obvio que la ausencia de una alimentación básica y las carencias oriundas de un ambiente pautado por la falta de higiene interfieren en el rendimiento escolar de cualquier niño. En esta perspectiva, Delgado (2006) añade que el contexto socioeconómico de los estudiantes de medios desfavorecidos dificulta o impide una adquisición de competencias necesarias para obtener un resultado escolar mínimo, originando las disfunciones sociales y cognitivas.

Los casos en particular de abandono, maltrato y /o negligencia pueden efectivamente, provocar indisponibilidad para los aprendizajes escolares (Lopes et al., 2011). Estos autores añaden que, a medida que los fracasos se van acumulando, la percepción que el alumno tiene de su incompetencia promueve estrategias de evitación o rechazos más o menos explícitas. En un corto espacio de tiempo, el alumno comienza a atribuir los fracasos a su propia incapacidad, minimizando su esfuerzo en la consecución de las competencias académicas, (Newcomb, 1993).

En un estudio desarrollado por Palacios y Sánchez (2005), donde se compararon tres grupos de niños adoptados, no adoptados e institucionalizados para analizar problemas de comportamiento, autoestima y rendimiento escolar, estos autores verificaron que los

resultados obtenidos apuntan a un alto grado de similitud entre los niños adoptados y no adoptados. Sin embargo, los institucionalizados revelaron los peores resultados en los tres indicadores comparados. La investigación realizada por Johnson (2000) verificó que algunos niños o jóvenes institucionalizados tendrían retrasos en el desarrollo físico, psicomotor e intelectual, así como perturbaciones en el nivel de la vinculación, graves problemas emocionales y comportamentales. Sin embargo, esto no ocurre con otros menores que poseen una buena estructura que les permite la seguridad en la consecución de las metas a alcanzar.

En la misma línea, los resultados de un estudio realizado por Hoffman-Plotkin y Twentyman (1984) evidenciaron que los niños y jóvenes institucionalizados aun teniendo un potencial intelectual dentro de la media, presentan inmadurez estructural con lagunas significativas a nivel escolar y social que se evidencian con un discurso muy rudimentario que puede revelar la existencia de una pobreza cognitiva. La necesidad de un bienestar emocional es lo que imposibilita la disponibilidad interna para aprender y desarrollar su capacidad intelectual.

De acuerdo con Sprinthall y Sprinthall (1993), el potencial innato que cualquier bebé trae en el momento de su nacimiento puede ser, tanto enriquecido como empobrecido, en función del tipo, cantidad y calidad de las interacciones que establece con el medio, dependiendo del momento en que éstas suceden. Estas interacciones, para ser beneficiosas deben ocurrir en el momento ideal. De este modo, factores como el nivel socioeconómico desfavorecido, la vivienda con condiciones precarias, las débiles interacciones sociales y lingüísticas, la ausencia de afecto son limitaciones habituales en los niños propuestos para ser adoptados que condicionan el desarrollo de sus aptitudes. Por tanto, en la base de las capacidades cognitivas, debe encontrarse un fuerte y sustentable apoyo emocional y afectivo, basado en conductas sociales de confianza,

seguridad, aceptación y comprensión que en muchos de estos niños se encuentran ausentes. La vida afectiva y cognitiva son inseparables, en el sentido de que toda la interacción con el medio implica un equilibrio de ambas. Así, la mayoría de los niños institucionalizados tienen unas perturbadas vivencias sin ningún tipo de reglas, límites y valores, lo que dificulta su mantenimiento en el contexto escolar, donde existe una disciplina, reglas y normas para ser cumplidas. Es en este sentido que la escuela es a veces el principal escenario donde se manifiestan los comportamientos perturbadores, ya que muchos niños se enfrentan por primera vez con normas y reglas que han de cumplir y con adultos e iguales con los que interactuar.

Para comprender mejor la persistencia de los efectos de la institucionalización a nivel intelectual Morison y Ellwood, (2000) observaron a los niños tres años después de su adopción, habiendo constatado que algunos de los que habían sido adoptados antes de los dos años de edad lograron superar las dificultades iniciales, lo que significa que la capacidad de resiliencia de estos niños, combinada a su debido tiempo y con una estimulación adecuada, tiene un papel fundamental.

Como observamos en la literatura, los problemas escolares en esta población son una constante. La generalidad de estos niños pasa por condiciones de vida extremadamente difíciles, estando su desarrollo marcado por la discontinuidad y ruptura. La ausencia completa de previsibilidad compromete la adquisición de competencias básicas, así como la asiduidad en la escuela, evidenciando una desventaja acentuada, por la baja autoestima que caracteriza a estos niños. A ello se une el efecto Pigmalión; la creencia interiorizada de que estos niños no tienen un buen potencial para lograr buenos resultados hace que los técnicos que colaboran con ellos, a veces, no inviertan lo suficiente en que consigan éxitos.

Los profesores, al tratar de encontrar las causas del fracaso en el aprendizaje de los alumnos, a menudo se refieren a la falta de métodos y hábitos de trabajo, el desconocimiento de algunas competencias de estudio y dificultades en algunos procesos cognitivos y de aprendizaje, como la atención y la memoria entre otros. (Leite, 1988). Leite y sus colaboradores (1988) llevaron a cabo investigaciones ante los profesores para comprender los factores que ellos apuntaban en cuanto al fracaso de los niños y jóvenes en la escuela. Los resultados del estudio sugieren que el cociente intelectual reducido, la desnutrición, la inmadurez, los problemas emocionales, el abandono de los padres, la ausencia de condiciones económicas y la desorganización familiar son las principales razones señaladas por los profesores para el fracaso escolar de los alumnos. Sin embargo, también hay quien defiende que las cuestiones problemáticas a nivel físico, biológico y psicológico no interfieren con el nivel de reprobaciones de los alumnos (Boruchovitch, 1999).

Según Labajo (2009), los profesores con experiencia son capaces de determinar que los niños que fueron adoptados manifiestan dificultades específicas que tienen relación con:

- Inmadurez en la regulación del comportamiento y de las emociones (llamar la atención constantemente, necesidad extrema de atención y de afecto, falta de autonomía y necesidad de un funcionamiento muy dirigido por el adulto, inseguridad y autoestima débil, miedos y actitud de hipervigilancia, desconexiones, ansiedad ante la frustración, baja capacidad de reflexión).
- Falta de habilidades sociales (aproximación indiscriminada a personas desconocidas, dificultades para establecer unas buenas relaciones sociales por una privación inicial de vínculos, baja empatía entre iguales).
- Hiperactividad, impulsividad y déficit de atención.

- Dificultades de planificación y organización.
- Bases perceptivas poco desarrolladas y déficits de integración sensorial.
- Baja aptitud de memoria de trabajo.
- Baja capacidad de razonamiento abstracto.
- Dificultades de lenguaje académico y de lectoescritura.
- Problemas en la coordinación viso-motriz.

A lo anteriormente citado Fernández (2012) añade que:

- El niño tiene que adaptarse al curso, y aprender a mayor velocidad que el resto de sus compañeros, lo que ocasiona lagunas.
- Tiene que aprender un idioma nuevo, y a veces dos y tres, dependiendo de la región autonómica en la que se encuentre.
- La familia, y el niño, se encuentra con un sistema educativo rígido que coloca a los niños según su fecha de nacimiento (incluso desconocida, en la mayor parte de los casos de adopción internacional), y no según su desarrollo madurativo.
- El resultado es un niño que tiene que hacer el doble de esfuerzo para conseguir peores resultados que sus compañeros.

Muñiz, (2016) habla de tres síndromes comunes que pueden observarse en los niños que fueron adoptados y que pueden repercutir en el aprendizaje: síndrome alcohólico fetal, déficit cognitivo acumulativo y TDAH.

1. Síndrome alcohólico fetal: se trata de un término que define un rango de efectos sufridos por el feto cuando la mujer ingiere alcohol durante la gestación. El desarrollo neurológico se ve afectado por lo que el comportamiento y aprendizaje van a ser diferentes a un niño no expuesto al alcohol. Existen unos rasgos faciales concretos que nos pueden dar pistas de si sufre este síndrome: cabeza más pequeña de lo normal, surco

labial liso, nariz pequeña y curvada hacia arriba, mejillas aplanadas, maxilar superior pequeño, ojos pequeños y rasgados. Los síntomas dependen del grado de cantidad de alcohol y del momento en lo que lo haya adquirido. Las características que presentan son: irritabilidad, retraso en el habla, problemas de aprendizaje, bajo CI, hiperactividad, poca coordinación, déficit de atención y memoria a corto plazo, sentido de la conciencia mal desarrollado (no entender el bien y el mal), fabulaciones, (mentiras que se creen ellos mismos) dificultad para aprender las consecuencias de sus actos con reacciones desproporcionadas, malas habilidades sociales, dificultad para seguir las normas, dificultad para entender el valor del dinero, el concepto del tiempo (muy importante en las tareas escolares) , dificultad para entender los cambios, ausencia del sentido del peligro y fácilmente influenciados o manipulables.

2. Otro déficit bastante desconocido en la escuela es el déficit cognitivo acumulativo. Término acuñado por el psicólogo, M. Deuchst en el año 1960, se refiere a una tendencia hacia abajo en la inteligencia moderada o en los logros escolares de niños culturalmente y socialmente privados en relación con las normas apropiadas de edad sociales.

Al parecer la base biológica de los niños adoptados explica por qué un alto porcentaje presenta lo denominado Déficit Cognitivo Acumulativo (Fernández, 2012). La teoría que hay detrás del déficit acumulativo es que los niños que son privados de enriquecerse con experiencias cognitivas durante sus primeros años, son menos capaces de sacar provecho de la situación ambiental a causa de un desfase entre la madurez cognitiva estructural y los requisitos de nuevas exigencias, como pueden ser las situaciones escolares más avanzadas.

Las características del déficit cognitivo acumulativo son:

1. Deficiencia de lengua cognitiva que bloquea el proceso cognitivo.
2. Carencia de habilidades cognitivas propias de su edad causando una progresiva incompetencia cognitiva y conductual.
3. Insuficiente motivación intrínseca en las actividades cognitivas que puede parecer como un problema de memoria y de atención (en muchos casos confundido con hiperactividad).
4. Desarmonía crónica entre la capacidad de aprendizaje un niño y su nivel de instrucción escolar.

El Déficit Cognitivo Acumulativo, por lo general, está asociado a ciertos problemas de conducta y emocionales. El fracaso constante en actividades cognitivas se alimenta sobre todo de una manera negativa que se mueve en espiral causando una baja autoestima, con carencia de interés y frustración constante asociada con esfuerzos cognitivos.

El Déficit Cognitivo Acumulativo se produce cuando el cerebro del niño no recibe los estímulos necesarios para desarrollarse adecuadamente y, como resultado, le fallan los cimientos (como las estructuras del lenguaje que nos sirven para elaborar los pensamientos) sobre los que asentar nuevos aprendizajes. En clase, es como si les quisiéramos explicar lo que es una raíz cuadrada cuando no tienen aún la noción de la suma y la multiplicación. Se les exige de acuerdo a la edad cronológica, sin tener en cuenta su desarrollo cognitivo, los niños se ven sobrepasados, se desmotivan y dejan de atender.

Los rasgos más destacados son:

- Falta de habilidades y estrategias cognitivas adecuadas a su edad.

- Pobre organización de la base de conocimiento, que le impide transferir o generalizar lo aprendido.
- Insuficiente motivación intrínseca, que se presenta como falta de memoria y atención.
- Regulación inmadura de la conducta que provoca problemas de comportamiento.

Al parecer estos déficits son debidos a (Fernández, 2012):

- Fallos en la recuperación de datos ya memorizados (hipocampo dañado).
- Retrasos en el aprendizaje, por estar el sistema límbico (hipocampo y amígdala) afectado.
- Disminución de materia gris en el córtex cerebral.
- Cerebelo afectado, región del encéfalo que desempeña un papel importante en la atención, el lenguaje, la cognición y el afecto; de ahí la aparición de alteraciones cognitivas, lingüísticas, sociales, conductuales y emocionales.

3. Según Muñiz (2016) el tercer déficit hiperdiagnosticado en esta población es el TDAH. Muñiz considera que se ha convertido en un cajón de sastre para muchos niños y no se ha tenido para nada en cuenta cuál es su pasado, cuáles han sido sus periodos de adaptación tras la adopción. Por tanto, se pretende que un niño que no ha estado nunca escolarizado, e incluso no comprenda el lenguaje de la escuela, comience su escolaridad con una metodología donde debe estar sentado, quieto y concentrado durante 5 horas. En muchos de estos casos la incapacidad para superar esta situación hace que aparezca sintomatología típica del TDAH. Los síntomas de los niños procedentes de adopción se corresponden con los propios de TDAH. Sin embargo, el origen de la conducta de estos niños en la escuela no es debido a este trastorno sino a la falta de cuidados e incluso

maltrato durante su infancia que les ha generado un trastorno del apego. Tal como dice Fernández (2013) las áreas cerebrales afectadas en el TDAH y en los niños de adopción son las mismas, pero no las bases fisiológicas. En el TDAH lo que ocurre es una baja concentración del neurotransmisor, dopamina y sin embargo en los niños de adopción parece que puede ir relacionado con la falta de mielina (Makinodan, 2012) y como consecuencia dificultad en la formación de redes neuronales. Si nos quedamos con las meras respuestas obtenidas tras la cumplimentación por parte del profesor de unos cuestionarios eso dará un diagnóstico lo más probable erróneo.

Si sabemos que el 40% en el desarrollo del cerebro depende de la influencia ambiental, (Blakemore, 2017) no podemos quedarnos impasibles pensando que todos los problemas son debidos a la influencia genética y que no hay nada que hacer. El profesorado en colaboración con la familia se encuentra ante un reto que debe responder.

*“En realidad, el rendimiento escolar puede tener un buen pronóstico dependiendo de una serie de factores, entre los que se encuentran las condiciones en el país de origen, la calidad de los cuidados pre-adoptivos y la ausencia de un exceso de factores de riesgo ambientales y/o genéticos, que tienen repercusión en el rendimiento escolar, como un desarrollo neurológico apropiado, la nutrición pre y postnatal, el desarrollo psico-afectivo y la estimulación recibida en los primeros años de vida “ (Instituto familia y adopción, 2016).*

Tal como trasmite el Plano de Acção do Instituto da Segurança Social de Portugal (2006), los objetivos de las instituciones educativas, deben reflejar el desarrollo de métodos activos que privilegien las relaciones humanas y el bienestar físico y psicológico del individuo, ejecutados por servicios prestados en el marco del apoyo

psicopedagógico, orientación profesional, acción social, psicología infanto-juvenil, terapia escolar y talleres pedagógicos.

Según informa el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en su documento Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva (2019), *“la Escuela Inclusiva surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar. Se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa.”*...los niños de adopción internacional, por tanto, son una población con unas características específicas que obliga a realizar una intervención diferenciada para conseguir, en el mismo contexto educativo ordinario, las mismas capacidades que el resto de compañeros de su aula.

Así pues, para que estos alumnos aprendan con éxito debemos tener en cuenta sus condiciones particulares y además una parte importante sería el seguimiento de su desarrollo lingüístico. En consecuencia, presentar un desarrollo tardío del lenguaje se podría considerar como un predictor de posteriores problemas de aprendizaje y necesario de intervención. Un desarrollo típico en el lenguaje exigiría un seguimiento minucioso a lo largo de la escolaridad. Estas actuaciones nos podrían ayudar con los niños pequeños que vengan, pero la realidad actual es que ya la mayoría se encuentra inmersa en la escolaridad primaria o secundaria por lo que para que no se vean perjudicados es necesario analizar en profundidad todos estos factores y tomar medidas reparadoras.

En este sentido nuestro objetivo se basa en transmitir los conocimientos que tenemos acerca de esta población y ofrecer un procedimiento para el desarrollo de un itinerario

personalizado. Consideramos que los momentos claves se dan en la Educación Infantil y la Primaria, donde se consolida el lenguaje como herramienta de pensamiento.

Por tanto, hemos retratado lo que la literatura ha comprobado, que las adversidades que sufren los niños víctimas de negligencia medioambiental pueden influir en el rendimiento escolar. El contexto escolar, por tanto, debe ser una alternativa y respuesta para protegerles de tales infortunios. Dentro de este contexto tenemos que reforzar la labor del docente mediante ayudas estratégicas que aminoren este impacto. Con esta tesis pretendemos proporcionar unas directrices de actuación a la escuela con el fin de mejorar los logros académicos de los alumnos.

La educación en si es ciencia y arte a la vez, de ahí que el profesor tenga un impacto importante en la mejora de su alumno. Si la enseñanza fuera solamente ciencia, el resultado sería único.

Terminamos con la siguiente cita que debiera de ser de gran calado en el profesorado:

*“Los niños que fueron abandonados, frecuentemente presentan necesidades educativas especiales (...) Cuando se les presta la atención debida, apoyos necesarios y los cuidados terapéuticos pertinentes, normalizan sus vidas y reparan el daño.”*

(Adoptia, 2005).



## CAPÍTULO 3. DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ADOPCIÓN

El desarrollo del lenguaje y la comunicación se inicia desde el momento del nacimiento. A partir de entonces, gracias fundamentalmente a las interacciones con el adulto, el bebé empieza a desarrollar la capacidad para comunicarse. Esto nos indica la importancia de la familia como papel fundamental en la facilitación del adecuado desarrollo del lenguaje. Pero, ¿qué ocurre en el caso de los niños que fueron adoptados? observamos que los factores que facilitan una buena interacción y desarrollo lingüístico se ven alterados por la falta de la figura principal que es la familia. El niño adoptado, nacido en muchas ocasiones con riesgo biológico y que termina en una institución puede sufrir situaciones adversas que le van a poder frenar el desarrollo lingüístico y comunicativo adecuado a su edad cronológica. De ahí surge la importancia de detenernos con detalle en las etapas del desarrollo del lenguaje, la narrativa, la lectura y los signos de alerta con el fin de aportar conocimientos básicos útiles para los docentes por la repercusión que tienen todos estos procesos en el acceso al aprendizaje.

### **3.1. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE. CONOCIMIENTOS BÁSICOS PARA EL PROFESORADO**

---

El origen del lenguaje y su proceso de adquisición es un tema que ha preocupado a muchas disciplinas, debido a su complejidad y su multidimensionalidad. Un dato relevante es el hecho de que el lenguaje se domina y adquiere en un tiempo relativamente corto, a edades tempranas y sin necesidad de una enseñanza específica consciente por parte del adulto.

Las investigaciones de mayor calado acerca de los orígenes del lenguaje vienen de la mano de autores tan conocidos como Piaget (1981), Vygotsky (1973) o Chomsky (1992).

Sin entrar a desarrollar las teorías de estos autores podemos decir, apoyando estas teorías que el niño nace con un equipamiento biológico innato (potencialidad de los dispositivos cerebrales, auditivos y visuales) que le permite adquirir el lenguaje, pero solo se desarrolla si existe una interacción con personas adultas mediadoras, que ofrecen un modelo asequible que se apoya y refuerza en un contexto significativo. Por tanto, podemos decir que la influencia del entorno puede repercutir positiva o negativamente en el desarrollo lingüístico del niño.

Evidentemente ni todo el alumnado que se incorporó a su familia mediante un proceso de adopción tiene problemas de lenguaje, ni aquellos que los presentan siguen el mismo proceso de desarrollo ni los manifiestan en la misma intensidad. Como ocurre con todos los individuos, los factores personales (externos e internos) moldean y modifican hasta cierto grado el desarrollo cerebral, de acuerdo con la plasticidad que las neuronas poseen.

Para que un profesor pueda generar impacto en el desarrollo lingüístico de su alumno debe conocer el desarrollo de todos los componentes del lenguaje y en qué nivel se encuentra con el fin de aportarle aquello que necesita para avanzar

Bloom (1978) distingue en el lenguaje hablado tres parámetros:

- Contenido o de lo que se habla (semántica).
- Forma o aspecto externo de lo que se habla. Separado en tres niveles:
  - Fonología. Sonidos de la lengua.
  - Morfología.
  - Sintaxis. Estructura gramatical.

- Uso o función. La utilidad que hablar tiene para quienes lo hacen, conocido como pragmática.

Estos niveles no funcionan de manera aislada ya que el lenguaje es una unidad global y por tanto todos los componentes tienen el soporte común de la propia lengua.

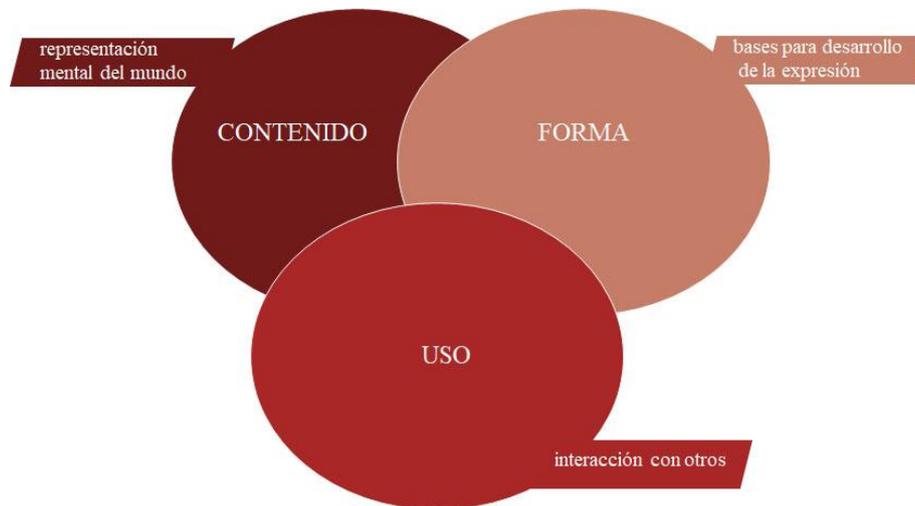


Figura 11. Componentes del Lenguaje. Fuente: Bloom and Lahey (1978).

En el siguiente cuadro adjunto describimos de manera más explícita las diversas formas del lenguaje hablado:

<b>1. Contenido del lenguaje: SEMÁNTICA</b>	
Conocimiento de los objetos y sus clases (mesa, perro, muebles, animales). Relaciones de objetos: atribución, existencia, posesión (esta casa, el perro de Luis...) Relaciones de eventos temporales, causales (como y después bebo,...)	
<b>2. Forma del lenguaje: FONOLOGÍA, MORFOLOGÍA Y SINTÁXIS</b>	
Fonología	Estudia las reglas que rigen la organización de los sonidos de la palabra. Segmental: fonemas, sílabas (/p/, <pa>) Suprasegmental: acentuación, entonación, pausas.
Morfología	Estudia las reglas de organización de los elementos que componen las palabras. Lexemas, morfemas flexivos, morfemas derivativos.
Sintaxis	Estudia las reglas de organización de las palabras entre sí. Sujeto-verbo, oraciones coordinadas,...
<b>3. Uso del lenguaje: PRAGMÁTICA</b>	
Función:	Intrapersonal. Lenguaje egocéntrico, resolución de tareas,.. Interpersonal. Pedir objetos, preguntar,...
Contextos:	No lingüísticos: relaciones sociales entre personales, conocimiento previos,.. Lingüísticos: relaciones de los enunciados entre sí,...

Figura 12. Formas del Lenguaje Hablado. Fuente: Lahey, 1988.

A continuación vamos a describir de manera resumida el desarrollo de cada uno de estos cuatro componentes.

### **Desarrollo fonológico**

El desarrollo fonológico hace referencia a la forma en que los niños adquieren los fonemas propios de la lengua. Ya desde el nacimiento el bebé se va preparando y aproxima los fonemas de la lengua. Gracias al proceso de masticación, el niño va aportando fuerza a los grupos musculares y trabajando los órganos que más adelante utilizará en el proceso de habla.

En cuanto a la producción el niño en un comienzo simplifica las palabras con reducción de la sílaba y sustituye sonidos. Es a partir de tercer año de vida cuando las alteraciones articulatorias descienden enormemente y la emisión lingüística del niño es comprensible incluso por personas lejanas a su ámbito familiar.

Entre los 4 y 5 años prácticamente culmina el desarrollo fonológico del niño a excepción de la emisión del fonema /rr/ (de mayor complejidad) y ya a los 6 años el dominio debe ser completo. (Puyuelo y Rondal, 2003).

### **Desarrollo morfosintáctico**

La morfosintaxis se ocupa de las combinaciones del léxico para elaborar oraciones y del estudio de la variabilidad de palabras que se utilizan para formar frases con sentido.

Basándonos de nuevo en Puyuelo y Rondal, (2003) podemos recoger los siguientes aspectos fundamentales en este desarrollo:

De 16 meses a 3 años:

Tabla 6

*Desarrollo del lenguaje de 16 meses a 3 años*

<b>16 y 31 meses</b>	<b>24-36 meses</b>	<b>3 años</b>
<p>Enunciados de dos palabras e incluso tres unidas gracias a la prosodia.</p> <p>No existen nexos (artículos, pronombres...) ni inflexiones.</p> <p>Al final de esta etapa usa con frecuencia enunciados del tipo: nombre +verbo.</p>	<p>Enunciados más largos (3-4 palabras).</p> <p>Uso del plural.</p> <p>Verbos en presente, infinitivo, imperativo, gerundio y pretérito perfecto, aunque algunas veces lo usa con rigidez.</p> <p>Uso de la oración negativa.</p> <p>Uso ocasional de alguna preposición como “dentro” o “sobre.”</p> <p>Formas interrogativas como ¿qué? o ¿dónde?</p> <p>Aparecen el artículo indefinido y los pronombres personales.</p>	<p>Oraciones de 4 o 5 palabras correctas y bien ordenadas.</p> <p>Aparecen los demostrativos.</p> <p>Uso frecuente de los negativos en verbos habituales como no puedo o no quiero.</p> <p>Uso de los posesivos.</p> <p>Uso de los interrogativos en pregunta y respuesta: qué, quien, cómo, dónde y por qué.</p> <p>En ocasiones manejo correcto del pasado.</p> <p>En ocasiones uso de los verbos auxiliares.</p>

Datos obtenidos en Puyuelo y Rondal. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje, 2003.

Entre los 4 y 6 años:

Tabla 7

*Desarrollo del Lenguaje de 4 a 6 años*

<b>4 años</b>	<b>5 años</b>	<b>6 años</b>
<p>Uso correcto de las diferentes formas verbales y de los irregulares de los verbos en pasado.</p> <p>Uso correcto de los artículos.</p>	<p>Uso de oraciones subordinadas circunstanciales de causa.</p> <p>Estructuras gramaticales cercanas a las del adulto.</p>	<p>Uso de adverbios y conjunciones.</p> <p>Comprenden las oraciones pasivas, aunque no las usan.</p> <p>Algunos son capaces de discernir y discutir acerca de las formas regulares e irregulares de los verbos.</p> <p>Pueden variar la estructura de la frase si el interlocutor no les entiende.</p>

Datos obtenidos en Puyuelo y Rondal. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje, 2003.

Entre los 7 y 9 años:

Tabla 8

*Desarrollo del lenguaje de 7 a 9 años*

7 años	8 años	9 años
Usan conceptos espaciales opuestos Utilizan adverbios tipo aquí-allí y pronombres posesivos tipo mío-suyo...	Entienden y usan correctamente las oraciones pasivas. Todavía interpretan los refranes y proverbios de manera literal.	A partir de esta edad asocian las palabras por su categoría semántica y no sintáctica. Usan pronombres para referirse a una persona o casa de la que se ha hablado anteriormente

Datos obtenidos en Puyuelo y Rondal. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje, 2003.

Entre los 10 y 12 años:

Tabla 9

*Desarrollo del lenguaje de 10 a 12 años*

10 años	11 años	12 años
Usan las preposiciones para expresar conceptos temporales o periodos concretos de tiempo como en verano, por la tarde, a las 6.	Usan el por qué para expresar relaciones causales entre acontecimientos Entienden mejor las metáforas	Usan los adverbios, conjunciones y formas complejas a nivel morfosintáctico.

Datos obtenidos en Puyuelo y Rondal. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje, 2003.

**Desarrollo semántico**

Gallardo y Gallego (1993) definen la semántica como "la parte de la lingüística que estudia la significación de las palabras en una lengua. Dentro del componente semántico se considera al léxico como el conjunto de palabras de dicha lengua".

En primer lugar, debemos diferenciar entre lo que el niño comprende y lo que produce teniendo en cuenta que siempre el desarrollo de la comprensión va por delante de la expresión. Los niños tardan varios meses en usar las primeras palabras. Es hacia los 18 meses cuando se produce una considerable aceleración. A esta edad el niño conoce entre 50 y 100 palabras, que se convierten en 400-600 a los 2 años, 1500 a los 3 y pasan a 3500 a los 5 años.

Las primeras palabras hacen referencia a personas, objetos animales o acontecimientos de su entorno. En un inicio su uso es muy general y poco a poco va siendo más preciso. El niño utiliza principalmente en su aprendizaje estrategias de sobreextensión (utilizar una palabra para designar una categoría (usar “guau” para designar a todos los mamíferos de 4 patas), infraextensión (usar una palabra solo en un contexto concreto por ejemplo “coche” solo para el coche familiar), invención (crear palabras nuevas con un significado concreto) o recubrimiento (usar una palabra además de para su uso habitual para elementos pertenecientes a otras categorías como por ejemplo usar “perro” para designar a los perros y también a los lobos).

### **Desarrollo pragmático**

La función pragmática se refiere al uso que se hace del lenguaje en un contexto determinado. No solo es suficiente emplear la fonología, la semántica y la sintaxis. Para que un acto comunicativo será eficaz debemos manejar otras habilidades como: los turnos de intervención, expresar nuestras intenciones y reconocer las del otro, atraer la atención del otro, ofrecer una cantidad apropiada de información, responder de forma adecuada y con información relevante, adoptar el punto de vista del interlocutor y modificar el discurso en función de la situación.

Por esta razón, la pragmática está relacionada con el lenguaje y la interacción social. Es un proceso de desarrollo social en el que se acumulan los conocimientos necesarios para conducir los aspectos interpersonales a través del lenguaje con éxito (Ninio y Snow, 1996).

Clemente (2000) propone varias fases evolutivas en el desarrollo pragmático:

- Estadio inicial: El niño reconoce las bases interpersonales de la comunicación y asume que el papel de la comunicación es interaccionar con los demás. Percibe que los otros son personas que proporcionan contacto interpersonal y no objetos.

- Estadio 2. El niño a la edad de 4-6 meses activa la actividad conjunta con el adulto. De 9 a 12 meses capta las señales que provienen del adulto, asegura su atención y hace propuestas cada vez más lingüísticas. Entre 1-2 años a pesar de contar con pocas habilidades lingüísticas utiliza muchas funciones pragmáticas.
- Estadio 3. Entre los 3-5 años afianza las estrategias comunicativas. Desarrolla habilidades para iniciar una conversación, realizar preguntas buscando información, adapta su mensaje a los demás, realiza descripciones o afirmaciones, usa exclamaciones y utiliza enunciados reguladores de la atención de los demás.
- Estadio 4: En la edad escolar ya tiene un control para analizar los mensajes como objetos cognitivos. Interactúa de manera educada con los demás, desarrolla la capacidad de hacer previsiones sobre el futuro, empieza a saber qué se espera de él en su participación como interlocutor y se reconoce capaz de responder.

### **3.2. LA NARRATIVA COMO PREDICTOR DE ÉXITO ACADÉMICO**

---

Cuando hablamos de lenguaje habitualmente se focaliza la atención en las dimensiones anteriormente desarrolladas y relacionadas con el uso de los fonemas, el manejo del léxico y la capacidad de estructuras oraciones. Sin embargo, tal como dice Pávez (2011), “un adecuado desarrollo narrativo es tan relevante como estos aspectos lingüísticos porque contribuye a la organización de las experiencias personales y al aprendizaje del lenguaje escrito, favoreciendo la comunicación y la escolaridad”.

Para entender de qué hablamos vamos a definir el concepto de discurso. Pavez, (2011) lo define como una unidad semántica pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema y que es emitida con una determinada intención comunicativa en una situación concreta.

El discurso narrativo es relevante porque:

1. Es un organizador de la experiencia humana (Bruner, 1990).
2. Se construye menos colaborativamente que la conversación, por lo que es una tarea bastante exigente para el narrador.
3. Requiere mucho manejo de la descontextualización ya que se refiere a eventos que ya ocurrieron o que cree, desea o sabe que pueden ocurrir en un futuro.
4. Es importante para la escolaridad. Se le considera un “puente” entre el lenguaje oral y el escrito, porque las narraciones son discursos que se asemejan a los textos escritos (Paul, R. y Smith, 1993).

Fiorentino y Howe (2004) han demostrado la existencia de una correlación entre la madurez escolar y la habilidad para narrar. Por tanto, la detección temprana de problemas en las habilidades narrativas es un factor para identificar niños de riesgo en el aprendizaje posterior. También Feagnas y Appelbaum, 1986, (cit. por Paul, R. Y Smith, R, 1993) concluyen que la habilidad para narrar es un indicador importante para predecir los logros académicos en la educación primaria en niños con problemas de aprendizajes.

### **3.3. LA INFLUENCIA DE LA LECTURA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

---

La lectura es uno de los procesos cognitivos más importantes para conseguir un buen desempeño académico. Si bien el lenguaje oral es innato e instintivo, es decir, solo necesita exponer al ser humano a adultos hablantes en su lengua materna, el lenguaje escrito no es natural, no se encuentra determinado genéticamente en el cerebro, sino que requiere de una enseñanza explícita. El niño necesita aprender en forma consciente cómo funciona el sistema lector, lo que supone una importante carga cognitiva y requiere de esfuerzo.

Para aprender a leer se debe dar un proceso complejo que reúne dos componentes fundamentales:

1. El reconocimiento de palabras.
2. La comprensión lectora.

1. Dentro del reconocimiento de palabras existen los siguientes procesos implicados:

- 1.1. Procesos perceptivos: análisis visual de letras y palabras.
- 1.2. Procesos léxicos: acceso al significado de las palabras. Dos vías o rutas:

Ruta visual:

- a) Análisis visual de la palabra.
- b) Identificación de la palabra por comparación con otras en el almacén del léxico visual.
- c) Activación de la unidad correspondiente en el sistema semántico.

Por esta ruta se leen las palabras conocidas: regulares e irregulares.

Ruta fonológica:

- a) Identificación de las letras de las palabras en el análisis visual.
- b) Convertir estos signos visuales en sonidos: mecanismo de conversión grafema-fonema.
- c) Identificación de la palabra que corresponde a los sonidos en el léxico auditivo.
- d) Activación del significado en el sistema semántico.

Por esta ruta se leen las pseudopalabras y las palabras regulares.

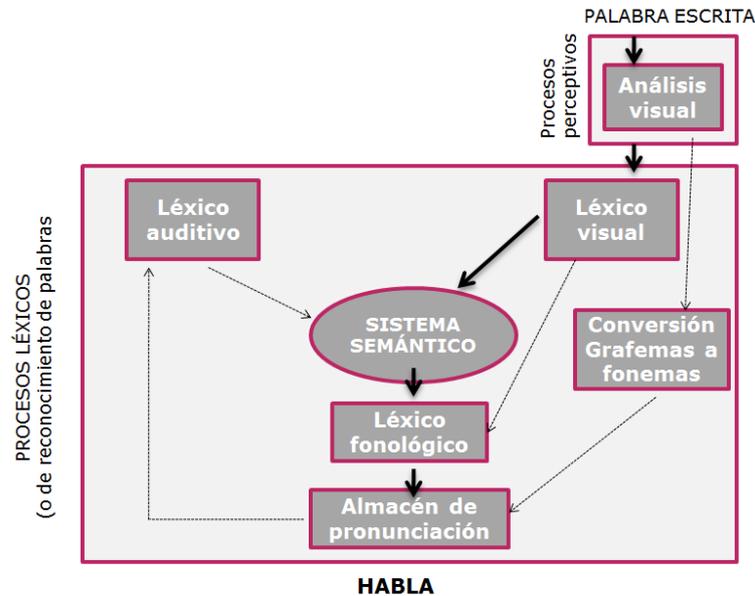


Figura 13. Rutas de Acceso a la Lectura. Fuente: Cuetos (2008).

2. Dentro de la comprensión lectora se encuentran los siguientes procesos implicados:

- Procesos sintácticos: agrupan palabras en unidades mayores para configurar el mensaje.
  - a) Asignación de etiquetas a los distintos tipos de palabras que componen la oración (sujeto, verbo, ...)
  - b) Especificación de las relaciones entre estos componentes
  - c) Construcción de la estructura correspondiente (ej. la estructura sujeto-verbo-objeto).
- Procesos semánticos: extraen el significado del mensaje u oración y lo integran con los conocimientos del lector.

El niño al iniciar la primaria deberá acceder a las rutas de acceso a la lectura para finalizar 2º de Educación Primaria con el dominio del código y comenzar a activar la comprensión lectora que se irá enriqueciendo a lo largo de toda la educación primaria. Esta comprensión se consigue gracias a la comprensión del lenguaje y a la decodificación y una manera de llegar a entender este complejo proceso nos lo explica Scarborough en 2001 con el “modelo de la cuerda”.

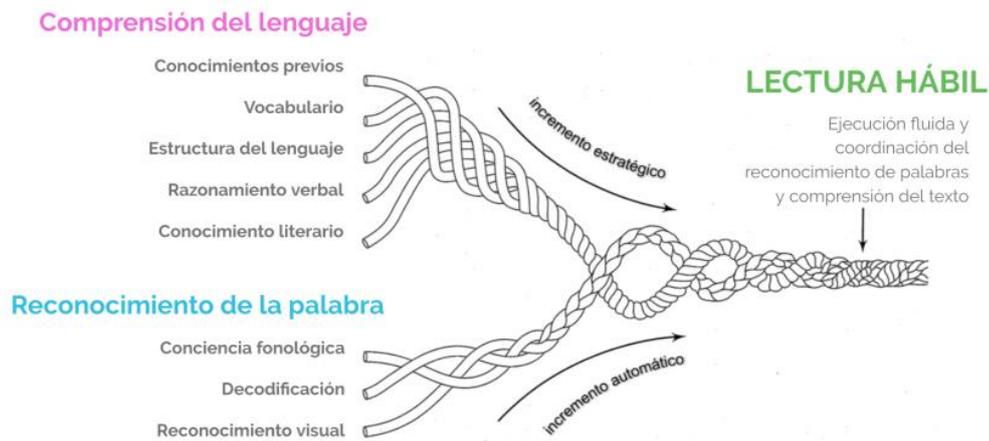


Figura 14. Modelo de la cuerda. Fuente: Scarborough (2001)

La autora considera que existe una “una cuerda tejida con muchos hilos que se entrelaza entre sí”. Este modelo plantea que para ser un lector competente son necesarios dos componentes que se reproducen por medio de dos cuerdas: el reconocimiento de la palabra y la comprensión del lenguaje. Cada uno de estos componentes está formado por diferentes habilidades (hebras) que se entrelazan y sus contribuciones varían a lo largo del tiempo.

En la parte superior se encuentran las diferentes habilidades relacionadas con la comprensión del lenguaje: conocimientos previos, vocabulario, estructura del lenguaje, razonamiento verbal y conocimiento literario (concepto de lo impreso, cómo se organiza un libro,...).

En la parte inferior se encuentran otros tres hilos que representan las habilidades que subyacen al reconocimiento de palabras: conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual.

Estas hebras giran juntas para formar las dos cuerdas principales del modelo. Con la práctica, las habilidades de la parte inferior se irán “tejiendo” y fortaleciendo para que el reconocimiento de las palabras sea cada vez más automático y no requiera de esfuerzo cognitivo por parte del lector. Al mismo tiempo, la comprensión del lenguaje, debe de

ser más estratégica a través de la práctica e incrementar los conocimientos previos permitiendo así “tejer” el hilo superior de una manera cada vez más estratégica.

En el caso de que una hebra sea débil o no esté lo suficientemente desarrollada, repercutiría en la “resistencia” de toda la cuerda, es decir, afectaría a la competencia lectora.

Este modelo nos ayuda a entender lo que las investigaciones han demostrado: los niños con pobres habilidades lingüísticas en la primera infancia también presentaban dificultades para comprender lo leído al llegar a la Primaria (Kendeou, Van den Broek, White y Lynch, 2009).

Por tanto la lectura aporta beneficios a las capacidades cognitivas en:

- Memoria: mejora la capacidad para recordar hechos pasados tanto en la lectura como en la vida diaria.
- Capacidad de comprensión: permite entender las lecturas y desde ahí la realidad.
- Capacidad de análisis: desarrolla la capacidad para resumir, extraer ideas clave y palabras importantes.
- Capacidad verbal: los lectores adquieren habilidades verbales de mayor complejidad estructural, así como mayor facilidad para ordenar ideas y poderlas expresar verbalmente.
- Capacidad para la expresión escrita: la lectura sirve de soporte sintáctico y semántico para después poder escribir.
- Capacidad para aumentar el vocabulario: de manera inconsciente se encuentra con un repertorio de palabras nuevas que va aprendiendo.

- Capacidad para resolver problemas: desarrolla la capacidad crítica al poner en marcha el sentido del juicio y la coherencia.
- Capacidad para desarrollar el pensamiento creativo: permite desarrollar la imaginación.

Este análisis pormenorizado de las habilidades de lenguaje, narrativa, lectura y comprensión lectora competente nos ayuda a ubicarnos de cara a un trabajo preventivo en la población que nos ocupa.

### **3.4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN LOS NIÑOS QUE FUERON ADOPTADOS**

---

El lenguaje es el medio fundamental de comunicación y socialización, ya que la función comunicativa es su primordial propósito (Vygotski, 1973). El niño desde que nace tiene la necesidad por su propia supervivencia de comunicarse con su entorno. Así pues, la pauta de interacción adulto-niño va a determinar la adquisición y evolución del lenguaje del niño. “El niño aprende a hablar porque hablan con él”(Tought, 1987, p. 23)

En aquellos niños que no tengan posibilidad de vivir en un medio ambiente adecuado, los trastornos del lenguaje son más frecuentes (Rondal, 1982, Tizard, 1972, Mardomingo, 1981).

Si bien tanto los factores médicos como biológicos influyen en la adquisición del lenguaje, partiendo de la premisa de estar neurológicamente intactos el éxito, según indica Hwa-Froelich (2009) va a depender en gran medida de la interacción social y la estimulación del lenguaje que reciba de los cuidadores adultos.

En la literatura encontramos varias investigaciones donde se correlacionan las habilidades comunicativas con la cantidad y calidad de la estimulación verbal (Clarke-Stewart, 1973). En un estudio realizado con un grupo de bebés entre 9 y 17 meses (Tamis - LeMonda et al., 2008) se observó que la frecuencia de la receptibilidad de la

madre a los 9 meses pudo predecir el grado de adquisición del lenguaje muchos meses después. Los bebés con madres más habladoras convertían a sus hijos en más habladores. La teoría sostiene que la mayor diferencia lingüística entre un niño y otro se origina en el comportamiento de la persona que lo cuida. Por tanto, la calidad de las interacciones con los padres-cuidadores juega un rol formativo en el lenguaje y aprendizaje temprano de los niños y es uno de los mejores predictores de su aprendizaje y lenguaje inicial. En consecuencia, si “un cuidador falla en la interacción con el niño, éste tiene más probabilidades de presentar un retraso o disfunción en su desarrollo lingüístico y socioemocional” (Beck, 1996).

Según Hwa-Froelich, (2009) los niños que crecen en un orfanato, tienen más probabilidades de experimentar pocas interacciones sociales y lingüísticas debido a que los cuidadores de estas instituciones deben atender a varios niños al mismo tiempo, no siempre dirigen su habla de forma directa al niño, o pueden no estar suficientemente entrenados para proveer al niño de una conversación rica en vocabulario.

Los estudios de Shum (1988), demuestran que existe un déficit importante en la adquisición y evolución del lenguaje en los niños de medio institucional y dentro de las diferencias encontradas destaca:

- Diferencias en el momento de aparición de las categorías morfológicas.
- Diferencia clara en la longitud media de enunciado y complejidad sintáctica.
- Diferencias tanto en la cantidad como calidad semántica con menor variedad en contenidos y precisión de la información.
- Diferencia en la frecuencia del uso de las categorías pragmáticas y también en la forma de la expresión lingüística, que exige mejor conocimiento lingüístico y social.

Shum (1988) sigue defendiendo que dado que los niños de la institución no presentan problemas orgánicos (dato en su momento no evidenciado), afirma que las diferencias encontradas en la adquisición y evolución del lenguaje se deben fundamentalmente al medio ambiente, ya que el lenguaje no se desarrolla de manera natural y espontánea, sino que exige ciertas condiciones dentro de un contexto social para que se dé de modo favorable. Estas condiciones son: la interacción diádica y personalizada, la transformación de la situación de la interacción según la exigencia de desarrollo madurativo intelectual del niño y la expresión afectiva del adulto en la comunicación adulto-niño.

Nadie pone en duda la importancia y el papel que tiene el lenguaje en el aprendizaje lector y que cuando estos procesos fallan se generan consecuencias que impiden un aprendizaje adecuado que puede terminar en dificultades específicas de aprendizaje.

### **3.5. LENGUAJE Y ADOPCIÓN. EL DESAFÍO DEL PROFESORADO PARA QUE LOS NIÑOS QUE FUERON ADOPTADOS APRENDAN UNA LENGUA DIFERENTE Y CON FINES ESCOLARES**

---

El alumnado de condición adoptiva en el momento de llegada a su nuevo país debe superar el aprendizaje de un lenguaje diferente (en la mayoría de los casos) que evidentemente en función de la edad de adopción, la cantidad de abandonos, el contacto con los adultos, los estímulos recibidos y la salud física será de desigual complejidad. Este proceso tal como dice la profesora Sala (2014), puede resultar complicado si se tiene en cuenta que muchos de ellos ya parten con dificultades en la lengua de origen.

Una vez en la familia, el niño tiene que adaptarse a una nueva cultura e idioma. Habitualmente resulta difícil mantener el idioma materno por lo que su desarrollo sufre una brusca interrupción que afecta a la cognición, al aprendizaje y a su área emocional.. Hwa-Froelich (2009) considera que los niños que fueron adoptados en un país diferente al de su familia adoptante pueden presentar un alto riesgo de retraso en el

desarrollo lingüístico debido a que abandonan la exposición a su lengua materna o primera lengua y deben adquirir una “segunda primera lengua”, sin acceder nunca más a la primera. Es por ello que se habla de que los niños sufren una experiencia única a nivel lingüístico porque son aprendices de una “segunda primera lengua materna” (Glennen y Masters, 2002)

Estos niños, a diferencia de los niños inmigrantes, pasan de ser monolingües en su lengua materna a ser monolingües en su nueva lengua (Gindis, 2006). Para un inmigrante la segunda lengua se añade a las habilidades del niño sin peligro de que desaparezca la lengua materna, en cambio, para un niño adoptado internacionalmente, la lengua materna pierde su carácter funcional y se sustituye por otro idioma, necesario para la supervivencia en el nuevo contexto sociocultural. Este hecho supone, para muchos niños, un estrés emocional importante.

Los niños que fueron adoptados con menos de dos años tendrán más tiempo para interiorizar el idioma antes de empezar la escolaridad; pero para los adoptados de más de dos años, el margen de tiempo es insuficiente. A ello, en nuestra comunidad el problema adquiere mayor complejidad porque puede suceder que el idioma de aprendizaje en la escuela no coincida con el de la familia adoptiva. Por tanto, el niño comienza la escolaridad en una situación lingüística comprometida.

Se sabe que la estimulación que se haya producido durante el primer año es importante para el desarrollo del lenguaje. El niño primero escucha una selección de sonidos específicos y es a partir de los 6 meses cuando empieza a diferenciar los sonidos correspondientes a su lengua. Esta familiarización y discriminación de los sonidos le hace ser capaz de producir sus primeras palabras en torno al año. En el caso de que el niño sea adoptado a esta edad debe aprender de nuevo todas las asociaciones de sonidos, palabras y significados de las nuevas lenguas con las que convive. Por

tanto, no es extraño que la evolución del lenguaje se retrase al igual que ocurre con hijos de familias biológicas que se crían con varios idiomas, (Gindis, 1999).

Los niños adoptados en China pertenecen a un grupo de niños que han aprendido el nuevo idioma desde bebés ya que suelen venir recién nacidos. Según Sala, (op. cit.) en estos niños se ha observado un índice inferior de problemas de lenguaje con relación a otros de países del Este de Europa, por ejemplo, que han sido adoptados mayoritariamente entre los dieciocho meses y los cuatro años. A partir de tres años, el ritmo con el que se pierde la lengua materna no coincide con el ritmo para dominar la nueva lengua y esto puede provocar, durante un tiempo, vacíos en el pensamiento que pueden dejar huella en un futuro.

A pesar de que muchos niños aprenden sorprendentemente el idioma con una gran rapidez durante el primer y segundo año de la adopción, posteriormente esta evolución continua menos lineal y este idioma no termina siendo suficientemente competente como para elaborar eficientemente los aprendizajes escolares que conllevan una gran carga lingüística. El nivel de lenguaje que se maneja en Educación Infantil parece estar superado, debido a su función exclusivamente comunicativa y no será hasta la primaria cuando se empezarán a manifestar los problemas de aprendizaje con base puramente lingüística.

El aprendizaje del lenguaje va a depender de múltiples factores como el interés, el deseo de hablar, el estado de ánimo, la estimulación recibida y además la capacidad lingüística que tenga el niño antes de ser adoptado. Es frecuente atribuir el retraso que el niño muestra a su condición de adoptado y se tiende a esperar en ocasiones más de la cuenta dejando en manos del tiempo la solución. Sin embargo, no debemos olvidar que el lenguaje oral es la columna sobre la que se sustentan otros muchos aprendizajes. Un

retraso en el lenguaje no atendido a tiempo puede tener importantes consecuencias en otros aspectos del desarrollo del niño.

Algunas de las señales de alarma dentro de las pautas de desarrollo lingüístico normativo son:

Tabla 10

*Señales de alarma*

<b>Señales de alarma</b>	
<b>18 meses</b>	No comprende lo que se le dice. No hace gestos para comunicarse, no señala, no muestra las cosas. No dice palabras. No mira.
<b>2 años</b>	No dice palabras básicas (relacionadas con sus juegos, situaciones cotidianas...) No comprende órdenes sencillas.
<b>3 años</b>	Tiene poco vocabulario. No elabora frases de dos o tres palabras.
<b>4 años</b>	El habla es poco inteligible. Las frases son muy simples (solo tres palabras).
<b>5 y 6 años</b>	Sigue teniendo dificultades de pronunciación. Altera el orden de las palabras en la frase. Las oraciones son simples, Le cuesta narrar una historia. No sigue una conversación.

Datos obtenidos en Fernández -Zúñiga. Después de la adopción, 2009, p. 30

Es habitual que tanto padres como profesores se suelen mostrar maravillados de la evolución lingüística inicial del niño y difícilmente pueden entender que a medida que promociona en los cursos escolares la vida académica le va resultando más dificultosa.

A pesar de que se ha extendido la idea de que los niños pequeños tienen gran capacidad para el aprendizaje de segundas lenguas y que aprenden a comunicarse

bastante rápido y de forma fluida en la nueva lengua, esto no es del todo cierto, al menos en lo que se refiere al lenguaje académico. No es lo mismo comunicar en un idioma que realizar aprendizajes en el mismo. Los datos de investigaciones recientes indican que no existen diferencias significativas entre niños adoptados y no adoptados por lo que se refiere al lenguaje cotidiano, pero estos últimos puntúan por debajo en el lenguaje escolar y tienen más riesgo de presentar problemas de lectoescritura. Por tanto, es necesario distinguir entre las aptitudes lingüísticas de uso cotidiano y las de la escuela (Coelho y Oller, 2013).

Adquirir las capacidades lingüísticas necesarias para poder seguir tareas académicas requiere de muchos años y necesita de mucho más apoyo del que se suele intuir. A pesar de encontrar diferencias individuales en la mayoría de los niños de adopción suele existir en primer lugar un problema de lenguaje que posteriormente se solapa con un problema de aprendizaje.

### **Diferencia entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje académico**

En el siguiente cuadro se desglosan las diferencias que hay entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje académico según Coelho (2013).

Tabla 11

#### *Diferencias entre el lenguaje cotidiano y académico*

<b>El lenguaje cotidiano consiste en:</b>	<b>El lenguaje académico consiste en:</b>
Capacidad para mantener conversaciones cara a cara con compañeros de clase y con personas adultas dentro y fuera del aula.	Capacidad para entender el lenguaje en contextos donde hay menos oportunidades para la interacción directa, por ejemplo, al escuchar la presentación de una lección por parte del maestro o leyendo un libro de texto.
Capacidad para hablar, leer o escribir sobre un contenido familiar o sobre lo que está pasando aquí y ahora. Los estudiantes pueden intercambiar información personal entre ellos o trabajar juntos en una actividad práctica.	Capacidad para hablar, leer o escribir sobre un contenido más abstracto, menos familiar y más lejano en el tiempo o el espacio: por ejemplo, aprender el ciclo del agua, estudiar las propiedades de la corteza terrestre o aprender cosas sobre la Guerra Civil española.

Conocimiento del vocabulario básico y de alta frecuencia de uso: por ejemplo, cansado, coches, camiones o comida. Son las palabras que la mayoría de hablantes autóctonos tienen adquiridas antes de empezar la escuela.	Conocimiento de vocabulario más sofisticado, más matizado, y de baja frecuencia, como agotado, fatigado, aburrido, rendido, hastiado o laso y también vocabulario conceptual y abstracto como vehículos, alimentación, nutrición, además del conocimiento de uso funcional de este vocabulario según el contexto concreto.
Capacidad de comprender el significado literal de las palabras comunes, como “Ella tiene una cara bonita”.	Capacidad de entender y usar palabras que cambian su significado según el contexto, como “la cara de una roca, la cara de una moneda o una hoja a doble cara”, o que tienen significado figurativo o metafórico como “dar la cara por alguien o poner mala cara”.
Capacidad de usar oraciones y estructuras gramaticales simples en frases como: “calentamos el agua hasta que hirvió.”” “Usamos un termómetro para medir la temperatura”.	Habilidad para usar oraciones y estructuras gramaticales más complejas e impersonales, como: cuando “el agua se calentó hasta el punto de ebullición, se utilizó un termómetro para medir la temperatura”.

Fuente: Coelho. Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico, 2013, p. 25

Así, mientras el lenguaje cotidiano se puede aprender de las interacciones formales con los iguales y adultos, la adquisición del lenguaje académico necesita una instrucción mucho más intencionada.

La lengua de uso cotidiano requiere los conocimientos verbales necesarios para la interacción social en la comunicación diaria dentro de un contexto familiar y engloba habilidades básicas de pronunciación, vocabulario y gramática. La fluidez comunicativa está enmarcada en un contexto apoyado por los gestos, las expresiones faciales, la entonación y las posturas corporales. Parece adquirirse de forma natural sin educación formal.

Los problemas aumentan con el uso de la lengua a un nivel cognitivo (la lengua de la escuela que en nuestra comunidad puede ser incluso diferente a la lengua de la familia). Esta lengua cognitiva sirve para el razonamiento y es fundamental para el aprendizaje académico. El dominio de la lengua cognitiva es necesario para elaborar operaciones mentales abstractas y para comprender enunciados, el sentido figurado, metafórico,

humorístico, etc. Esta habilidad lingüística implica un dominio metalingüístico que permita el conocimiento de la lengua en sí misma.

Las dificultades en lenguaje se trasladan y afectan a los resultados en matemáticas. Esto demuestra que la capacidad para realizar operaciones matemáticas está conectada con la habilidad para utilizar una lengua independiente del contexto, como es la lengua de la escuela.

Un niño nativo tiene un bagaje desde su nacimiento de varios años de desarrollo lingüístico antes de que empiece a emerger la lengua académica. Sin embargo, muchos niños adoptados han tenido que aprender las dos funciones de la lengua, comunicativa y cognitiva, casi simultáneamente porque de forma precipitada están inmersos dentro del sistema escolar. Lamentablemente, ni padres adoptivos ni docentes son conocedores de este tipo de problemas, dado que tienen un carácter reciente en nuestra sociedad. Y además, Fernández-Zúñiga (2009), dice “los estudios realizados con niños de adopción internacional indican que alrededor del año o año y medio de estancia con su familia adoptiva, el adoptado alcanza el nivel de los niños de su edad después de ir acortando distancias y notándose menos, poco a poco su desfase”.

Todavía hoy por hoy está extendida la creencia de que la escolarización de estos niños sólo se diferencia de los demás en una primera fase de adaptación, pero la experiencia de los últimos años y los avances de la neurociencia está demostrando que no es real.

## CAPÍTULO 4. NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN

La neurología y la educación siempre han seguido por caminos diferentes. Sin embargo, hoy en día el conocimiento que tenemos acerca del cerebro nos indica la necesidad de que ambas ciencias Educación y Neurología vayan de la mano. De esta manera conseguiremos sumar todo lo que ya sabemos de educación y complementar y afinar más nuestras intervenciones educativas con lo que nos aporta la neurociencia.

La neurociencia nos informa acerca del funcionamiento del cerebro y su correlación con las diversas actividades mentales mientras que la pedagogía desarrolla estrategias educativas adaptadas a las diversas situaciones para sacar el máximo provecho a dicho funcionamiento. *“La educación es al cerebro lo que la jardinería es al paisaje”* (Blakemore, 2017, p. 319). *“Todo aprendizaje está posibilitado por las estructuras neuronales del cerebro de nuestros alumnos, que al mismo tiempo están siendo cambiadas por el aprendizaje”* (en Blakemore, 2017, p. 8)

Según Bueno (2018) el cerebro es el órgano que dirige, integra y gestiona las actividades del cuerpo además de que permite adaptarnos y transformar el ambiente a través del comportamiento. Cualquier proceso mental, cualquier actividad de aprendizaje va asociada a un patrón de conexiones neuronales que se producen en el cerebro. El cerebro por tanto, es la máquina que permite todas las formas de aprendizaje, pero a su vez también es el que pone límites en esta capacidad de aprender. Sin embargo, para que el cerebro se desarrolle de manera adecuada no solo es suficiente

la programación genética, sino que también está influenciado por condiciones ambientales, tales como la nutrición, el afecto y la estimulación.

Hasta hace sólo 15 años los expertos sostenían que “el niño en el momento de nacer ya tenía estructurado su desarrollo cerebral, y que, básicamente, estaba condicionado por la genética. En la actualidad, el nuevo conocimiento científico considera que el cerebro trae una estructura determinada por la herencia genética, aproximadamente en un 45% y el 55% restante depende de la influencia ambiental” (Bueno, 2018). Un ejemplo ilustrativo de que la naturaleza y el ambiente van unidos es la semilla de bellota. *“Por mucho que contenga todo el material genético necesario para ser un roble inmenso si no se dan las condiciones adecuadas de luz, agua y nutrientes no crecerá”* (Blakemore, 2017, p.28).

Así pues, los genes y la experiencia actúan conjuntamente. Los genes determinan el cableado básico del cerebro y la experiencia lo ajusta. Por tanto, las características que se heredan de los padres biológicos interactúan con el ambiente pudiendo salir reforzadas cuando las interacciones son adecuadas, pero también se pueden debilitar, o incluso desaparecer según la calidad de las interacciones. Las habilidades cognitivas de nuestros alumnos por tanto dependerán de su constitución genética hasta cierto punto, el resto lo podremos modificar mediante la práctica educativa, dato consolador con respecto a los niños que nos ocupan.

El cerebro como otras partes del cuerpo comienza a desarrollarse en el periodo embrionario. Cuando nacemos a diferencia del resto de las especies animales nuestro cerebro está sin desarrollarse del todo, lo que supone una gran ventaja ya que existe una oportunidad inmensa de cambio que vendrá de parte de los padres, educadores y la sociedad en general. Lo importante del cerebro no es su tamaño sino las conexiones que es capaz de realizar. Estas conexiones, a pesar de que se dan a lo largo de la vida del

individuo, lo hacen de manera privilegiada en unos periodos denominados en neurología “ventanas” que son las etapas que van de 0 a 3 años, de 4 a 11 años y en la adolescencia que corresponden de manera próxima con las etapas educativas de jardín de infancia (0-3), Educación Infantil y Primaria (4-11 años) y Secundaria y Bachillerato (adolescencia). Dado que se relacionan con cambios importantes en la estructura cerebral es lógico que coincidan las etapas de la neurociencia con las de la pedagogía.

Durante el primer año de vida, el cerebro humano cambia de manera espectacular produciendo dos veces más sinapsis de las que podría necesitar más adelante. Durante la segunda década de la vida, una buena parte de este exceso de sinapsis desaparece. Esta es la razón por la cual las primeras experiencias de la vida son tan esenciales. Aquellas sinapsis que se han activado frecuentemente en base a las experiencias vividas, tienden a mantenerse, llegando así a ser permanentes, mientras que las que no se han usado lo suficiente tienden a desaparecer. En la medida que el niño va ganando experiencia, ya sea positiva o negativa, el cableado del cerebro pasa a ser más definitivo.

Del nacimiento a los 3 años (primera ventana), los niños aprenden las cosas más importantes de su vida, aquellas que condicionan más su carácter y temperamento cuando sean adultos. Para entender esta importancia vamos a ilustrarlo con una comparación que hace Bueno (2017). Si queremos modelar una figura de barro debemos coger un pedazo de dicho material, amasarlo, incluso remojarlo si es necesario, hasta conseguir moldearlo. La cantidad de pedazo que cojamos y la humedad que tengamos condicionará el resultado final. Si el tamaño elegido y la solidez conseguida son adecuadas el resultado final será mejor. Pues lo mismo ocurre con el cerebro en la primera etapa de vida donde se establecen las conexiones entre sus partes para que funcionen y gestionen la mente durante toda su vida. El cerebro de un niño siguiendo la

metáfora de la figura de barro, busca la humedad justa para no agrietarse cuando se haga mayor.

En el caso de los niños que han crecido en ambientes desfavorecidos, el cerebro se ha tenido que adaptar físicamente a su función principal, la supervivencia y no han podido utilizarlo para desarrollar la capacidad reflexiva y el control de las emociones. Es ya una diferencia considerable de cara al desarrollo de conexiones pues en este caso aquellas que están implicadas en el pensamiento reflexivo y control consciente de las emociones no se van a poder activar por estar ocupadas en sobrevivir a las amenazas y a los peligros habituales.

Como el objetivo principal del cerebro es responder a la supervivencia, cualquier aprendizaje que tenga componente emocional el cerebro lo interpretará como clave de supervivencia y por tanto lo almacenará mejor y permitirá después su uso con más eficiencia.

La segunda ventana o etapa de desarrollo por la que pasa el cerebro del niño es la que va de los 4 a 11 años. Nos centramos entre los 7 y 11 años, momento en que la corteza cerebral empieza a establecer conexiones con dos zonas importantes del cerebro: la amígdala (se habla más en singular, aunque tenemos una a cada lado) que genera las emociones y el hipocampo que gestiona la memoria.

Las nuevas conexiones van a permitir muy poco a poco que los alumnos adquieran cierto control en la gestión de sus emociones y como consecuencia de ello, cuando los contenidos de aprendizaje no van asociados a emociones aprenden a aburrirse. De esto se deriva la importancia que debemos conceder al adecuado clima del contexto aprendizaje.

Además de la amígdala hemos comentado la conexión que hace la corteza con el hipocampo, que es el centro gestor de la memoria, aunque no el almacén. Equivaldría al centro gestor de tráfico de una ciudad que tiene al igual que el navegador de un ordenador unos favoritos con sus enlaces más importantes. Las conexiones entre corteza e hipocampo permiten hacernos conscientes de nuestros recuerdos, de lo que aprendemos y por tanto evocarlos o recuperarlos a voluntad. Esta es una gran diferencia con la etapa anterior donde, al no existir estas conexiones somos incapaces de recordar nada. Aunque no es la mejor época cerebral para los aprendizajes memorísticos (esta será la adolescencia) sí es donde se deben entrenar las destrezas académicas como la capacidad de razonamiento, de interrelación y la memoria. Es la etapa de los aprendizajes procedimentales.

Sin embargo, el cerebro no funciona de manera parcelada sino integrada formando “redes neurales”. Cuanto mayor número de redes o conexiones se consigan significa que tendremos más conocimientos o los podremos utilizar de manera más eficaz. Cuando una neurona entra en contacto con los terminales de otra neurona se activa, conecta y facilita la conexión con otras neuronas a través de una sustancia denominada neurotrofina. La experiencia se basa en reforzar algunas conexiones, por lo que el trabajo repetitivo ayuda a consolidar los aprendizajes. Sin embargo, si ese trabajo se hace siempre de la misma manera solo se reforzarán las mismas conexiones y debemos saber que cuanto más amplias sean las redes neuronales mejor recordamos los aprendizajes. Por consiguiente, es conveniente introducir pequeños cambios o novedades para ayudar a ampliar la red y mantener el interés y la atención.

La tercera etapa es la de la adolescencia. En este momento el cerebro continúa generando muchas conexiones nuevas, pero ahora prioriza las conexiones distales. Es la época de los grandes aprendizajes. Es el momento de dar aprendizajes conceptuales. El

adolescente busca su encaje social, situarse en la sociedad y por eso explora los conceptos de justicia, igualdad y dignidad.

En el cerebro del adolescente, gracias a las conexiones neuronales que se consiguen con la práctica, se producen unos cambios importantes como son la maduración del control emocional por la maduración de la amígdala y de la zona prefrontal, que es aquella implicada en el razonamiento, lógica y atención.

El cerebro por tanto, es el órgano que rige las actividades de nuestro cuerpo, pero además también es el que permite adaptarnos y a la vez transformar el ambiente, por tanto, la educación va a incidir plenamente en la manera en la que funciona el cerebro.

#### **4.1. 13 IDEAS CLAVES QUE NOS APORTA LA NEUROCIENCIA PARA ENTENDER LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE ALGUNOS NIÑOS QUE FUERON ADOPTADOS**

---

El avance tecnológico nos ha llevado a poder analizar de manera más precisa el funcionamiento del cerebro. Si bien sabemos que todavía nos queda mucho por investigar hemos empezado a conocer qué significa aprender para el cerebro, por lo que tenemos ya un paquete de conocimientos en estos momentos que puede usarse en las prácticas educativas. La neurociencia en situación de poder aportar nuevos datos que pueden permitir optimizar las estrategias pedagógicas que usan actualmente los docentes así como hacer comprender que determinadas estrategias funcionan y otras no. Así pues, vamos a exponer trece ideas claves (basadas en Carballo, 2018) que pueden ayudar al profesorado en su práctica diaria.

##### **1. Los primeros momentos de vida tienen repercusión en el desarrollo cerebral.**

El contacto madre-hijo permite un desarrollo físico, psicológico y neurológico adecuado. La neurociencia ha podido identificar neuronas sensoriales que detectan caricias placenteras necesarias para el desarrollo de sistema nervioso. El contacto “piel

con piel” del bebé con la madre le permite que la descarga de adrenalina que le genera el parto se calme.

Los niños que fueron adoptados en muchos casos viven circunstancias donde la atención o presencia del cuidador está poco presente. El tipo de cuidados, la duración e intensidad de circunstancias adversas, la existencia o no de desnutrición, la edad del niño en el momento del abandono, la falta de apego seguro, la edad de adopción, su personalidad, la genética ...van a influir en la maduración de su cerebro. Esta cantidad de variables influyentes hace que dentro de la población de niños que fueron adoptados nos podamos encontrar con respuestas muy diferentes en el aula.

## **2. Mayor volumen en el hipocampo versus menor volumen.**

Luby (2012) sostiene que las estructuras cerebrales además de estar delimitadas por la biología están determinadas por los vínculos afectivos que se establecen en la primera infancia. En sus investigaciones sugiere que el tipo de crianza en los momentos iniciales genera un cambio anatómico a nivel cerebral con la constatación de una modificación en el tamaño del hipocampo. El apoyo maternal parece que predice un mayor volumen en el hipocampo. Recordamos que el hipocampo es una pieza clave para el aprendizaje ya que es la estructura que facilita el paso de la “memoria a corto plazo” a la “memoria a largo plazo”.

Teicher (2004) estudia la repercusión a nivel cerebral del maltrato infantil e indica que es la principal causa evitable de enfermedades mentales graves y se asocia a una reducción, en especial del lado izquierdo del hipocampo.

## **3. Nacer con un cerebro inmaduro nos permite una plasticidad cerebral que nos hace inteligentes.**

El ser humano a diferencia de otras especies nace con un cerebro sin terminar de hacer. Eso fenómeno supone una gran ventaja para poder seguir creciendo, desarrollarse

y madurar. Hacia el sexto mes de embarazo el sistema nervioso ya tiene su entramado básico, formado con las conexiones más cruciales para la supervivencia. Es en este momento cuando se desarrolla la corteza cerebral que es donde se generan los procesos más complejos a nivel de aprendizaje. Pero aquello que supone una ventaja también nos puede hacer más vulnerables puesto que, al tratarse de un cerebro inmaduro tiene más riesgo de verse alterado ante condiciones de estrés, maltrato y/o abandono.

La plasticidad, por tanto, será vital para que siga existiendo neurogénesis y en esta tarea la familia y los educadores tienen mucho que aportar facilitando a estos niños el aprendizaje.

#### **4. El principal enemigo del aprendizaje es el estrés crónico.**

Tal como hemos dicho, el cerebro infantil es inmaduro y vulnerable por lo que bajo situaciones de estrés, maltrato o desnutrición puede verse muy alterado.

El nacimiento supone una situación de estrés. Las muestras de afecto de la madre favorecen la coordinación de las rutas neuronales implicadas en esta gestión del estrés para encauzarlo hacia un buen desarrollo cerebral.

En el caso de los niños que fueron adoptados la situación inicial de estrés puede no verse minimizada y es cuando como mecanismo evolutivo, las hormonas “del estrés” entre las que destaca el cortisol se activan para poder el sujeto enfrentarse al mundo hostil. El cortisol que en origen es una ventaja se convierte en un veneno para las estructuras cerebrales inmaduras (Fernández, 2013) y provoca alteraciones en la poda neuronal, la pérdida acelerada de neuronas en el hipocampo, retrasos en el proceso de mielinización, inhibición para la formación de nuevas neuronas, alteración de la mielina y como consecuencia enlentecimiento en la comunicación entre las neuronas. Por tanto, el estrés crónico es un enemigo de aprendizaje. Evidentemente esta situación negativa

tiene gracias a la plasticidad cerebral una salida. Estos niños podrán aprender, podrán mejorar, pero con más trabajo.

## **5. La alimentación sí importa.**

Existen cantidad de estudios científicos (Kaliman y Aguilar, 2014) que avalan la importancia de la nutrición para un buen desarrollo cerebral y como consecuencia en el desarrollo cognitivo.

Los primeros años de vida el cerebro necesita de mucha energía que la consigue gracias a la elevada cantidad de horas de sueño y al consumo de alimentos con alto contenido proteico.

Por esta razón, una mala nutrición durante el primer año de vida es un factor de riesgo para sufrir alteraciones cognitivas durante la vida adulta (Waber y otros, 2014).

Noble (2015) explicó la mayor vulnerabilidad de padecer alteraciones en el desarrollo cerebral en niños que han crecido en ambientes de desnutrición. La falta de vitamina B en la alimentación se asocia a atrofia cerebral y déficits cognitivos relacionados con el envejecimiento y una escasez de vitamina B1 es la causante del daño cerebral observado en el síndrome de Korsakoff, un conjunto de síntomas cognitivos relacionados con los problemas de alcoholismo y malnutrición (que se dan con frecuencia en casos de niños de adopción).

Los antioxidantes y las vitaminas C y E promueven los procesos de neurogénesis en el cerebro y la ralentización del envejecimiento (Spencer, 2008). Los ácidos grasos (omega 3) son necesarios para el desarrollo cerebral porque protegen el cerebro de la muerte neuronal, promueven y potencian procesos de plasticidad en regiones como el hipocampo y modulan la transmisión de neurotransmisores implicados en el aprendizaje.

De cara al mejor funcionamiento del alumnado debemos decir que beber agua cuando la atención decae ayuda a prestar de nuevo atención. Parece interesante, por tanto, que el agua esté disponible para que los alumnos puedan autorregularse. Así mismo potenciar buenos hábitos debe ser una labor de la escuela. Es recomendable transmitir a los alumnos sobre la asociación positiva que existen entre el rendimiento académico y la regularidad del desayuno, (Adolphus y otros, 2016). Estos autores sugieren que el desayuno tiene unos efectos positivos claros en las tareas que requieren atención, función ejecutiva y memoria.

## 6. Los procesos atencionales repercuten en el aprendizaje.

La atención es un mecanismo cognitivo que sirve de puerta de entrada a los aprendizajes. Si un niño no tiene abierta esta puerta no va a poder aprender.

Existen como mínimo tres subsistemas neuronales de gran interacción implicados en los procesos atencionales: red de alerta, red posterior de orientación o selección atencional y red anterior del control ejecutivo. (Carballo, 2018).

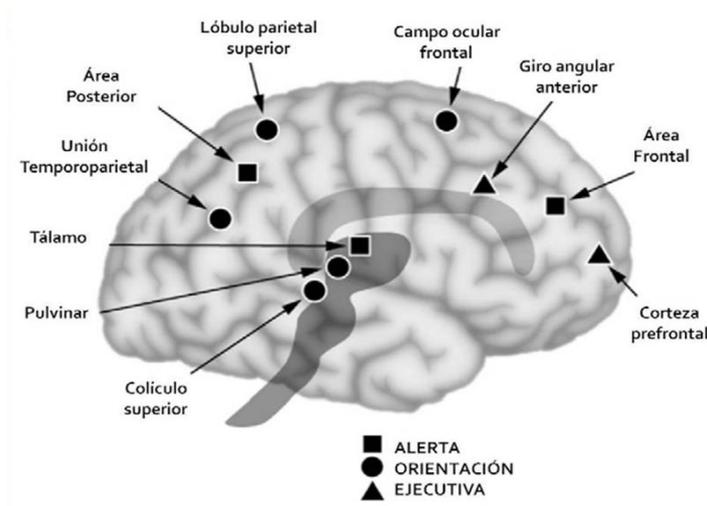


Figura 15. Bases Neuroanatómicas de las tres Redes Atencionales: Alerta (cuadrados), Orientación (círculos) y Control Ejecutivo (triángulos). Fuente: Posner y Rothbart (2007).

El sistema de alerta es el estado básico de activación del organismo. Nos permite estar conscientes y procesar la información que proviene del entorno gracias a nuestros órganos sensoriales. Una elevada tasa de estimulación o sobreestimulación puede provocar una disminución de la respuesta del sistema de alerta. Asimismo, diversas condiciones como el aburrimiento, tareas de elevada dificultad o necesidades primarias como el frío o el hambre también pueden deteriorar su funcionamiento.

La selección u orientación atencional, más conocida como atención selectiva, se trata de la capacidad que tenemos de poder elegir información relevante del entorno y dirigir la conducta hacia los objetivos deseados. Funciona como un filtro limitado y estrecho ante el bombardeo continuo de estímulos a los que estamos expuestos. Esta atención puede ser exógena, es decir orientada de manera involuntaria por la estimulación externa o endógena y voluntaria dirigida a los intereses y motivaciones del individuo. Este dato apoyó la importancia de respetar en el aula los intereses de los alumnos e utilizarlos como motor para el aprendizaje.

Finalmente, el tercer mecanismo atencional es el control ejecutivo. Consiste en la habilidad que tenemos para procesar la información de manera continuada en el tiempo, inhibiendo los estímulos irrelevantes y respondiendo de manera eficiente frente a la información novedosa.

En este sentido sabemos que el cerebro está diseñado para detectar la novedad del entorno, de forma que todo lo desconocido llama nuestra atención. Esta respuesta está relacionada, tal como lo hemos comentado anteriormente, con la función evolutiva de la supervivencia. Este es el motivo por el cual se considera necesario innovar, e introducir elementos de sorpresa y curiosidad en las aulas frente a la repetición y predicción que llevan a una disminución de la respuesta atencional.

En el caso de muchos niños que fueron adoptados en los primeros momentos de la vida las condiciones adversas han podido deteriorar el funcionamiento del sistema de alerta. Posteriormente ya una vez adoptados, se enfrentan a unas exigencias donde la atención selectiva puede estar alterada. La atención exógena es difícil de controlar, existen demasiados estímulos para poderlos filtrar y su atención endógena está lejana a la propuesta en el aula.

Una mejor respuesta en la educación quizá sea la solución. Una educación basada en la innovación, en la activación del proceso de indagación ofreciendo las ayudas justas y necesarias a cada alumno permitirá promover el desarrollo de las capacidades metacognitivas para conseguir un aprendizaje autónomo y exitoso. La motivación es una reacción fisiológica y mental que activa la atención y se relaciona con el optimismo, pieza clave para aprender.

### **7. La calidad y cantidad de las conexiones neuronales que sustentan los aprendizajes dependen del uso que se haga del cerebro.**

Durante los primeros meses y año de vida se produce un aumento espectacular de conexiones sinápticas entre las neuronas que permitirán la transmisión de señales nerviosas y el intercambio entre ellas. Se compara el cerebro del niño al del brote de un árbol que pasa a crear hasta 10.000 sinapsis por neurona, es decir, billones de conexiones neuronales, muchas más de las que un cerebro maduro podrá sostener y acabará necesitando. Al cabo de un tiempo, se inicia un proceso genéticamente programado (poda neuronal) necesario e indispensable de selección de sinapsis que hace disminuir la densidad de las conexiones neuronales. Es en este momento cuando se seleccionan las conexiones y circuitos que son más funcionales y útiles, conservándose las conexiones que han sido potenciadas por el entorno y perdiéndose las demás por ser consideradas no necesarias. El último paso en la maduración neuronal es la

mielinización, proceso por el cual los axones de las neuronas se recubren de mielina para hacer más eficiente y rápido el procesamiento de la información.

Como el proceso de poda va relacionado con el factor ambiental de la interacción, en el caso de los niños que fueron adoptados, al recibir menos estimulación el uso de su cerebro va a estar limitado y condicionado por lo que su poda neuronal se va a ver afectada influyendo negativamente en la calidad y cantidad de las conexiones neuronales. Esto mismo ocurre con la negligencia emocional y afectiva, que altera la construcción del cerebro en desarrollo y deja una huella biológica que va a suponer un factor de riesgo y de vulnerabilidad a lo largo de la vida.

### **8. La motivación pieza clave en el aprendizaje.**

Los avances en neurociencia demuestran que nuestro cerebro está preparado para atender, procesar y consolidar los contenidos y las experiencias de manera más eficientes cuando van asociados a vivencias emocionales intensas. Labar y Cabeza (2006) indican que cuando se procesa un estímulo con fuerte carga emocional para el individuo se activan las estructuras del sistema límbico, especialmente la amígdala, que favorecen la liberación de neurotransmisores en regiones fundamentales para la consolidación de la memoria como son el hipocampo y la corteza cerebral, provocando así una potenciación emocional de la memoria.

El neurocientífico Mora (2013) dice que se aprende aquello que se ama, lo que produce una respuesta emocional positiva en el momento de ser aprendido. Ahora bien, este aprendizaje se va a ver aumentado tanto por una respuesta emocional positiva como negativa.

Un enfrentamiento repetido en momentos de aprendizaje a situaciones de miedo, fracaso y rechazo puede generar el fenómeno denominado indefensión aprendida

(Seligman, 1972), que supone que el alumno aprende a comportarse de manera pasiva debido a que interpreta que no es capaz de aprender.

Estudios realizados por Erk y otros (2003) demuestran que en contextos de aprendizaje emocionalmente positivos se activan estructuras cerebrales implicadas en el aprendizaje y la memoria facilitando dichos procesos.

Recordemos que la amígdala, el hipocampo y el cuerpo calloso son las tres estructuras más vulnerables en un recién nacido y pueden estar dañadas en los niños que han sufrido deprivación temprana por una institucionalización larga (Mehta y al. 2009).

**9. Aprendemos gracias a las emociones. El cerebro fija aquellas conexiones que percibe como más necesarias para su supervivencia y son conexiones que incorporan aspectos emocionales.**

Las emociones son unos patrones de comportamiento que se desencadenan de manera automática y preconsciente ante cualquier situación que conlleve un cambio y especialmente si ese cambio supone una amenaza. Emociones y supervivencia están íntimamente relacionadas, por tanto, cuando al cerebro le llega un aprendizaje con componente emocional lo interpreta como clave para la supervivencia y entonces lo almacena para poderlo utilizar con eficacia.

La parte del cerebro especializada en generar emociones es la amígdala (una en cada hemisferio). Los niños que, en sus primeras etapas de vida se encuentran en ambientes adversos, generan conexiones neuronales que favorecen la impulsividad en lugar de la reflexividad con el fin de aprovechar la ventaja de las emociones como mecanismo de respuesta a situaciones de amenaza.

**10. En el cerebro existen las llamadas “neuronas espejo” que tienen su repercusión en el aprendizaje.**

El descubrimiento de las neuronas espejo en el año 1996 ha sido uno de los avances más importantes de las últimas décadas. Estas neuronas funcionan como un espejo, de

ahí su nombre, por tanto, su misión es la de reflejar la actividad que estamos observando no solo a nivel motor sino también emocional. Se activan cuando vemos al otro realizar una acción determinada como si nosotros estuviéramos también realizándola. Todos hemos vivido situaciones en las cuales se han activado nuestras neuronas espejo. Quién no ha sido consciente de que si vemos a alguien bailar en nuestra cabeza se activan las neuronas motoras correspondientes a esos movimientos, o si vemos a alguien llorar experimentados una sensación similar de pena.

Este hallazgo tiene un papel clave en muchos aprendizajes en el desarrollo de las capacidades cognitivas ligadas a la vida social como la empatía, la imitación, el desarrollo del lenguaje y la interacción por lo que debemos tenerlo en cuenta en la educación. Este descubrimiento nos indica que nuestros actos como educadores provocan la representación mental de los mismos en las mentes de nuestros alumnos. Así si transmitimos optimismo y alegría en las aulas nuestros alumnos experimentarán estas emociones positivas. Educamos con el ejemplo por lo que debemos tener muy en cuenta nuestras conductas en el aula.

### **11. El cerebro funciona como un todo integrado, por lo que no se deben parcelar los conocimientos.**

Gracias a los avances en neurociencia podemos desterrar el neuromito de que “solo usamos un 10% de nuestro cerebro”. Usamos todo el cerebro, aunque no de manera simultánea (Bueno, 2017). Cada actividad mental requiere la activación de unas zonas neuronales específicas. Sin embargo, el cerebro por si tiene que reaccionar de manera rápida, mantiene cierta actividad global. Podemos pensar que si no estamos haciendo nada el cerebro está inactivo, pero existe un dato curioso: es el momento de su máxima actividad hecho que se denomina “red en modo automático”. El motivo es la necesidad de responder con rapidez a cualquier contingencia que se presente. Así cuando

dormimos el cerebro sigue activo y por eso contribuye a consolidar todo lo aprendido durante el día.

Además, existe otro mito implantado, que cada hemisferio cerebral se encarga de unas determinadas funciones. Si bien es cierto que hay una tendencia mayor en cada uno a un tipo de procesos, ambos se encuentran activos. Esto quiere decir que los procesos cognitivos complejos no involucran a única región cerebral, por lo que las actividades en el aula deben estar integradas, ser contextualizadas y transversales para que se active el mayor número de redes neuronales posibles.

## **12. Nuestro cerebro tiene un diseño social.**

Desde el momento en que nacemos el cerebro humano empieza a desarrollarse en continua interacción con otras personas de las cuales aprendemos y dependemos. Al parecer esta conducta social se debe al desarrollo de dos grandes procesos cognitivos: el representado por la teoría de la mente y la empatía.

La teoría de la mente se refiere a la capacidad humana para atribuir deseos, sentimientos y creencias a otras personas con el fin de explicar su conducta. El desarrollo adecuado de la teoría de la mente se realiza gracias a un elemento clave implicado en la cognición social del ser humano: la empatía. Se define empatía a la capacidad para reaccionar emocionalmente ante las experiencias emocionales de los demás y experimentarlas uno mismo.

Estos dos procesos se encuentran en activo de manera innata y automática y son trascendentes tanto para nuestra supervivencia como para la adaptación al entorno sociocultural. Por tanto, la conducta social tiene un sustrato cerebral ya que participan diferentes regiones y circuitos cerebrales muy extensos.

Además, la calidad de las relaciones sociales se relaciona directamente con el bienestar. Cuando nos encontramos en situaciones sociales se produce un aumento en la

liberación de neurotransmisores que favorece e influye en los procesos de aprendizaje, de plasticidad neural y de consolidación de la memoria. Por tanto, alteraciones en la conducta social, se asocian a problemas psicológicos de salud. Conocemos así, los efectos que le llevaron a Al Capone a la locura por la ausencia de contacto con otras personas en la prisión de Alcatraz.

La evolución ha modelado nuestro cerebro para vivir en sociedad. Esto implica contribuir al bien común para evitar ser excluido y al mismo tiempo sacar provecho de la colectividad por supervivencia propia.

### **13. Las capacidades cognitivas dependen de los genes y del ambiente.**

Queremos finalizar las ideas clave con esta última ya disertada en la introducción pero que queremos dejar constancia de su importancia para nuestro alumnado:

“Los genes predisponen a unas respuestas determinadas, a un tipo de temperamento, pero el ambiente, la educación favorecen que se manifiesten en mayor o menor grado.” (Bueno, 2017, p. 25). Por tanto, todas las personas son biológicamente diferentes lo que hace que un mismo ambiente o una misma estrategia pedagógica genere respuestas diferentes en cada persona.

Actualmente, por desgracia, tenemos oportunidad de observar los efectos físicos y mentales de la desatención al desarrollo de los bebés. Rutter y sus colegas (2007) de la Universidad de Londres llevaron a cabo estudios con niños de orfanatos y demostraron claramente que si desatiende a los bebés se les causa daño. Los niños que habían sido criados en condiciones muy precarias con mala nutrición, mala salud y poca estimulación sensorial o social, tenían más probabilidades de presentar un retraso en el aprendizaje de destrezas como andar y hablar, así como un desarrollo cognitivo, emocional y social deteriorado. Rutter y su equipo de investigadores observaron una

estrecha relación entre la duración del estado de privación y la gravedad de retraso intelectual del niño (Blakemore, 2017).

Las experiencias ambientales son tan importantes como los programas genéticos. Estudios neurobiológicos realizados con ratas (Greenough y sus colegas de la Universidad de Illinois, 1973) han demostrado que los entornos tempranos enriquecidos parecen producir ratas más inteligentes.

Aquí está el reto del educador para conseguir que cada alumno saque el máximo provecho de sus habilidades y capacidades. Si bien en la población de niños adoptados puede haber debilidades en su desarrollo cerebral por motivo genético, los porcentajes de los que hablamos nos indican que, aunque los genes cuentan, la práctica educativa puede ayudar y mucho a modular las actitudes y aptitudes de estos alumnos.

Blakemore (2017) dice que el profesor es la figura clave para mejorar nuestro cerebro. Según su criterio podemos considerar la educación como una especie de “ajardinamiento del cerebro” de ahí que compare a los profesores con los jardineros. *“Ellos pueden sembrar semillas en la mente del alumno, nutrirlas, sustentar en ellas los hechos importantes, así como arrancar las malas hierbas de los errores y malentendidos”* (Blakemore, 2017, p. 35). Pero para que el profesor sea capaz de optimizar el cerebro de sus alumnos debe conocer la aportación de la neurociencia.

Queda claro que la plasticidad del cerebro depende fundamentalmente de cuánto éste se usa. El cerebro está armado para aprender durante toda la vida y adaptarse al medio y a la rehabilitación educacional.

Los avances en neurología cognitiva nos abren esperanzas de mejora en esta población que pierde oportunidades en sus primeros años de vida y muchas de estas mejoras se conseguirán gracias a una buena práctica educativa.

## 4.2. PRÁCTICAS QUE FUNCIONAN EN LA ESCUELA

---

El papel que la neurociencia juega en el mundo de la educación es el de aportar datos que permitan optimizar las estrategias pedagógicas que se utilizan actualmente con los alumnos. De esta manera podremos comprender por qué determinadas estrategias pedagógicas funcionan y otras no ya que en la práctica diaria en el aula estamos moldeando el cerebro de los niños. Vamos a desarrollar 10 aportaciones a modo de frases clave que consideramos relevantes para los docentes.

### 1. Los hitos del neurodesarrollo deben ir unidos a la práctica en el aula.

Las etapas madurativas del S.N.C. sobre todo aquellas relacionadas con la poda neuronal coinciden en cierto modo con las 4 etapas del desarrollo cognitivo descritas por Piaget; un primer estadio sensoriomotor, donde los niños piensan a través de las percepciones y de la acción, un estadio preoperatorio, donde aparece la función simbólica, estadio de las operaciones concretas cuando los niños ya acceden al razonamiento de manera lógica y un estadio de las operaciones formales. Estos hitos se deben tener en cuenta a la hora de poner en práctica las actividades de aula.

### 2. Debemos conocer cómo se aprende mejor.

La cuestión sobre cómo aprenden mejor las personas ha sido un tema muy controvertido que se puede enfocar desde dos posturas. Por un lado, tenemos la creencia de que todo el mundo aprende mejor cuando se le permite descubrir o construir la información por sí mismo (Bruner 1986; Papert 1980). Por otro lado, está la postura de que los alumnos aprenden mejor cuando se les ofrece una enseñanza explícita y guiada donde los profesores muestran claramente a los alumnos lo que tienen que aprender y cómo tienen que hacer las cosas (Klahr & Nigam 2004; Mayer 2004; Rosenshine 1986). Esta última postura, que consideramos de gran aportación, presenta un apoyo teórico y

empírico que se defiende con la “teoría de la carga cognitiva” y es totalmente coherente con la aportación de la neurociencia.

Es por tanto, necesario conocer en la práctica docente esta teoría de la carga cognitiva. Recientemente descrita por el educador británico Dylan Wiliam como “lo más importante que los profesores deben saber” (Filian, 2017). Se trata de una teoría con una robusta evidencia científica que puede ayudar a mejorar la práctica educativa. Esta teoría demuestra que las técnicas instruccionales son más efectivas cuando se diseñan acorde a cómo el cerebro humano aprende y utiliza el conocimiento. Así, se basa en dos premisas:

- hay un límite de cuánta nueva información puede el cerebro procesar a la vez.
- pero no hay límites para cuánta información “almacenada” puede ser procesada a la vez.

Para poder entender esta teoría debemos conocer cómo funcionan el procesamiento y almacenamiento de la memoria de trabajo y de la memoria a largo plazo.

La memoria de trabajo es el sistema de memoria donde “pequeñas” cantidades de información se almacenan durante un muy breve periodo de tiempo (Peterson & Peterson 1959). Se podría decir que la memoria de trabajo se equipara con aquello en lo que conscientemente estamos pensando en cada momento. Clark, Kirschner y Sweller lo llaman el “*espacio mental limitado en donde solemos ir a pensar*” (2012, p.8). Las investigaciones sugieren que una persona media puede retener al mismo tiempo unas cuatro “piezas” de información en su memoria de trabajo (Cowan, 2005).

La memoria a largo plazo es el sistema de memoria donde “grandes” cantidades de información se almacenan de forma semi-permanente (Atkinson & Shiffrin 1968).

Clark, Kirschner and Sweller la llaman “*el gran almacén donde están todas las cosas que conocemos*” (2012, p. 8).

La teoría de la carga cognitiva mantiene que el conocimiento se almacena en la memoria a largo plazo en forma de “esquemas”. “*Un esquema organiza elementos de información de acuerdo a cómo serán usados. Según la teoría de esquemas, para llegar a dominar una habilidad cognitiva hay que ir construyendo esquemas cada vez más complejos, mediante la inserción de elementos de esquemas inferiores en esquemas superiores. No existen límites en cuán complejo puede llegar a ser un esquema. Un proceso importante en la construcción de un esquema es la automatización, es decir, el estado en el que la información puede ser procesada automáticamente con el mínimo esfuerzo. La automatización ocurre tras haber practicado de forma extensiva*” (Sweller, Van Merriënboer y Paas 1998, p. 256).

“*Los esquemas ofrecen al aprendizaje una serie de importantes y relevantes funciones. Primero, suponen un sistema de organización y almacenamiento de la información. Segundo, y esto es algo crucial, reducen la carga de la memoria a corto plazo. Esto es porque, aunque haya un número limitado de elementos que pueden ser manejados por la memoria a corto plazo a la vez, un esquema bien asentado llega a contar como un único elemento para la memoria de trabajo. De esta forma, un esquema de alto nivel (con una complejidad de información potencialmente infinita) puede llegar a “saltarse” los límites de la memoria de trabajo*” (Sweller, Van Merriënboer & Paas 1998, p. 255).

“*Si la memoria de trabajo está sobrecargada, existe un mayor riesgo de que lo que se está enseñando no vaya a ser entendido por el alumno, o vaya a ser entendido erróneamente o de forma confusa, aparte de que no vaya a ser almacenado de forma efectiva en la memoria a largo plazo, por lo que el aprendizaje se verá ralentizado*”

(Martin, 2016, p.8.) La automatización de esquemas reduce la carga que debe soportar la memoria de trabajo porque cuando el cerebro puede acceder a la información de forma automática, la memoria de trabajo está liberada de esta tarea y puede procesar nueva información (Laberge & Samuels, 1974).

Las limitaciones de la memoria de trabajo pueden aliviarse a través de la construcción y automatización de los esquemas.

Décadas de investigación demuestran claramente que para los alumnos principiantes (básicamente, la gran mayoría de estudiantes), una enseñanza directa y explícita es más efectiva y más eficiente que una guía parcial e incompleta. Así que, al enseñar nuevos contenidos y habilidades a alumnos principiantes en la materia, los profesores son más efectivos cuando ofrecen un apoyo explícito acompañado de práctica y feedback, y no cuando les piden a los alumnos que descubran los muchos aspectos de aquello que deben aprender (Clark, Kirschner y Sweller 2012).

Es importante indicar que los teóricos de la carga cognitiva no abogan por utilizar todos los aspectos de la instrucción explícita todo el tiempo. Ellos reconocen la necesidad de los alumnos de trabajar en grupos y resolver problemas de forma autónoma, pero advierten de que *“esto debería ser utilizado como medio para practicar lo que se acaba de aprender, no para descubrir la información por ellos mismos”* (Clark, Kirschner y Sweller 2012, p. 6).

Esta teoría respaldada por una robusta evidencia demuestra que los métodos de enseñanza son más efectivos cuando se diseñan de forma que respeten los límites conocidos de la memoria de trabajo, por lo que apoya la utilización de métodos de enseñanza modelada y guiada.

### **3. El profesor genera un impacto en el aprendizaje del alumno.**

Si hacemos una reflexión sobre cómo han funcionado y funcionan las escuelas y siguiendo a Ferrero (2018) podemos decir que a lo largo de los años hemos asistido a múltiples modas educativas. Cuando hablamos de moda educativa nos referimos a cualquier propuesta metodológica o recurso educativo que, en un momento dado, entra con furor en la escuela y, transcurrido un tiempo más o menos largo, desaparece sin dejar prueba concluyente alguna de haber contribuido al aprendizaje de los alumnos.

Ya en el año 2006, el científico Goldacre avisaba de la necesidad de dotar al profesorado de las herramientas y autonomía suficientes para juzgar críticamente si un método educativo dispone o no de pruebas suficientes y válidas para su implementación en las aulas. Sin embargo, parece que todavía estamos lejos de llegar a esto.

Hattie (2017) nos dice que cuando el aprendizaje y la enseñanza son visibles hay una mayor probabilidad de que los estudiantes alcancen mayores niveles de rendimiento. Esto exige tener un profesorado evaluador y activador que conozca el conjunto de estrategias de aprendizaje para generar en el alumno conocimientos profundos. Según Hattie *“las creencias y el compromiso de los profesores constituyen la mayor influencia en el rendimiento de los alumnos sobre la que podemos tener algún control”* (Hattie, 2017, p. 39)

Por tanto, se plantea un modelo de cambio que debemos gestionar donde “todo no vale”, donde el profesorado conozca el impacto que genera en su alumnado en general y de su alumnado AI en particular, donde se muestre como facilitador y activador del aprendizaje, donde enseñe estrategias que sepa que tienen un efecto alto en el aprendizaje y desarrolle alumnos autorregulados.

#### **4. El efecto Pigmalión existe.**

Las expectativas que tiene el docente sobre las capacidades de sus alumnos influyen de forma crítica en el rendimiento del alumnado (efecto Pigmalión, Rosenthal, 1968)

por tanto las expectativas positivas contribuyen al éxito y las expectativas negativas al fracaso (“profecía autocumplida”, Merton, 1948). Esta profecía funciona también en sentido inverso en función de las expectativas que se creen los estudiantes sobre los profesores. Estas expectativas tienen un peso importante sobre el alumno porque también interfieren en su filtro atencional, es lo que se conoce como “sesgo confirmatorio” que hace que veamos lo que queremos ver.

Así en los alumnos buenos siempre se ven conductas positivas frente a los malos en los que se ven solo conductas negativas. Se construyen categorías y etiquetas que van condicionar la conducta del alumno y el trato hacia él.

Como sabemos que las expectativas positivas son el motor del desarrollo, los docentes deben obligarse a observar y valorar a sus alumnos de manera equitativa. Para ello se recomiendan actividades de evaluación anónimas, y el uso del verbo “estar” en lugar de “ser” lo que lleva implícito una posibilidad de cambio de conducta.

## **5. El trabajo cooperativo es importante en el contexto académico.**

Desde el nacimiento nuestro cerebro empieza a desarrollarse gracias a la interacción con otras personas, por lo cual si estamos diseñados para vivir en sociedad es fácil imaginar que también que lo estemos para aprender en grupo.

Tal como hemos expuesto anteriormente podemos identificar tres mecanismos que conforman el cerebro social de los humanos: el sistema de las neuronas espejo que favorecen nuestra voluntad y ganas de cooperar cuando observamos a otras personas sentir ciertas emociones, los circuitos neuronales de la recompensa que nos incitan a repetir ciertas interacciones sociales y las diferentes áreas del lóbulo frontal que nos ayudan en la interpretación de las conductas de los otros (teoría de la mente).

Es, por tanto, en situaciones sociales como el trabajo en grupo cuando se produce un aumento de la liberación de ciertas moléculas neuromoduladores, como la oxitocina o

las endorfinas que podían estar favoreciendo e influyendo en los procesos de aprendizaje, de plasticidad cerebral y consolidación de la memoria (Carballo, 2018).

#### **6. La práctica del mindfulness en el aula facilita aprender a autorregular los estados emocionales y cognitivos de uno mismo.**

A pesar de existir pocos estudios que analicen desde un punto de vista neurológico los efectos de prácticas socioemocionales en los mecanismos cerebrales, parece que una práctica sistemática en esta línea podría aumentar la concentración de conexiones en regiones cerebrales que intervienen en el aprendizaje, la atención y la autorregulación (Hölzel y otros, 2011; Davidson y Begley, 2012). Gallant, (2016) también afirma que la práctica de mindfulness mejora muchos factores asociados al funcionamiento ejecutivo como la atención, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la inhibición.

#### **7. Generar un buen clima socioafectivo en el aula repercute en la práctica educativa.**

Hoy en día se está dando mucha importancia a lograr un buen clima para conseguir un buen proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso existe una herramienta para recoger de manera objetiva la calidad del clima de aula en el que conviven los alumnos. (Pérez Carbonell, 2009).

Dentro de los factores que más se han relacionado con el clima del aula han sido:

- Espacio físico: características físicas y condiciones ambientales que promueven el confort. También se incluyen la temperatura, acústica, humedad y ventilación adecuadas.
- Organización del espacio: espacios estructurados con entidad donde sepan qué se hace allí, delimitados para evitar distracciones e interferencias y estéticos, agradables y atractivos para que sienta confort.

- **Relación y comunicación:** trabajar en educación horizontal donde se consensuan las normas de manera conjunta. Promover la escucha activa y la sinceridad y la motivación de logro, enseñándoles a valorar los avances y progresos para empoderarlos en su propio proceso de aprendizaje a través del uso apropiado de los elogios.
- **Cohesión y satisfacción del grupo:** evitar situaciones de competitividad, practicar rutinas específicas y fomentar actividades grupales participativas y colaborativas.
- **Gozo y relajación:** utilizar el sentido del humor, el juego, la música y los descansos cerebrales para beber agua y estirar las piernas.

## 8. “La letra con sangre NO entra”.

Ya se ha hablado de las emociones como clave para la supervivencia de los individuos. Cualquier aprendizaje que tenga un componente emocional en el cerebro se almacenará mejor por lo que permitirá que se utilice de manera más eficiente. Por tanto, queda claro que si un aprendizaje no va asociado a componentes emocionales el cerebro no lo va a valorar como útil y lo va a olvidar con rapidez.

Sin embargo, debemos aclarar la paradoja del “miedo” como emoción. Y de ahí la famosa frase “la letra con sangre entra”. Es cierto que el miedo es una emoción muy potente y se ha utilizado en educación. Todas las experiencias asociadas a esta emoción quedan registradas en el cerebro. Es fácil para unas generaciones recordar cómo les golpeaban con la vara en la mano. Sin embargo, si se aprende con miedo el cerebro asocia que todo se aprende a través de la emoción del miedo y como es un sentimiento incómodo va a intentar evitar aprender cosas nuevas ya que le generan esta emoción desagradable.

Aprender a través de la alegría y el placer contribuye a dejar una huella positiva en el cerebro que va a facilitar el deseo de seguir adquiriendo conocimientos nuevos.

## **9. Todo profesor debe conocer estrategias basadas en la evidencia para utilizarlas en el aula**

Rosenshine (2010) distinguido investigador en el área de la enseñanza explica diez estrategias básicas basadas en la evidencia que pueden ayudar al profesorado a realizar una instrucción eficaz:

***1- Las lecciones se deben comenzar con un breve repaso de aprendizaje previo: la revisión diaria puede fortalecer el aprendizaje previo y puede conducir a un recuerdo fluido.***

Durante el repaso es importante tener en cuenta cuales son los conceptos, palabras e ideas que se deben automatizar para incidir en ellas. Además, durante la revisión diaria los profesores podrían aprovechar para corregir los deberes, repasar los conceptos trabajados y aclarar los errores.

***2. El nuevo material se recomienda presentarlo en pequeños pasos.***

Al observar mucho material los alumnos se confunden y agobian y puede que sea una carga cognitiva excesiva para poderla procesar.

***3. Preguntar a los alumnos hace que podamos comprobar su comprensión y les facilita practicar la nueva información y conectar el nuevo material a su aprendizaje previo.***

Para poder aprender hace falta practicar mucho. Las preguntas ayudan al profesor para valorar adquisición de lo enseñado y la necesidad de refuerzo. A los alumnos les ayuda a practicar para aprender.

***4. El profesor es el modelo. Dar un modelo facilita aprender a resolver problemas más rápido.***

Si el maestro modelo explica en voz alta cómo resuelve el un problema constituye un apoyo cognitivo muy eficaz.

**5. El maestro pasa tiempo en guiar a los alumnos en la práctica del material nuevo.**

Los estudiantes necesitan practicar con los nuevos materiales con el fin de reformular, elaborar y resumir dicho material para almacenarlo en su memoria a largo plazo.

**6. Se debe comprobar si el estudiante ha comprendido para evitar errores.**

Es importante conocer si el aprendizaje del alumno va siendo adecuado y no ha desarrollado conceptos erróneos.

**7. Se debe conseguir que el mayor número de alumnos aprendan con éxito.**

A menos que todos los estudiantes hayan dominado la primera serie de lecciones, existe el peligro de que los estudiantes más lentos se queden más atrás cuando se les enseñe el siguiente conjunto de lecciones. Por lo tanto, existe la necesidad de una alta tasa de éxito para todos los estudiantes. El "aprendizaje maestro" es una forma de instrucción donde las lecciones se organizan en unidades cortas y todos los estudiantes deben dominar un conjunto de lecciones antes de pasar al siguiente grupo. En el aprendizaje maestro, la tutoría de otros estudiantes o de los maestros se proporciona para ayudar a los estudiantes a dominar cada unidad. Las variaciones de este enfoque, particularmente la tutoría, podrían ser útiles en muchos contextos de aula.

**8. El andamiaje ayuda a superar las tareas difíciles.**

Andamiaje es sinónimo de ayuda temporal. A medida que el estudiante se va haciendo más competente se le va retirando el andamio.

**9. La práctica debe ser independiente.**

Una vez superada la práctica guiada el alumno debe conseguir ser independiente, de manera que trabaje solo con el material para que el aprendizaje se convierta en una

habilidad y el alumno pueda recuperarlo automáticamente y no ocupe espacio en memoria de trabajo.

### ***10. Se recomiendan revisiones semanales y mensuales.***

Las revisiones de los contenidos permiten crear redes de ideas relacionadas con los conocimientos previos y de esta manera se van construyendo interconexiones cada vez más fuertes.

En este capítulo hemos pretendido aportar una visión actual de los conocimientos que existen a nivel de neurociencia que pueden ser prácticos para el profesorado. No se trata de tirar por tierra las actuales prácticas educativas ni de plantear nuevos paradigmas educativos sino de sumar todo lo que ya sabíamos a lo que hemos descubierto para afinar nuestras intervenciones.

Si partimos de que el niño que fue adoptado cursa con alteraciones en su desarrollo cerebral pero, a su vez sabemos que estas deficiencias pueden ser reconducidas, solo un buen conocimiento de buenas prácticas basadas en la evidencia y avances científicos nos puede ayudar a reparar los daños sufridos en los primeros años de vida en este colectivo. La escuela por tanto, tiene mucho que ofrecer en la mejora de los alumnos que fueron adoptados de cara a desarrollar buenos niveles de aprendizaje y lingüísticos, reto futuro que pretende esta investigación.



## **CAPÍTULO 5. RESPUESTA AL ALUMNADO QUE FUE ADOPTADO EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA**

Desde mi experiencia de 30 años como logopeda del sistema escolar atiendo a aquellos alumnos que son considerados niños de necesidades lingüísticas que cumplen con los criterios asociados a los ejes diagnósticos que tiene definidos el Departamento de Educación y que se encuentran especificados en el decreto 118/1998 de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en la escuela actual nos encontramos con una importante diversidad y observamos alumnos que por no ajustarse a los criterios del decreto nombrado no reciben las atenciones suficientes para superar con éxito la escolaridad. Dentro de este colectivo se encuentra el alumnado de adopción, que en muchas ocasiones por falta de diagnóstico quizá por desconocimiento del perfil, o porque las dificultades se perciben de manera tardía recibe exclusivamente la atención del profesor. Va a ser la sensibilidad del profesor y su capacidad para entender las necesidades de estos alumnos lo que provoque las ayudas escolares que reciba.

Por tanto, los hechos me llevan a proponer un cambio no solo en la respuesta en el ámbito de lo lingüístico sino en el aprendizaje general. De ahí que el fundamento de esta tesis sea aportar claves al profesorado para que detecten las dificultades este alumnado y pistas para poder abordarlas en el ámbito educativo. Los niños que fueron adoptados en muchos casos son una población sin diagnóstico. En muchas ocasiones su necesidad de adaptación enmascara las dificultades e incluso el profesorado conocedor de su condición considera “normal” procesos que no son lentos sino alterados. Además, la complejidad de nuestro contexto educativo bilingüe favorece la justificación de los déficits que presentan.

## 5.1. HITOS RELEVANTES DE LA LEGISLACIÓN VASCA EN APOYO A LA ESCUELA INCLUSIVA

---

En este apartado vamos a describir la respuesta dada a la diversidad desde el sistema escolar.

La ley de integración social del minúsválido (LISMI) dictada a nivel nacional en el año 1982 recogió en el artículo 28 la creación de los equipos multiprofesionales (EMP) con el fin de “elaborar las orientaciones pedagógicas individualizadas,...el seguimiento y evaluación del proceso integrador del minusválido en las diferentes actividades, en colaboración con el centro”. A raíz de esta ley en 1983 se desarrolló en el País Vasco “El Plan de Educación Especial” que proponía que dichos equipos multiprofesionales estuvieran compuestos de manera flexible según la zona por un psiquiatra, un psicólogo infantil, un pedagogo, un asistente social y dos terapeutas (logopedas y fisioterapeutas). Además de detallar la composición del equipo este plan planteó una propuesta estratégica única en el estado para ir reduciendo de manera progresiva los centros específicos de educación especial y escolarizar a este alumnado en primer lugar en aulas especiales dentro de los centros ordinarios y en un segundo momento haciéndolos partícipes de las aulas ordinarias, convirtiendo por tanto las aulas especiales en aulas de apoyo.

En 1988 se crearon los Centros de Orientación Pedagógica (COPS) que asumieron diversas áreas de actuación e integraron los equipos multiprofesionales como un servicio de apoyo a los centros ordinarios con respecto a la atención a la educación especial (Decreto 154/1988).

Un año más tarde la comisión de Educación Especial del Gobierno Vasco publicó el informe “Una escuela comprensiva e integradora” donde se apostaba por una enseñanza comprensiva, un curriculum ordinario como respuesta a las necesidades educativas

especiales, un centro ordinario como espacio educativo donde se debía dar cabida a todos los alumnos y una circunscripción educativa como ámbito donde debían situarse mecanismos y servicios de apoyo a los centros.

La publicación de la LOGSE en 1990 primera ley española que incorporaba el concepto de normalización y la atención a la diversidad como reto del sistema educativo, impulsó al Gobierno Vasco a la creación del Instituto para el Desarrollo Curricular y la formación del profesorado (IDC) por medio del Decreto 195/1992. Dicho instituto integró en la estructura escolar tres áreas definidas: de desarrollo curricular, de necesidades educativas especiales y de formación del profesorado.

Posteriormente, en 1993 el Gobierno Vasco publicó la Ley de Escuela Pública Vasca donde se explicitaba que *“los poderes públicos garantizan la prestación de una enseñanza gratuita y de calidad para todos en una escuela pública vasca, plural, bilingüe, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad”*. ( artículo 7,p. 12052).

En junio de 1998, se dictaminó el decreto 118/1998 que estableció la ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales e indicó en su capítulo I apartado 5º que *“todas las decisiones que se adopten a lo largo del proceso de escolarización del alumno con necesidades educativas especiales serán permanentemente revisables, y se modificarán de acuerdo con la evaluación que de manera continua y sistemática realizará el profesorado y los informes psicopedagógicos que el Equipo Multiprofesional redactará periódicamente”*.

Asimismo, en su capítulo II se otorgó a los EMP la responsabilidad de formular *“la propuesta de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el*

*proceso de matriculación, que estará basada en la evaluación psicopedagógica y en la capacidad de los distintos centros para dar respuesta a cada tipo de necesidades, e función de los recursos personales, materiales y técnicos de que estén dotados”.*

A la finalización de la LOGSE los cambios acaecidos en el mapa escolar vasco promulgaron la transformación del IDC en el Instituto Vasco De Evaluación e investigación educativa no universitaria (Decreto 14/2001) y la creación de los actuales Berritzegunes en sustitución de los COPS (decreto 15/2001), donde continúan los profesionales de los EMP que atienden a la diversidad.

Como podemos observar los pasos dados por la Administración Vasca han ido dirigidos hacia la normalización del alumnado con discapacidad. Estos pasos han ido unidos a cambios en el modelo de desarrollo económico y social a nivel internacional: la inmigración y la interculturalidad. El incremento de ciudadanos extranjeros residentes en nuestro país ha hecho pensar sobre la transformación que se debe abordar sobre las diferentes estructuras sanitarias, sociales y educativas. Ante estas cuestiones el mundo de la educación se ha visto obligado a dar una respuesta y acciones de largo alcance. Para avanzar en esta y otras realidades el Departamento de Educación del Gobierno Vasco puso en marcha el Plan estratégico de Atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva 2012-2016 (2012). El objetivo de este plan era impulsar proyectos, planes y acciones encaminados a reducir las barreras que impedían o dificultaban el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado, prestando especial atención a aquel más vulnerable o desfavorecido, a aquel que estaba más expuesto a situaciones de exclusión y más necesitado de una educación de calidad que responda a sus necesidades. Para ello, los centros adquirieron un papel esencial ya que, si en este escenario se consigue la inclusión, se da el paso fundamental para garantizarla también a nivel social.

Dentro de este plan de atención a la diversidad se deben contemplar los siguientes aspectos organizativos de repercusión para nuestro alumnado:

- Organizar los recursos y apoyos complementarios de manera coordinada y colaborativa, dentro del aula ordinaria, de modo que se beneficie todo el alumnado.
- Coordinar las intervenciones de todos los agentes tanto internos como externos al centro.
- Incidir en la detección temprana de las necesidades que presenta el alumnado. Para ello los centros cuentan con las Escalas de Observación del Desarrollo para la detección e intervención con el alumnado que presenta alteraciones en el desarrollo o bien indicadores de un desarrollo precoz o claramente por encima de lo esperado en función de su edad.
- Detectar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, especialmente de aquel que pertenece a grupos de riesgo, en cualquier momento de su trayectoria educativa.
- Utilizar metodologías y estrategias de aprendizaje inclusivas que respondan a la diversidad del alumnado compartiendo espacios de aprendizaje eliminando las barreras que el espacio y el tiempo imponen a los centros educativos, posibilitando la interacción entre el alumnado de diferentes grupos y de diferentes contextos específicos y ordinarios (por ejemplo, aulas estables) y ordinarios. En esta línea disponemos de las Instrucciones de la Dirección de Innovación Educativa.
- Promover el uso de aplicaciones informáticas, favoreciendo la excelencia y accesibilidad al alumnado que presenta barreras al aprendizaje y su participación en el aula.

Dentro de este Plan se contempla el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo definido como aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar:

- Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o trastornos graves de conducta
- Dificultades de aprendizaje
- Altas capacidades intelectuales
- Incorporación tardía al sistema educativo
- Condiciones personales o de historia escolar (enfermedad...)
- Situaciones de desigualdad social
- Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Además, se indica que los centros educativos recogerán en el Plan de Atención a la Diversidad, así como en el Plan Anual las medidas de organización y planificación, recursos y actividades destinadas a este alumnado.

A partir de los años 70 los cambios sociales operados y la transformación de ciertos valores y normas culturales, han tenido una gran influencia sobre la práctica de la adopción nacional e internacional. El incremento de esta práctica, hace crecer exponencialmente el número de niños que fueron adoptados en las aulas. Según van avanzando en su proceso a menudo surgen dificultades de aprendizaje pero, no es hasta el año 2005 cuando se reconocen las necesidades de estos niños como específicas y el Gobierno Vasco edita una *Guía de postadopción para familias*. Adoptia, realizada por la empresa social Agintzari. Un año después edita una segunda guía: Adoptia. *Guía de postadopción para profesionales de la educación y agentes sociales. Claves educativas*".

Unos años más tarde, dentro de esta filosofía surge el Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2012-2015, con

el objetivo de impregnar las culturas, las políticas y las prácticas educativas de una perspectiva intercultural. Se trata de establecer las orientaciones y recursos necesarios para impulsar actuaciones educativas eficientes, que incidan directamente en la mejora del rendimiento académico del alumnado y en la cohesión social.

Simultáneamente se realiza una oferta formativa al profesorado en la que convergen cursos, jornadas y seminarios. Se elaboran y divulgan materiales dirigidos al profesorado como la colección Zubirik Zubi donde se proponen acciones en relación al proceso de acogida del alumnado y familias de alumnos inmigrantes, el aprendizaje de las lenguas y sobre las áreas curriculares.

Sin embargo, centrándonos en los niños que fueron adoptados podemos decir que todavía a día de hoy existe una oferta formativa por un lado reducida y por otro, quizá por no sentir la necesidad, poco atractiva para el profesorado. Desde el año 2010 hasta el curso actual 2018-2019, revisando la oferta pública de los programas de formación del profesorado Prest- Gara, hemos encontrado únicamente tres cursos, con escasa demanda por parte del profesorado.

En paralelo a la formación, y con la preocupación de que los primeros años de vida constituyen una etapa crítica para la configuración de todas las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales que posibilitarán una equilibrada interacción con el mundo, el Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura diseñó y puso en marcha el Protocolo de seguimiento del desarrollo infantil (2015). Inició su andadura en el curso 2015-16 en las aulas de 2 y 3 años, en el 2016-17 se extendió a las aulas de 4 y 5 años y actualmente se encuentra en práctica en toda la Educación Infantil de las escuelas públicas. Para su correcta utilización se ofreció una pequeña formación específica al profesorado. A partir de un proceso sistemático de observación en la Etapa de Educación Infantil (2, 3, 4, y 5 años), se pretende detectar

dificultades o alteraciones del desarrollo que puedan generar necesidades educativas específicas de apoyo educativo. El programa se desarrolla en tres fases:

1. Vigilancia rutinaria del desarrollo.
2. Detección específica
3. Intervención y derivación a los servicios sanitarios y los servicios sociales de Atención Temprana.

Este protocolo supone una respuesta adecuada a las necesidades actuales y futuras del alumnado, de sus familias y de la comunidad educativa y pretende garantizar la equidad y el respeto a la diversidad en un contexto inclusivo.

En base a esta filosofía y teniendo en cuenta las carencias educativas existentes con respecto a la población de los niños que fueron adoptados el Departamento de Educación el 10 de mayo de 2017 presentó el documento “La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptado” que presentaré brevemente a continuación.

En la apuesta firme por la inclusión en marzo del 2019 se presenta el nuevo Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva, donde se define la escuela inclusiva como *“aquella que garantiza, no solo que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad, sino que además pretende que la totalidad del alumnado alcance el mayor nivel de desarrollo de las competencias para la vida”* (Gobierno Vasco 2019, p.9).

En este contexto, es muy interesante la nueva aportación de superar el concepto de *necesidades educativas especiales*, inherente a las condiciones personales, y sustituirlo por el de *barreras para el aprendizaje y la comunicación*, que sitúa en el contexto escolar la respuesta educativa ajustada a cada situación. En este enfoque, la adaptación ha de venir en cuanto a qué se enseña, cómo, en qué condiciones y con qué objetivo.

En el reconocimiento de la diversidad que la escuela inclusiva se propone, surge un nuevo concepto que supera igualmente al de *necesidades educativas especiales*. Hablamos de *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Estas medidas hacen referencia a la necesidad de considerar la diversidad en todos los matices que puede presentar.

A pesar de todos los pasos dados, desde las escuelas se intenta trabajar los valores de diversidad, pero por desconocimiento, no se tienen en cuenta las particularidades que acompañan a una persona que fue adoptada. A este alumnado no se le aplica un protocolo específico para poder ayudar a reparar sus dificultades de base y superar las barreras educativas que penalizan su aprendizaje cuando los presentan. Las inseguridades y la falta de tolerancia a la frustración de estos niños derivan en sentimientos negativos hacia todo lo académico suponiendo un sobreesfuerzo y un estrés tanto para ellos como para las familias adoptivas que perjudican a la salud del vínculo afectivo.

## **5.2. LA RESPUESTA EDUCATIVA EN LA ESCUELA INCLUSIVA AL ALUMNADO QUE FUE ADOPTADO**

---

Las necesidades que han transmitido tanto las familias como el profesorado acerca de cómo responder con este alumnado en el marco de la escuela inclusiva han llevado al Departamento de Educación del Gobierno Vasco, tal como anteriormente he citado, a la elaboración del documento-guía “La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptado, que se publicó en mes de abril de 2017. Dicho documento se encuentra enclavado en el enfoque de la escuela inclusiva, modelo de aprendizaje donde la escuela no discrimina, donde busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños y entiende la diversidad humana como un factor enriquecedor. Por ende, se

aborda la necesidad de reconocer a este grupo en su especificidad, y proporcionar el contexto de aprendizaje adecuado para lograr su óptimo desarrollo.

Desde el Departamento de Educación en dicho documento se propugna que *“todos los niños y las niñas son diferentes y únicos, la diversidad es la característica más reseñable de todo el alumnado, y como tal, la heterogeneidad de los menores adoptados nos obliga a no caer en su etiquetación o estigmatización”* (Gobierno Vasco, 2017, p. 8). No es menos cierto que este grupo debe ser visible en el marco de Atención a la Diversidad con el fin de promover prácticas educativas pertinentes en relación a las características que asociadas a su condición de adoptados a menudo presentan.

Esta guía en concreto encaja la respuesta específica a la Diversidad en los principios de la Escuela Inclusiva. Conceptualmente implica la aceptación incondicional de todo el alumnado en el entorno escolar ordinario, a lo largo de todo el recorrido escolar proporcionándole los apoyos precisos para su correcto desenvolvimiento. Señala como requisito imprescindible el compromiso, la implicación del Equipo Directivo y Claustro y una visión abierta respecto al enfoque curricular y a las adaptaciones adecuadas para garantizar el acceso al aprendizaje. Por último, recoge la importancia de realizar esta tarea en estrecha colaboración con las familias.

Esta publicación persigue concienciar a los docentes sobre la necesidad de atender al alumno adoptado, proporcionar claves que faciliten el entendimiento de sus necesidades y circunstancias, así como dotar a la comunidad educativa de un instrumento para la práctica educativa con dicho alumnado que genere un impacto positivo en su éxito escolar.

Determina que los factores a tener en cuenta en el niño adoptado se enmarcan en tres ámbitos: desarrollo neurológico, personalidad del niño adoptado y familia- escuela.

Centrándose en la escuela realiza propuestas que facilitan la implementación de respuestas ajustadas a las necesidades, como, por ejemplo, la transformación de currículos rígidos en flexibles, favorecer la comunicación de calidad familia-centro escolar, la mejora en la formación continua del profesorado y su sensibilización entre otras.

Con respecto a la situación del aula propone cambios relacionados con la metodología la planificación, los contenidos, técnicas de trabajo, materiales etc.

Respecto al perfil del alumnado que nos ocupa, es imprescindible destacar el capítulo que trata de las orientaciones al profesorado. Como aquí se indica, *“Este reto supone que el profesorado se forme en las consecuencias derivadas de experiencias tempranas de adversidad y sobre las características e implicaciones de la adopción”* (Gobierno Vasco, 2017, p.24).

Se señalan cuatro ámbitos que precisan de una especial atención por parte del profesorado, ya que, a menudo, un bajo rendimiento está asociado a carencias en cualquiera de ellos:

- la seguridad y regulación emocional
- la condición adoptiva
- las situaciones de discriminación en el aula
- los buenos tratos, relaciones y habilidades sociales

Se hace especial hincapié en la importancia de implementar medidas generales en el centro escolar, porque, tal y como se recoge en el texto, *“...es importante recalcar que en la medida en que el centro educativo implemente estrategias facilitadoras del aprendizaje acordes con las claves de la educación inclusiva, disminuirá la necesidad de aplicar medidas específicas para el alumnado”* (Gobierno Vasco 2017, p.37). Si se

ve la necesidad de implantar medidas específicas el documento propone la permanencia de un año más en Educación Infantil, y/o Educación Primaria, la flexibilización/aceleración del proceso de escolarización, la adaptación de acceso al currículo, la adaptación curricular individual global o de área y la adaptación curricular individual de ampliación.

Un capítulo de relevancia es el de la familia donde se recalca la necesidad de la buena colaboración familia-escuela para responder a las necesidades del alumnado.

En este documento encontramos aportaciones muy interesantes para promover algunos cambios en estas relaciones: ser honestos, no juzgar ni culpabilizar, promover la escucha mutua y no señalar solo la fragilidad sino los puntos fuertes: planificar las reuniones, ser lo más claros y concretos posibles y establecer acuerdos y compromisos por ambas partes, entre otros. También se señala la importancia de hablar en el ámbito tutorial de la diversidad familiar y de utilizar un lenguaje pertinente al mencionar la adopción y a los hijos que se incorporan a sus familias mediante un proceso adoptivo.

Esta publicación sobre adopción y escuela se completa con un decálogo escuela-adopción (adoptado de la comisión escuela y adopción CORA) donde se incide en 10 reglas claves:

1. Deber de cuidar el periodo de adaptación a la escuela.
2. Deber de un seguimiento escolar coordinado entre profesionales y familia.
3. Deber de tener en cuenta las vivencias previas para conocer y ayudar al alumno.
4. Deber de ajustar la escuela a las necesidades del alumno.
5. Deber de revisar los contenidos del currículo para que el alumno no se sienta excluido.

6. Deber de valorar la evolución del aprendizaje del alumno en base a sus logros personales.
7. Deber de tener en cuenta las particulares trayectorias de estos alumnos
8. Deber de tolerancia cero al racismo.
9. Deber de formación y apoyo al profesorado
10. Deber de coordinarse con la familia.

La publicación concluye con una aportación sobre recursos inherentes a la adopción, la bibliografía correspondiente, anexos sobre la acción tutorial (el aprendizaje cooperativo, los contratos pedagógicos, los grupos interactivos y la actuación conjunta de dos docentes en el aula) y una ejemplificación del Plan de Acogida.

El reto de esta guía es, como veremos más adelante, que en un primer lugar llegue al profesorado y en segundo lugar que el profesorado sea capaz de aplicar lo que se plasma en ella.

Además de las características particulares de cada uno de estos alumnos debemos detallar la peculiaridad del sistema educativo vasco donde, aunque existen tres modelos lingüísticos, el porcentaje mayor (81%) se encuentra escolarizado en el modelo D que implica que todas las áreas curriculares se realizan en euskera a excepción de la asignatura de lengua castellana e inglés. es decir, que el euskera va a ser la lengua que va a mediar la adquisición de los aprendizajes.

Si nos centramos en los que fueron adoptados y especialmente aquellos de origen extranjero que acuden a nuestra comunidad nos vamos a encontrar una diversidad de situaciones lingüísticas:

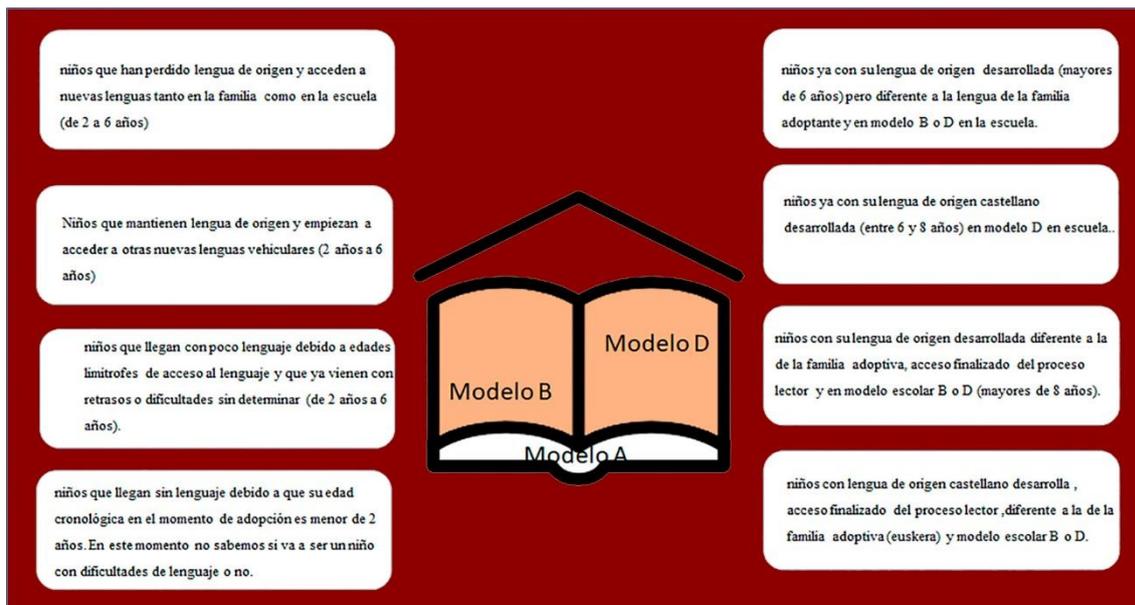


Figura 16. Casuística de la situación lingüística del niño adoptado en País Vasco. Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, en un sistema escolar como el nuestro, donde convergen dos lenguas e incluso, tres durante toda la escolaridad y partiendo de esta complejidad lingüística, el éxito académico con los niños que fueron adoptados en otros países supone un desafío importante.

Tras la revisión bibliográfica podemos concluir que, en un proceso de adopción, el niño que fue adoptado se enfrenta a la vez al reto de vincularse a su nueva familia y conseguir habilidades lingüísticas y cognitivas que le permitan un recorrido escolar idóneo.

A diferencia de lo que ocurre con las familias biológicas, las familias adoptivas no están involucradas con los niños desde su concepción, ni participan en su desarrollo desde los primeros momentos de su existencia. Así, la mayoría de los niños que viven de un proceso de adopción tienen una historia de vida marcada por un pasado adverso, a menudo pautado por la negligencia, los malos tratos físicos y psicológicos, el abandono e institucionalización. Es legítimo pensar y la neurociencia hoy en día ya nos lo está

aclarando, que este pasado puede influir negativamente en su desarrollo global y en particular en su desarrollo lingüístico y cognitivo.

Con este estudio pretendemos, por tanto, por un lado, aportar datos que contribuyan a un mejor conocimiento y comprensión de la realidad de estos menores y por otro, dotar de herramientas que faciliten vías de intervención orientadas a promover y prevenir un mejor desarrollo y bienestar de los niños adoptados.

### **Una última reflexión**

Según los últimos datos recogidos el responsable del Dpto. de Menores de la Diputación Foral de Gipuzkoa, las adopciones están cayendo hasta casi no realizarse peticiones de ámbito internacional. Por el contrario, lo que se mantiene (incluso aumenta) son los acogimientos y la intervención de este Departamento en familias que no están cumpliendo adecuadamente la función parental. Los niños que, finalmente, son tutelados por la Diputación y crecen en situación de acogimiento, presentan a menudo los déficits anteriormente mencionados. Estos menores han sufrido durante años abandono emocional acompañado de trato negligente, maltrato, abusos etc. Por este motivo considero especialmente necesario este trabajo. Las necesidades educativas específicas persisten, y la escuela necesita darles respuesta. Debemos romper el ciclo que une una primera infancia desamparada, una vida escolar de fracaso y una salida prematura de la enseñanza reglada. Y es responsabilidad de toda la comunidad educativa formarse y trabajar para que esto no suceda.

### **5.3. RELACIÓN FAMILIA-SISTEMA EDUCATIVO**

---

Quiero finalizar el capítulo haciendo una especial mención a la importancia de la relación familia-escuela en el éxito educativo de los niños y especialmente de los niños

que fueron adoptados, tal como se recoge en el documento “La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptado” (Gobierno Vasco, 2017).

El niño es un ser en evolución. Las relaciones que establece con su familia es un poderoso predictor de su desarrollo, su aprendizaje, experiencias sociales, salud y bienestar a largo plazo (National Academies of Sciences, Engineering and medicine, 2016). Asimismo, la familia según Bruder, (2010) es la principal fuente de influencia en el aprendizaje y desarrollo de los niños.

El trabajo colaborativo entre las familias y los profesionales se debe constituir como un equipo integrado que circule en torno al niño. Si la familia se siente respetada y apoyada por los profesionales es cuando puede llegar a promover mejor los desarrollos sociales, cognitivos y de comportamiento de un niño (Gavidia-Payne et al., 2015).

Dunst et al. (2007) consideran clave en la relación de los profesionales con las familias de cara al desarrollo de capacidades los siguientes aspectos:

1. Cualidades de los profesionales para establecer relaciones positivas con los padres, que incluyen prácticas relacionales asociadas a comportamientos como la empatía, escucha activa,...
2. Prácticas participativas donde se fomenta la participación de las familias en la toma de decisiones y habilitar competencias y capacidades en ella.

Familia-sistema educativo debe concebirse como una relación estrecha y positiva ya que es la que más correlaciona con el éxito educativo. Sin embargo parece que no siempre es así. Landáburu opina que actualmente existe un fracaso en la relación quizá porque se deben estudiar los recursos disponibles en vez de buscar la causa o el culpable y paralizarse con las acusaciones mutuas.

Consideramos interesante por tanto el enfoque centrado en la familia donde se busca la práctica de construir capacidades. Una misión del profesional abarca el desarrollo de la capacidad del niño a través del trabajo colaborativo en equipo. De cara a las familias es importante reconocer lo que están haciendo bien y buscar con ellas la mejor manera de satisfacer las necesidades de sus hijos. Tal como dice Bruder (2010), el uso de este tipo de prácticas es lo que tiene un impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo de un niño.

Raver y Kilgo (1991) identifican doce derechos de las “relaciones” que pertenecen a las familias y que no son incumbencia de los profesionales:

- Derecho a sentir emociones intensas: reír /llorar, estar enojado.
- Derecho a buscar otra opinión y no verlo como amenaza.
- Derecho a seguir intentándolo o a dejar de intentarlo aunque pensemos lo contrario.
- Derecho a la privacidad, esperar que protejamos su confidencialidad.
- Derecho a ser una familia para crear un equilibrio entre las necesidades de su hijo y de todos los miembros de la familia.
- Derecho a ser poco entusiasta, a tener días malo junto con los buenos.
- Derecho a estar molesto con su hijo.
- Derecho al tiempo libre.
- Derecho a ser el experto, ya que la investigación ha demostrado consistentemente que las familias conocer a su niño mejor que nadie.
- Derecho a establecer límites para decir cómo participaremos en su viaje.
- Derecho a la dignidad.

A la hora de colaborar con las familias el profesorado debería tener en cuenta las lecciones de Fulghum (2004, p. 2-3):

1. “Lávate las manos antes de comer”. Debemos limpiar nuestros prejuicios, valores y creencias y verlos con unas gafas limpias.
2. “No pegues a la gente”. Se debe tener cuidado con la transmisión de la información. Se deben transmitir los hechos veraces pero cargados de sensibilidad. Muchas veces a pesar de nuestras buenas intenciones golpeamos a las familias con informes y acciones irreflexivas. Estos golpes pueden dejar cicatrices para toda la vida.
3. “Juega limpio”. Debemos tener cuidado de no tomar el control. Nos hemos de preguntar ¿cómo nos comprometemos a trabajar juntos?, ¿cómo podemos aumentar la confianza en nosotros mismos y la competencia de la familia sin pensar que tenemos que arreglar a la familia?
4. “Limpia tu propio desorden”. Los profesionales deben trabajar bien juntos ya que las familias si no perciben las tensiones. Si nuestro equipo no trabaja organizadamente nuestra capacidad para involucrar a las familias se verá disminuida.

A lo largo de estos capítulos he incidido acerca de las carencias permanentes que suponen barreras de aprendizaje en el alumnado que fue adoptado y le pueden llevar a dificultades en la adquisición del lenguaje y retrasos en el aprendizaje. De la reflexión de mi experiencia en la escuela y con la revisión bibliográfica realizada, pretendo con esta tesis aportar un granito de arena en la mejora de la respuesta educativa al alumnado de este perfil.



PARTE II

Estudio empírico



## CAPÍTULO 6. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Una vez realizado el estudio bibliográfico llega el momento de detallar los objetivos y la metodología de la investigación.

La motivación principal de esta investigación nace de la necesidad y el interés por conocer cuáles son algunos de los factores que afectan positiva o negativamente en los bajos resultados escolares de algunos niños que fueron adoptados con la finalidad de encontrar fórmulas de prevención que ayuden a potenciar la capacidad de lingüística y aprendizaje de estos menores y reducir así el riesgo de presentar problemas escolares.

Desde la formación, conocimiento y experiencia profesional de la investigadora durante treinta años de práctica educativa como logopeda clínica e itinerante en centros escolares de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa ha tenido la posibilidad de observar y evaluar muchos niños de esta condición en diferentes escuelas y le ha hecho ver que el alumnado que fue adoptado en una mayor medida presenta necesidades claves para el éxito académico a dos niveles: uno relacionado con la estimulación cognitiva (entrenamiento en habilidades cognitivas y ejecutivas para potenciar la capacidad cognitiva general) y otro relacionado con la estimulación del lenguaje (sin dejarlo en manos de la evolución).

A pesar de que, en relación al éxito escolar, confluyen muchas variables: desarrollo intelectual (Binet, citado en Shum, 1990), aspectos motivacionales (Kemp, citado en Shum, 1990) emocionales (Greenspan, 2001)... es importante encontrar elementos que permitan con una intervención temprana una potenciación de los resultados escolares. Probablemente sea el lenguaje un factor clave (Müller, citado en Shum, 1990) ya que el modo de transmitir y evaluar los conocimientos en la escuela es eminentemente

lingüístico. Esta capacidad requiere habilidades diferentes que hay que dominar. La escuela emplea principalmente la lecto-escritura y la competencia adquirida se convierte para el escolar en una herramienta para su éxito o fracaso.

### **6.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

---

La investigadora, a partir de su práctica escolar, considera que una parte de las necesidades que tiene el alumnado que fue adoptado es que el sistema educativo no siempre ofrece una respuesta adecuada. Desde esta experiencia laboral, se percibe que el profesorado tiende a encasillar a este colectivo o bien dentro de una población sin dificultades (aunque no siempre sea real) o bien dentro de un grupo con dificultades genéricas sin darle una respuesta adaptada, quizá en parte por el desconocimiento de la profundidad que suponen las necesidades de un niño que fue abandonado, condición previa a la adopción, y/o por su falta de formación.

Dentro de esta preocupación, se realizó un estudio con la Asociación Ume Alaia de Gipuzkoa porque había un interés inicial por saber si el alumnado que provenía de un proceso de adopción recibía una atención específica en la escuela o se le ofrecían más recursos que al resto del alumnado. Por tanto, esta primera aproximación intuitiva supuso un acercamiento descriptivo de una realidad con el objetivo de recoger la percepción de las familias de los niños que fueron adoptados acerca de las necesidades escolares de sus hijos a lo largo de su trayectoria educativa. Los resultados obtenidos en este cuestionario junto con el contacto escolar con niños de este perfil con bajos resultados escolares y con familias que demandaban una respuesta educativa más ajustada, llevaron a la investigadora a la necesidad de conocer con más detalle la situación escolar de los alumnos que provienen de un proceso de adopción desde información aportada por el profesorado.

A partir de aquí se formularon unas preguntas; ¿Cuál es el posicionamiento del profesorado ante este tipo de alumnado? ¿Hay un trato diferenciador por ser alumnado con una historia de adopción? , ¿Cuál es la respuesta del sistema educativo ante esta realidad que permita mejorar el nivel lingüístico y de aprendizaje de los menores que vienen de un proceso de adopción desde los primeros ciclos educativos?

Encontrar las respuestas a estas preguntas activó esta investigación formal en formato de tesis doctoral para poder analizar el alcance de la situación de esta población en el sistema escolar, las necesidades que presenta y poder plantear así propuestas de mejora.

Por lo tanto, después de realizar una amplia revisión bibliográfica y considerando los nuevos avances en neurociencia y educación, se tomó la decisión final de investigar en esta línea.

A continuación, se describen los objetivos que fueron abordados en los correspondientes estudios.

### **Objetivos generales**

Los objetivos generales de la investigación se concretan en:

1. Describir aspectos relevantes para la escolarización del alumnado adoptado en Gipuzkoa desde el conocimiento y percepción de las familias.
2. Identificar la situación escolar del niño que fue adoptado y sus necesidades.
3. Determinar las necesidades y retos del sistema educativo en las etapas de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa con respecto a la respuesta lingüística y de aprendizaje actual de los alumnos que fueron adoptados.
4. Elaborar un procedimiento para la acogida, evaluación inicial, planificación de la intervención y plan de seguimiento y coordinación con familia, a partir de las

características del niño adoptado de cara a mejorar su situación lingüística y curricular.

### **Objetivos específicos**

Los objetivos específicos se concretan en los siguientes:

1. Conocer la percepción de la familia acerca de los recursos ofrecidos por la escuela y la trayectoria escolar de sus hijos.
2. Analizar la situación escolar del niño que fue adoptado en Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa y sus necesidades.
3. Identificar las necesidades específicas de desarrollo cognitivo y los problemas de lenguaje más habituales en los alumnos que fueron adoptados en Gipuzkoa.
4. Estimar las necesidades y retos del sistema educativo en las etapas educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa con respecto a la respuesta lingüística y de aprendizaje actual de los alumnos que fueron adoptados.
5. Contrastar las ideas y creencias del profesorado de Ed. Infantil y Primaria de Gipuzkoa acerca de las características del niño adoptado y su situación escolar con la opinión de expertos en la materia.
6. Determinar el conocimiento básico sobre el lenguaje y aprendizaje en el profesorado de Educación infantil y Primaria de Gipuzkoa.
7. Identificar la formación del profesorado de Educación infantil y Primaria de Gipuzkoa y los recursos actuales que se ofrecen en el tema de adopción.

## **6.2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

---

La presente investigación corresponde a un diseño descriptivo-explicativo-exploratorio ya que *“los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir*

*sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable”* (Buendía y Colás, 1.998, p.177), siendo una de sus posibles funciones la de identificar fenómenos relevantes.

### 6.2.1. Planteamiento de la investigación

De acuerdo a las preguntas y objetivos planteados, la investigación se estructuró en las siguientes etapas:

Tabla 12

#### *Etapas en el desarrollo de la investigación*

ETAPAS	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDADES	ACTORES
Inicial	Describir la percepción de las familias de Ume Alaia de Gipuzkoa acerca de los resultados académicos de sus hijos y la ayuda recibida desde la escuela	Cuestionario a las familias de Ume Alaia GI	Investigadora y colaboradora
Delimitación del problema de estudio	Definir el objeto de estudio, escoger una metodología adecuada al mismo, escoger la muestra	Revisión de investigaciones anteriores relacionadas con la respuesta educativa al alumnado de adopción internacional	Investigadora Tutor
Revisión teórica	Ubicar el objeto de estudio en el marco del conocimiento desarrollado en el área de la respuesta educativa al alumnado de adopción internacional	Consulta de fuentes hemerográficas, bibliográficas y digitales	Investigadora
Elaboración de instrumento	Establecer criterios organizados de los datos que se necesitan para la investigación	Elaboración de un cuestionario Validación del cuestionario Diseño final del cuestionario	Investigadora Expertos para validar el instrumento
Aplicación de instrumento	Acercarse a la realidad a través de la recolección de datos	Aplicar el cuestionario	Investigadora
Elaboración de entrevista	Acercarse a la actualidad científica	Grabar y transcribir entrevistas	Investigadora Expertos
Análisis de datos	Agrupar resultados de la realidad y la actualidad científica que permitan inferir la situación real de la cuestión	Registrar los datos en soporte informático Interpretar	Investigadora
Redacción de	Extraer resultados de	Elaboración del informe final	Investigadora

---

Conclusiones, correcciones y elaboración del informe	investigación y ordenarlos en un todo coherente y comprensible
---	---

---

Fuente: Elaboración propia

Antes de describir la metodología conviene señalar que el objetivo de la investigación no fue solo conocer la realidad en relación a los menores adoptados en Gipuzkoa a través del cuestionario de las familias y del profesorado sino tratar de transformarla mediante una propuesta basada en un sistema de gestión con el objeto de mejorar el nivel lingüístico y aprendizaje. Esta búsqueda de cambio de la realidad se basó en la metodología del paradigma crítico (Kemmis, 1990; Blaxter y Hughes, 2008).

En la siguiente figura pasamos a detallar el diseño de la investigación:

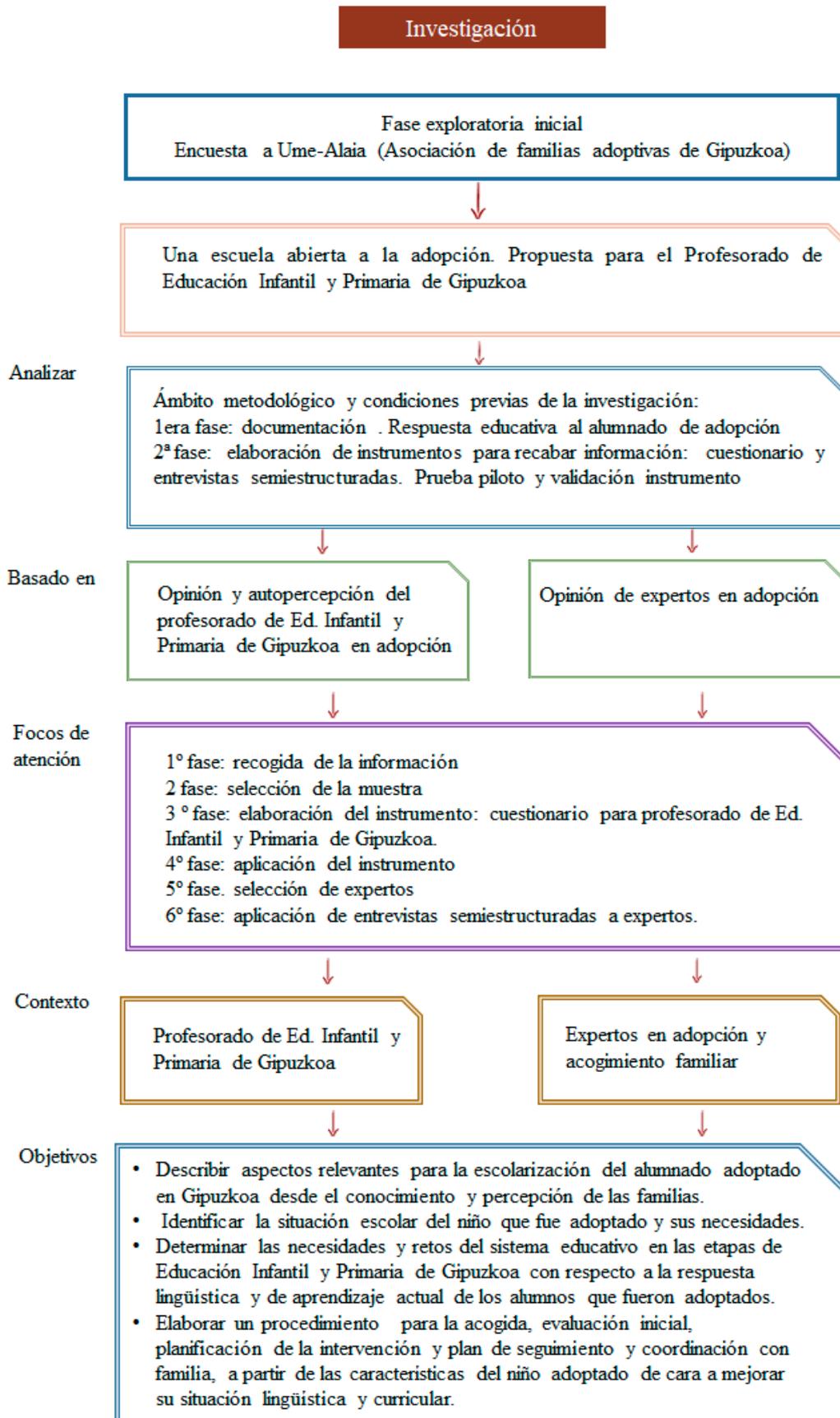


Figura 17. Diseño de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

El estudio está formado por tres partes diferenciadas que se pasarán a describir:

**La primera parte** compuesta por los cinco primeros capítulos presenta el sustento teórico de esta tesis. Para ello se elaboró un marco de referencial conceptual con un análisis documentado acerca de la adopción como sistema de protección infantil, las necesidades más habituales de aprendizaje del alumnado que fue adoptado, los retos lingüísticos, los avances en Neurociencia y la respuesta educativa dada hasta la actualidad al alumnado adoptado en la Comunidad Autónoma Vasca. La revisión bibliográfica realizada le ofreció a la investigadora una puerta de entrada a un amplio abanico de información relacionado con el tema en cuestión. Los datos plasmados en este apartado describieron algunas pistas para avanzar hasta el estudio empírico descrito en la segunda parte.

**La segunda parte** compuesta por los capítulos seis, siete, ocho y nueve expone la descripción, la presentación de datos de la investigación. Su objetivo es llegar a unas conclusiones que posibiliten el diseño de un procedimiento de actuación en la realidad escolar de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa para la mejora de los resultados escolares en los alumnos que fueron adoptados.

En el capítulo sexto se centra el marco metodológico, en el séptimo se presentan los datos, en el capítulo octavo las conclusiones y finaliza este apartado con el capítulo 9 donde se desarrolla la propuesta.

La **tercera parte** está compuesta por la bibliografía y los anexos adjuntados.

A continuación se plasma en una representación gráfica la investigación, con el fin de mostrar visualmente cual es la relación que hay entre los elementos que la conforman.

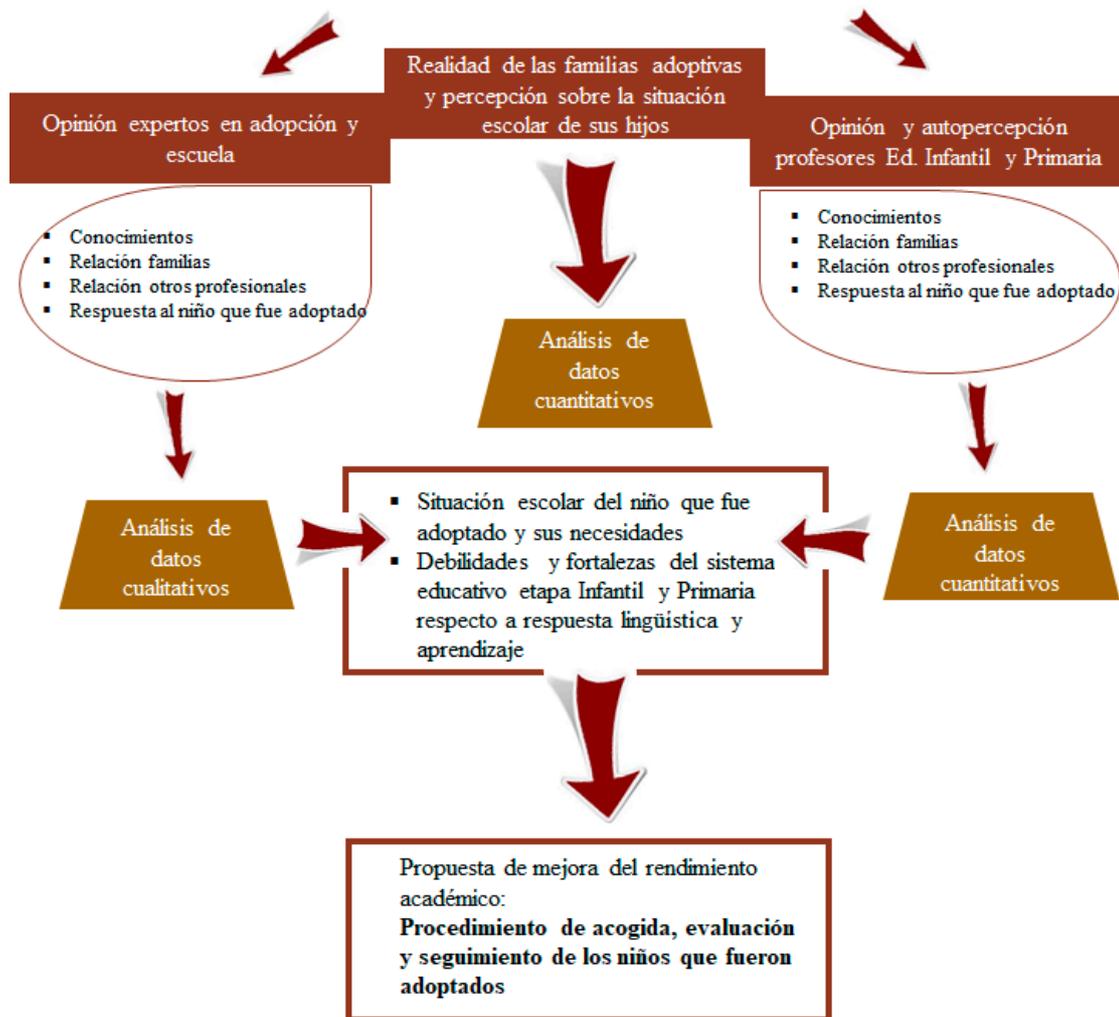


Figura 18. Diagrama sagital de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

### 6.2.2. Perspectiva metodológica

La metodología mixta de la investigación está compuesta de un acercamiento cuantitativo, abordado mediante la herramienta de los cuestionarios, y cualitativo mediante la herramienta de la entrevista realizada a expertos.

#### Metodología mixta

El diseño de método mixto (Brewer; Hunter, 1989; Greene; Caracelli; Graham, 1989) está basado en el empleo simultáneo de métodos cualitativos y cuantitativos y se considera hoy en día una excelente perspectiva para abordar temáticas de investigación en el campo educativo.

Tabla 13

*Modalidades de los métodos mixtos*

<b>MODALIDADES</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>
Triangulación (triangulation)	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta neutralizando o maximizando la heterogeneidad de las fuentes pertinentes	El acento se pone en la corroboración de los dos tipos de datos, buscando convergencia y correspondencia de los resultados de los diferentes métodos.
Complementariedad (complementarity)	Aumentar la inteligibilidad, la pertinencia y la validez de los conceptos y de los resultados de la encuestas a través de la capitalización de las fuerzas inherentes a los métodos empleados y de la lucha contra los prejuicios	El procedimiento se centra en la elaboración, mejora, ilustración y clarificación de los resultados de los dos métodos.
Desarrollo (development)	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta capitalizando las ventajas de cada método	Se emplean los resultados de un método para desarrollar o informar al otro método, al nivel mismo de la constitución de la muestra y de la implementación metodológica.
Iniciación (initiation)	Aumentar las implicaciones y la profundidad de los resultados de la encuesta y de las interpretaciones, analizando los datos a partir de diferentes puntos de vista paradigmáticos y metodológicos.	Descubrimiento de paradojas, controversias y contradicciones entre los resultados de los dos métodos, así como de nuevas perspectivas de análisis de los cuestionamientos.
Expansión (expansion)	Aumentar las implicaciones de la encuesta seleccionando los métodos más apropiados para las diversas partes de la encuesta	Ampliar la investigación empleando diversos métodos para los diversos componentes o etapas.

Fuente: Adaptado por Nuñez, J. (2017) de Green, Caracelli y Graham (1989).

Dentro de una postura de valorización de los métodos mixtos, exige al investigador mostrarse favorable a la clarificación de cada uno de los elementos en los cuales se integra este método y que se resume según la adaptación realizada por De Bryman (2006) y Núñez (2017):

Tabla 14

*Operacionalización de los métodos mixtos*

ELEMENTO	CUESTIONAMIENTO	POSIBILIDADES
Temporalidad	¿En qué momento intervienen los métodos?	Simultaneidad : en el seno de la misma herramienta están integrados ambos elementos Secuencialidad: existen herramientas que hacen intervenir primero una mirada para luego dar paso a la segunda.
Ángulo prioritario	¿Existe un método dominante?	CUAL/cuan: dominante cualitativa Cual /CUAN: dominante cuantitativo CUAL/CUAN: equilibrio en el empleo de ambos métodos
Función	¿Cuáles son los objetivos de cada uno de los métodos empleados?	Contrastar/comparar resultados Integrar los ángulos de análisis o los resultados Mostrar controversias Informar al otro método
Fases de intervención	¿En qué fase intervienen los dos métodos?	concepción análisis interpretación
Datos	¿Cuántos tipos de datos genera el método mixto?	Bi-dato: hay dos tipos de datos comparables Mono-dato: los dos tipos de datos son considerados como uno

Fuente: Adaptado por Nuñez (2017) De Bryman (2006).

A su vez, Sánchez Gómez (2011) aporta los argumentos a favor de la complementariedad metodológica.

Argumentos a favor de la complementariedad metodológica
Ambas metodologías, cuantitativa y cualitativa, debidamente entrelazadas, proporcionan una visión más amplia de los fenómenos humanos.
Ninguna metodología está libre de limitaciones.
Resulta erróneo identificar de manera exclusiva la subjetividad con la metodología cualitativa y la objetividad con la cuantitativa.
La investigación ha de combinar el rigor formal de la metodología cuantitativa y la creatividad y plasticidad de la metodología cualitativa.
La Pedagogía necesita de estudios cuantitativos que posibiliten la dimensión causal y correlacional ;necesita de estudios interpretativos y subjetivos que permitan comprender los tipos de intercambio de significados y por último, ha de buscar las dimensiones normativas, éticas e ideológicas como forma básica de la interacción social humana.
La investigación en educación concebida en términos generales ha de ser empírica, interpretativa, normativa y crítica.

Figura 19. Argumentos a favor de la complementariedad metodológica.  
Fuente: Sánchez Gómez, 2011.

En el desarrollo de este estudio, se consideró una secuencialidad de las herramientas empezando por un cuestionario y finalizando con entrevistas buscando un equilibrio en el empleo de ambos métodos. La función pretendida fue la de contrastar y comparar los resultados así como mostrar controversias. Ambos métodos intervinieron con el fin de analizar e interpretar los datos que han sido de dos tipos comparables. Este dispositivo mixto contribuyó a avanzar en el progreso de la investigación.

Por tanto, la estrategia de modelo mixto siguió la secuencia explicativa:



#### A. Investigación Cuantitativa

Cea D'Acona (1996) apunta como las características relevantes de la investigación cuantitativa las siguientes: a) trata de explicar los fenómenos que ocurren en la educación buscando los hechos o las causas de los sucesos; b) el estudio se plantea “desde fuera”; c) está orientada a la comprobación y elabora hipótesis sobre una realidad estática; d) busca la comprobación de hipótesis planteadas en términos de

creación de teorías; e) los objetivos no cambian durante el periodo que dura la investigación; f) los instrumentos de recogida de datos son test, escalas, cuestionarios cerrados, etcétera; g) los análisis de los datos recogidos son de carácter estadístico; h) se considera muy importante la posibilidad de generalización de los datos a otras realidades. Así mismo, la validez y fiabilidad basada en análisis estadísticos son los criterios de calidad tradicionales de este tipo de estudios; i) estudia hechos concretos.

Según Hernández Alonso, (2013) este tipo de investigación tiene las siguientes ventajas e inconvenientes:

Tabla 15

*Ventajas e inconvenientes de la investigación cuantitativa*

Ventajas	Inconvenientes
Permite al investigador medir y analizar datos. La relación entre una variable independiente y una dependiente se estudia en detalle.	El contexto del estudio o experimento es ignorado.
Es útil porque el investigador es más objetivo en relación con los hallazgos de la investigación.	No estudia cosas en un ambiente natural ni discute el significado que las cosas tienen para las distintas personas como lo hace la investigación cualitativa
Se limita a responder.	Debe estudiarse una amplia porción de la población; cuanto mayor es la muestra investigada, más estadísticamente precisos serán los resultados.
Puede utilizarse para probar hipótesis en experimentos por su capacidad de medir datos utilizando estadísticas.	

Fuente: Hernández Alonso (2013).

### **A.1. Instrumentos de recogida y análisis de los datos en la investigación cuantitativa. El cuestionario**

Algunos autores, como Selltitz en (Buendía, 1998) han ponderado los pros y contras del uso del cuestionario como instrumento de recogida de datos:

Tabla 16

*Potencialidades y limitaciones del uso del cuestionario como recogida de datos*

Potencialidades	Limitaciones
Es un procedimiento relativamente barato y fácil de aplicar a los sujetos.	Puede haber errores sistemáticos en la elección de los individuos que han de contestar.
Su naturaleza impersonal mantiene una cierta uniformidad en las distintas aplicaciones a los individuos.	A pesar del gran número de preguntas que pueden hacerse también hay un límite. Además la fatiga de los encuestados puede afectar a la fiabilidad de las respuestas.
La garantía del anonimato facilita la libertad para la respuesta.	Cuando la investigación es extensa en sus objetivos, el proceso de encuesta suele ser lento y pesado, especialmente si exigen sucesivas frases de aplicación.
Pone al sujeto en una actitud menos obligada para que la respuesta sea inmediata, ya que habitualmente, se permite un margen de tiempo en el que se puede intelectualizar y razonar las respuestas.	
Gran alcance; se pueden obtener de una población numerosa abundante información. Esta extensión de información buscada suele lograrse en detrimento de la profundidad.	

Fuente: Selltiz (1976) en Buendía (1998, p.136)

Asimismo, Cea D'Acona (1996) también presenta las potencialidades y limitaciones del uso del cuestionario como estrategia de investigación:

Tabla 17

*Potencialidades y limitaciones del uso del cuestionario como estrategia de investigación*

Potencialidades	Limitaciones
Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio.	No resulta adecuada para el estudio de población con dificultades para comunicación verbal.
Facilita la comparación de los resultados (al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas).	La información se restringe a la información proporcionada por el individuo (a preguntas generalmente cerradas).

Los resultados del estudio pueden generalizarse, dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado.	La presencia del entrevistador provoca efectos en las respuestas
Posibilita la obtención de una información significativa, cuando no acontezcan graves errores en su realización.	La carencia de referencias contextuales y vitales de los individuos limita la interpretación de los datos de la encuesta.
Ventaja económica: puede obtenerse un volumen importante de información a un mínimo coste (económico y temporal)	Acusa imprecisión para el estudio de la causalidad. La existencia de obstáculos físicos (edificios vigilados, contestadores o porteros automáticos dificultan el contacto con las unidades muestrales El desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso (sobre todo en encuestas personales).

Fuente: Cea D'Acona (1996, p. 243)

Según López-Roldán (2015) los cuestionarios vía web tienen las siguientes ventajas e inconvenientes:

Tabla 18

*Ventajas y desventajas del cuestionario vía web*

Tipo	Ventajas	Inconvenientes
Cuestionario por correo o web "Barata"	La más económica Permite el acceso a lugares lejanos Evita la influencia por la acción del entrevistador Garantiza el anonimato que favorece evitar las respuestas deseables socialmente	Alto grado de no respuesta Lentitud de respuesta Sesgo por el tipo de persona predispuestas a contestar Influencia de terceras personas en el sentido de las respuestas Control escaso Las preguntas y el cuestionario deben ser muy sencillas Se puede romper fácilmente la lógica de ordenación de las preguntas en el cuestionario Podemos encontrarnos con público no tecnológico que rechace la herramienta

Fuente: Lopez Roldán (2015)

En nuestro caso en las dos ocasiones (tanto para las familias como para el profesorado) utilizamos el cuestionario web principalmente apoyándonos en las potenciales expresadas por los autores anteriormente citados.

Las potencialidades más valoradas fueron las de ser un instrumento de fácil aplicación, garantizar el anonimato (facilitando libertad de respuesta), permitir recoger una información significativa, facilitar la generalización además de ser económico. La desventaja citada por Lopez Roldán (2015) acerca de la limitación y lentitud de las respuestas, al estar haciendo la investigación en activo en el medio escolar nos permitió paliar el posible impacto negativo y convertir dicha limitación en ventaja ya que tuvimos la posibilidad de estar en contacto con equipos de profesores, claustros y centros variados públicos y concertados lo que nos facilitó un alto grado y rapidez de respuesta.

#### **A.1.1. Instrumento utilizado para el análisis de datos cuantitativos. Cuestionario a familias.**

- ***Estructura del cuestionario “Menores adoptados versus trastornos de aprendizaje y alteraciones del lenguaje”.***

Se procedió a la construcción de un cuestionario inicial para recoger el testimonio de las familias adoptivas de la Asociación Ume Alaia de Gipuzkoa sobre el recorrido y dificultades escolares de sus hijos que se tituló “Menores adoptados versus trastornos de aprendizaje y alteraciones del lenguaje”. Se pretendió por tanto, recoger las impresiones de una muestra amplia de familias para valorar si eran temas generalizados.

Exclusivamente se planteó esta búsqueda sin mayor aspiración por lo que el cuestionario no fue validado.

Las variables analizadas (35) se clasificaron en 4 grupos diferenciados.

**a) Análisis de los datos personales de la familia**

Objetivo: Describir los perfiles de familias que adoptan

Utilización de estadísticos descriptivos.

Se recopilaron datos sobre: modelo de familia, edad de los padres en el momento de la adopción, edad de los padres en el momento de la adopción, edad del niño en el momento de la adopción, idiomas paternos y maternos.

**b) Análisis de los datos del niño anteriores a la adopción**

Objetivo: Describir la situación previa la adopción.

Utilización de estadísticos descriptivos.

Se recopilaron datos sobre: país de origen, idioma de origen, tipo de estancia y tiempo antes de la adopción.

**c) Análisis de los datos del niño en el momento de la adopción**

Objetivo: Describir la situación física, lingüística y de aprendizaje en el momento de la adopción.

Utilización de estadísticos descriptivos.

Se recopilaron datos sobre: situación médica del niño en el momento de la adopción, desarrollo pre-lingüístico o lingüístico, desarrollo cognitivo.

**d) Análisis de los datos del niño acerca de su escolarización desde el inicio de la hasta el momento actual**

Objetivo: Describir el recorrido escolar después de la adopción.

Utilización de estadísticos descriptivos.

Se recopilaron datos sobre: primera escolarización curso-edad cronológica, recursos escolares recibidos, nivel lingüístico y de aprendizaje, número de repeticiones, diagnósticos, atenciones externas recibidas y estudios finalizados.

- ***Característica de la muestra del cuestionario a familias adoptivas***

En este trabajo, participaron 189 familias con hijos de esta condición con edades comprendidas entre los 4 y 23 años, de 254 socios que tenía la Asociación Ume Alaia de Gipuzkoa en el año 2016, lo que supuso el 74% de la población total.

- ***Procedimiento***

Una vez creado el cuestionario con la herramienta google drive y enviado el enlace a todas las familias de la Asociación se valoró la poca respuesta obtenida y entonces se optó por la llamada telefónica como medio de complementación de las encuestas. El entrevistador telefónico fue rellenando los datos en la herramienta Excel creada con el formulario de google y así de manera automática las respuestas quedaron reflejadas en la tabla para su estudio. Los datos obtenidos se procesaron a continuación con el programa SPSS versión 25, programa estadístico de análisis de datos aplicado a las Ciencias Sociales, con el fin de realizar análisis descriptivos. Dicho programa nos aportó el coeficiente de Alfa de Cronbach que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida. Este coeficiente produce valores que oscilan entre 0 y 1, considerándose óptimo a partir de 0,8 (Celina, y Campo, 2005). Teniendo en cuenta que nuestro cuestionario obtuvo la puntuación de 0,827 pudimos decir que era un cuestionario consistente basado en el promedio de las correlaciones entre los diferentes ítems.

Se pretendió cumplimentar el cuestionario de las familias con otro cuestionario breve de tres preguntas al profesorado de Educación infantil y Primaria de Gipuzkoa, aprovechando la colaboración del Departamento de Educación que nos proporcionó los correos de los orientadores de los centros públicos y concertados de Gipuzkoa. Con éste

se buscaba conocer su formación acerca del tema de la adopción. Sin embargo, como solo se obtuvieron tres respuestas este cuestionario fue anulado.

#### **A.1.2. Instrumento utilizado para de análisis de datos cuantitativos.**

##### **Cuestionario a profesores.”**

- ***Estructura del cuestionario.”Atención al alumno adoptado en el sistema escolar”.***

Este cuestionario denominado “Atención al alumno adoptado en el sistema escolar” (Anexo ), se construyó en base a la literatura consultada, a la experiencia de la investigadora, al estudio profundo del marco teórico y a los resultados obtenidos del cuestionario realizado a las familias de Ume Alaia de Gipuzkoa. Fue elaborado ad-hoc para el profesorado de Ed. Infantil y Primaria y aplicado a profesores tanto de la red pública como concertada de centros escolares de Gipuzkoa con el fin de obtener una información detallada por parte de este colectivo acerca de sus conocimientos en lenguaje y aprendizaje, la atención escolar ofrecida a los alumnos de adopción internacional así como la formación recibida en el área de adopción. Este cuestionario estuvo precedido de una carta explicativa y de agradecimiento.

El cuestionario constó de 58 preguntas clasificadas en seis subgrupos: datos personales, en torno a la adopción, formación, respuesta al alumnado que fue adoptado, interrelación con profesionales, interrelación familia-escuela.



Figura 20. Esquema de los Bloques del Cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

Descripción de los subgrupos:

#### **a) Análisis de los datos identificativos del profesor**

Objetivo: Describir los perfiles de los profesores que responden

Utilización de estadísticos descriptivos.

Se recopilaron datos sobre: edad, sexo, años de experiencia laboral, tipo de centro.

#### **b) Análisis de los datos en torno a los conocimientos en adopción**

Objetivo: Describir la relación con la adopción de los profesores que responden

Utilización de estadísticos descriptivos.

Se recopilaron datos sobre: relación con la adopción, experiencia con alumnos AI, información escolar el momento de inicio.

**c) Análisis de los datos en torno a la formación general sobre lenguaje y aprendizaje y específica sobre adopción**

Objetivo: Conocer los conocimientos de los profesores que responden

Utilización de estadísticos descriptivos.

Se recopilaron datos sobre: cantidad de formación en adopción, conocimientos básicos sobre lenguaje y aprendizaje.

**d) Análisis de los datos relacionados con la respuesta del profesor al alumnado adoptado**

Objetivo: Analizar la respuesta de los profesores al alumnado de adopción

Utilización de estadísticos descriptivos.

Se recopilaron datos sobre: percepción sobre desarrollo general del alumnado de adopción, su desarrollo lingüístico y de aprendizaje, dificultades percibidas a nivel escolar, medidas de refuerzo tomadas, comparativa con resto del alumnado.

**e) Interrelación profesor – otros profesionales**

Objetivo: Analizar con quién y qué interrelaciones tienen los profesores cuando observan dificultades en el alumno que fue adoptado.

Utilización de estadísticos descriptivos.

Se recopilaron datos sobre: a quien recurren, qué estrategias les aportan, qué profesionales evalúan la actuación, qué herramientas utilizan para evaluar.

**f) Interrelación profesor-familia**

Objetivo: Analizar la relación familia-escuela.

Utilización de estadísticos descriptivos.

Se recopilaron datos sobre: medidas de refuerzo acordadas con la familia en torno al lenguaje y al aprendizaje, periodicidad de reuniones con la familia.

Con respecto a la tipología de las preguntas se distribuyeron de la siguiente manera:

Tabla 19

*Distribución de las preguntas en base a la tipología*

<b>Preguntas cerradas (50)</b>			<b>Preguntas abiertas (8)</b>
Preguntas definitorias, donde las posibilidades de respuesta están predeterminadas.			Preguntas que permiten obtener detalles más profundos en las respuestas
<b>Dicotómicas(2)</b>	<b>Categorizadas(28)</b>	<b>De elección (18)</b>	Solo contienen la pregunta y no establecen previamente ninguna posibilidad de respuesta que se deja al criterio del encuestado. Éstas fueron las menos en el cuestionario. Cubren una finalidad exploratoria y se refieren a cuestiones muy precisas o difíciles de resumir en unas pocas categorías. Pueden dar lugar a una difícil interpretación, la redacción puede ser imprecisa, se puede responder otra cosa, difícil y problemático de transcribir por el encuestador, problemas de codificación. Por otro lado, permite no ejercer ninguna influencia en la respuesta, abre el abanico de posibilidades de respuestas posibles. En las preguntas abiertas el entrevistado está más motivado, tiene un papel más activo, aporta la respuesta, con las cerradas su papel es más pasivo.
Permiten la afirmación o la negación.	Ofrecen diversas posibilidades alternativas de respuesta cuyos matices son fijados.	Permiten elegir más de una respuesta. En particular se encuentran las que implican una evaluación de diversas alternativas, las dos o tres mejores.	

Fuente. Adaptado de Hernández Sampieri (2017)

Con respecto a la naturaleza del contenido las preguntas se repartieron de la siguiente manera:

Tabla 20

*Distribución de las preguntas en función de la naturaleza del contenido*

De identificación (sexo, edad, años experiencia, niveles...)	De formación relacionada con la adopción, lenguaje y aprendizaje	De opinión sobre respuesta al alumnado adoptado	De opinión sobre relaciones interprofesionales	De opinión sobre la interrelación familia-escuela
13 preguntas	15 preguntas	13 preguntas	12 preguntas	5 preguntas

Fuente. Adaptado de Hernández Sampieri (2017)

- *Características de la muestra del cuestionario de profesores*

La población objeto de estudio para la tesis fue constituida por el colectivo de profesorado de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa.

Se circunscribió el campo del análisis a la zona geográfica de Gipuzkoa por corresponder con el mismo territorio del cuestionario realizado a las familias. Además, se concentró en las etapas de Educación Infantil y Primaria por considerarse las edades claves de detección y prevención de los problemas escolares. Los datos recogidos de la muestra correspondieron a un colectivo limitado geográficamente y con un sistema educativo con una característica diferenciada como es el modelo lingüístico. En esta Comunidad tanto el euskera como el castellano son lenguas oficiales. Cada centro establece la lengua vehicular de enseñanza según su Proyecto Lingüístico y el modelo lingüístico que oferta. En todos los casos los centros educativos garantizan que al final de la Educación Obligatoria se conseguirá un dominio suficiente de las dos lenguas oficiales (castellano y euskera).

Los participantes fueron profesores, tanto de la escuela pública, como concertada. Si la población correspondiente a los profesores de Infantil y Primaria de Gipuzkoa es de aproximadamente 4000 para un intervalo de confianza del 95% y un margen de error del 6%, el tamaño de la muestra debería ser de 230 profesores. Como la encuesta fue respondida por 258 profesores, consideramos que la muestra es representativa.

Se ofreció un tiempo limitado de respuesta de quince días en el mes de enero de 2018. Una vez finalizado el plazo previsto, a efectos del estudio cuantitativo se obtuvo una suficiente muestra de 258 profesores de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa. Debemos puntualizar que, aunque la respuesta por parte del profesorado fue rápida, las

preguntas abiertas donde se necesitaba reflexión tuvieron una pobre aportación por lo que no tiene relevancia en la presentación de datos.

Se detalla que la distribución de la muestra se distribuyó de forma compensada entre los segmentos de Ed. Infantil y Ed. Primaria.

Las características de la muestra se destacan en la siguiente tabla:

Tabla 21

*Característica de la muestra compuesta por 258 profesores*

Mujeres	87,7%
Hombres	12,3%
Más de 15 años experiencia	66,7%
Educación Infantil	48%
Educación Primaria	52%
Centros Públicos	39,8%
Centros concertados	60,2%

Fuente: Elaboración propia

#### ▪ **Procedimiento**

Elaboradas las preguntas se realizó un cuestionario piloto. Para llevar a cabo la validación de nuestro instrumento se utilizó la metodología del acuerdo interjueces (Dubé, 2008). Para ello se seleccionó a un colectivo de cinco expertos con nivel cultural, educativo y profesional similar en temas de adopción y escuela. Se consideró pertinente el número de jueces seleccionados siguiendo el criterio de Klaus (Krippendorff, 2004) que considera un mínimo de dos personas con una demostrada independencia entre ellos y de distintas instituciones.

Por tanto, los cuatro criterios que se siguieron para la selección de estos especialistas fueron:

1. Independencia. Ninguna de las cinco personas elegidas para valorar el instrumento piloto estaba sometida a ningún tipo de presión o sesgo institucional ni mantenía relación de dependencia con el resto.
2. Solvencia profesional. Todos los jueces eran personas dedicadas profesionalmente al mundo de la docencia e investigación y con gran experiencia en su desempeño profesional.
3. Actividad investigadora. Todos los jueces seleccionados habían realizado algún tipo de investigación educativa y publicado los frutos de éstas.
4. Diversidad geográfica. Provenían de comunidades autónomas diferentes.

A estas cinco personas se les entregó el instrumento piloto junto con un texto explicativo de la investigación y se les pidió que valoraran cada uno de los ítems según un sistema de categorías y unas reglas de codificación.

Esta evaluación nos ayudó a: verificar si el cuestionario respondía a los objetivos del estudio, comprobar si el cuestionario era fluido, es decir, si el cuestionario tenía una lógica y consistencia interna, verificar si se comprendían las preguntas por parte del encuestado, cotejar la idoneidad en la secuencia de las preguntas, comprobar la idoneidad de las respuestas cerradas preestablecidas y confirmar la discriminación de las preguntas.

Recibidas las respuestas de los cinco jueces, se calculó el grado de acuerdo mediante porcentajes en función de las puntuaciones otorgadas de 1 a 10 para cada uno de los ítems por cada persona ateniéndose a los parámetros de relevancia, pertinencia y claridad. A continuación, se halló la puntuación media para contar con una visión de conjunto sobre la valoración de cada ítem y se expresó la fiabilidad en función del índice kappa de Cohen.

El Coeficiente kappa de Cohen es una medida estadística que ajusta el efecto del azar en la proporción de la concordancia calculada para elementos cualitativos (variables categóricas).

En general se cree que es una medida más robusta que el simple cálculo del porcentaje de concordancia, ya que  $\kappa$  tiene en cuenta el acuerdo que ocurre por azar.

La ecuación para  $\kappa$  es:

$$\kappa = \frac{\text{Pr}(a) - \text{Pr}(e)}{1 - \text{Pr}(e)},$$

donde  $\text{Pr}(a)$  es el acuerdo observado relativo entre los observadores, y  $\text{Pr}(e)$  es la probabilidad hipotética de acuerdo por azar, utilizando los datos observados para calcular las probabilidades de que cada observador clasifique aleatoriamente cada categoría. Si los evaluadores están completamente de acuerdo, entonces  $\kappa = 1$ . Si no hay acuerdo entre los calificadores distinto al que cabría esperar por azar (según lo definido por  $\text{Pr}(e)$ ),  $\kappa = 0$ .

La valoración del índice es la siguiente:

<b>Valoración del índice Kappa</b>	
<b>Valor de k</b>	<b>Grado de acuerdo</b>
< 0,00	sin acuerdo
0,00- < 0,20	insignificante
0,21-0,40	mediano
0,41-0,60	moderado
0,61-0,80	sustancial
0,81-1,00	casi perfecto

Figura 21. Índice kappa. Fuente: Abaira, 2001

El cuestionario obtuvo una puntuación de 0,9 que significó un índice muy bueno de concordancia entre los expertos.

Tras la valoración numérica emitida por los jueces se consideraron las siguientes modificaciones del instrumento piloto:

- En las preguntas 17 y 25 plantearon añadir más opciones.
- En las preguntas 19, 20, 21, 22, 28, 29, 35 y 36 sugirieron dar opción abierta a otros rasgos.
- En la pregunta 29 aconsejaron clarificar si se podía escoger más de una opción.
- En los ítems de aprendizaje y lenguaje plantearon equilibrar las opciones ya que estaban descompensadas.
- En la pregunta 27 sobre “situaciones significativas” recomendaron aclarar la terminología que consideraron un tanto ambigua.

Corregido y validado el cuestionario el siguiente paso fue el desarrollo del cuestionario definitivo con el formulario de Google. Este cuestionario final se redactó en euskera y castellano teniendo en cuenta la política lingüística de la Comunidad Autónoma Vasca.

El hecho de disponer de conexión a Internet y de dirección de correo electrónico en todos los centros escolares le llevó a la investigadora a la decisión de utilizar como canal de comunicación un enlace vía correo electrónico que fue facilitado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Dentro de las cuestiones formales se tuvo especial cuidado con el proceso de adaptación del cuestionario al medio, considerando elementos como su presentación en pantalla, el formato utilizado para administrar las preguntas y alternativas de respuesta, su longitud y el tiempo exigido para su cumplimentación. Asimismo, se garantizó que las cuestiones técnicas quedaran

bien resueltas. Se solicitó sinceridad en las respuestas, pero a pesar de ello se sopesó el riesgo que se corría por la tendencia a contestar atendiendo a la deseabilidad social, en detrimento de una verdadera percepción.

Recogidos los datos se procedió al análisis mediante la aplicación SPSS versión 25 desde donde se elaboraron las figuras que se detallarán en el capítulo siguiente.

### **B. Investigación Cualitativa**

Guba (1985,) y Denzin y Lincoln (2011) nos indican que las características de la investigación cualitativa son: a) trata de comprender la realidad e incluso de transformarla en la medida de lo posible.; b) se puede investigar sin hipótesis en base a preguntas abiertas, la comprobación de hipótesis no es el motor de la investigación; c) está fundamentada en la realidad, se orienta a los descubrimientos, es exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo; d) los objetivos de la investigación se plantean de una forma abierta y pueden cambiar en la medida en la que ésta se desarrolla; e) el diseño de investigación es emergente y se concreta en la medida en que se investiga; f) se acepta la subjetividad ya que el estudio se plantea desde dentro; g) se trabaja con información centrada en la palabra; h) trata de recoger los datos en el mismo lugar en el que se producen y para ello utiliza entrevistas, observaciones, cuestionarios con preguntas abiertas, etcétera ; i) los datos se analizan mediante técnicas cualitativas (triangulación, análisis de contenido...).

Por tanto, la investigación cualitativa, según Hernández Alonso, (2013) tiene las siguientes ventajas e inconvenientes:

Tabla 22

*Ventajas e inconvenientes de la investigación cualitativa*

<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
Útil durante las etapas tempranas de un estudio.	Tiene una visión subjetiva del estudio y sus participantes.
No necesita un plan estrictamente diseñado antes de comenzar.	El investigador interpreta la investigación de acuerdo con su propia visión sesgada, lo que desvía la información recolectada.
El investigador adquiere información más detallada y rica en forma de descripciones escritas o de evidencia visual, como las fotografías.	Este método de investigación consume mucho tiempo.
Observa el contexto y el sentido social y cómo afecta a los individuos, lo que es ventajoso especialmente para las ciencias sociales.	

Fuente: Hernández Alonso (2013).

Respecto al enfoque cualitativo el estudio comparte los siguientes rasgos:

- No se parte de una hipótesis inicial que validar (o no) al término del estudio. Por el contrario, se pretende ir explorando una realidad abierta en relación a los aspectos que queremos investigar.
- Se han utilizado preguntas abiertas dentro de los cuestionarios que nos han ayudado a contextualizar y completar los datos cuantitativos de los mismos cuestionarios.

### **B.1. Instrumento de recogida y análisis de los datos en la investigación cualitativa. La entrevista**

Tal y como ocurre con cualquier otro instrumento para la recogida de datos, la entrevista deriva de las preguntas de investigación, y objetivos de nuestro estudio. La limitación que suponía la utilización del cuestionario a la hora de recoger información

significativa más allá de la pregunta fue compensada con la utilización de otro tipo de herramienta como la entrevista.

Trataremos de situarnos metodológicamente atendiendo a la metáfora de Kvale (2011) en el modelo del “entrevistador como viajero” donde se percibe al entrevistador como un viajero que, tras hacer un viaje lejano, va a contar lo que ha visto a su regreso.

La entrevista es, seguramente, junto a la observación y el análisis de contenido, uno de los principales instrumentos de la investigación cualitativa. El modelo contextual de comunicación propuesto por Gorden (1975), en el que plantea una relación comunicativa triádica entre entrevistado, entrevistador e información, resulta excelente para comprender el desarrollo de la entrevista:

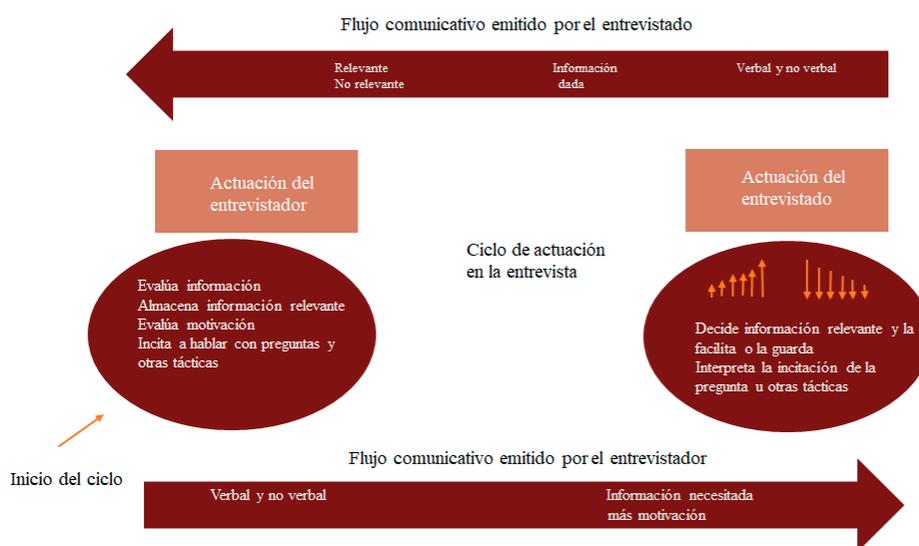


Figura 22. Modelo Contextual de la Comunicación. Fuente: Vallés, 2009 (pág. 48).

En el campo específico de la investigación social, el propósito de cualquier entrevista es recoger información de un participante sobre un determinado objeto de estudio a partir de su interpretación de la realidad. El motor se basa en la interacción entrevistador-entrevistado donde se establece un diálogo abierto basado en una dinámica de preguntas y respuestas.

Para Denzin y Lincoln (2011) la entrevista es *“una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”*. (p.643)

*“La entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida”*, como lo dicen Fontana y Frey en Vargas Jiménez (2012, p.5).

Vallés (2009), indica los pasos que sigue una entrevista:

- Preparación, para elegir el formato adecuado a la misma, el orden de los contenidos a tratar, etc.
- Realización, se comienza con una presentación, recordando el motivo de encuentro; y el investigador debe mantener su rol para controlar el proceso.
- Finalización, agradeciendo la colaboración.
- Evaluación, interpretando los datos obtenidos e incidentes.

Algunos de los argumentos generalmente utilizados para justificar el uso de las entrevistas cualitativas en investigación son (Vallés, 2009):

- La fundamentación metodológica de la investigación sugiere que el conocimiento, las perspectivas, las experiencias y las interacciones de las personas son aspectos significativos de la realidad social que se está investigando.
- El enfoque metodológico utilizado permite justificar o legitimar los datos procedentes de las conversaciones con los participantes en la investigación.
- Si se considera que el conocimiento es contextual, situacional e interactivo, debemos utilizar las entrevistas para evocar situaciones sociales donde ese conocimiento aflore.

- Es conveniente utilizar las entrevistas si se considera que el modo en que las explicaciones y argumentaciones sociales son construidas depende de la profundidad, de los matices y de la complejidad de los datos.
- Cuando optamos por la entrevista debemos asumir que el investigador es activo y reflexivo en el proceso de generación de datos, más que un elemento neutral.
- Desde una perspectiva mucho más pragmática, optaremos por la entrevista cuando los datos que nos interesan no puedan ser recogidos de ninguna otra manera.
- La utilización de la entrevista puede resultar adecuada para la construcción de un buen instrumento de medición, tipo cuestionario, o en la preparación de entrevistas en profundidad (uso exploratorio preparatorio).
- Las entrevistas también resultan una buena opción para la triangulación de datos (combinándola con otros instrumentos), ya que nos proporcionan una aproximación diferente al mismo objeto de estudio (uso de contraste, ilustración o profundización).
- Finalmente, se optará por la entrevista cuando el posicionamiento ético de la investigación defienda que los participantes deben tener más libertad y control sobre el "interrogatorio" que el que les permiten, por ejemplo, los cuestionarios altamente estandarizados.

Completamos esta concreción de la entrevista como técnica para la recogida de datos, con una revisión de sus principales potencialidades y limitaciones según Padúa (1979):

Tabla 23

*Potencialidades y limitaciones de la entrevista*

<b>Potencialidades</b>	<b>Limitaciones</b>
Aplicable a toda persona. Útil con los analfabetos, y aquellas personas que tienen alguna limitación física u orgánica que le dificulte proporcionar respuestas escritas.	No siempre es posible estandarizar semánticamente el significado que tiene cada pregunta para distintos respondientes.
Permite hacer comparable la información proveniente de distintos sujetos.	Son poco flexibles, lo que puede llegar a comprometer la situación de comunicación.
Facilita la medición, que varía en función directa al grado de estandarización de la pregunta.	Limitan las respuestas ya que a veces ninguna de las categorías describe lo que la persona tiene en mente.

Fuente: Padua (1979).

Para López-Roldán (2015) la entrevista personal tiene las siguientes ventajas e inconvenientes:

Tabla 24

*Ventajas e inconvenientes de la entrevista personal*

<b>Tipo</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
Entrevista personal “Buenas”	Alto grado de respuesta Puede ser más largo más rico y más complejo Permite la utilización de representaciones (tarjetas, dibujos) Permite el contacto directo, aclaraciones y la adaptación a la persona entrevistada Disponibilidad inmediata de la información	Coste económico más elevado Necesita tiempo Influencia del entrevistador sobre el entrevistado En general mediatización de aquél Información menos anónima

Fuente: López –Roldán (2015).

Se intentaron respetar, siguiendo el enfoque de Buckman (1992), las siguientes directrices en las entrevistas:

- Adoptar una actitud de escucha, tolerancia y respeto absoluto.

- Prever la duración de la entrevista.
- Cuidar el clima cálido y cordial.
- Empezar con una pregunta abierta.
- Tener el guion.
- Hacer pequeñas devoluciones a modo de resumen de las ideas principales que se iban plasmando.

Las entrevistas a expertos comparten a nivel cualitativo los siguientes rasgos:

- Se realiza una interpretación contrastada de la situación escolar de los alumnos que fueron adoptados desde la opinión de los expertos.
- Pretende describir la situación escolar actual del alumno que fue adoptado en el sistema educativo de Gipuzkoa desde la opinión de los expertos.
- Predomina una lectura interpretativa de los datos.
- Se pretende un cambio de la realidad desde la presentación de propuestas de mejora docente.
- Se antepone la comprensión de la realidad a la objetivación de los datos para su posterior generalización.

### **B.1. 1. Instrumento utilizado para la recogida de datos cualitativos. La entrevista**

- *Estructura de las entrevistas realizadas*

La entrevista individual fue la última herramienta utilizada con el fin de triangular la información de la revisión teórica, los datos obtenidos del cuestionario a los profesores y la opinión de estos expertos. La amplia muestra del profesorado aportó una información relevante que triangulada con la opinión de los expertos dio una visión sobre el panorama actual del tema. Por tanto, con estas entrevistas a expertos se pretendió recoger su percepción acerca de las potencialidades y necesidades de este alumnado, su situación escolar y contrastarla con las opiniones del profesorado.

Las características de la entrevista fueron las siguientes:

Tabla 25

*Características y tipología de la entrevista realizada*

<b>Criterio</b>	<b>Tipología</b>	<b>Características</b>
Estructura y diseño	semiestructurada	Partía de un guion predeterminado por la investigadora sobre la información que se requería. En este caso, las preguntas fueron abiertas, lo que permitió mayor flexibilidad y matices en las respuestas.
Momento	final	Con el fin de contrastar con la información obtenida de los cuestionarios de la muestra del profesorado
Número de sujetos	5 sujetos	3 mujeres y 2 varones
Modo	individual	Únicamente hubo un entrevistado y la entrevistadora
Extensión del objeto de estudio	focalizada	Se centró en el aspecto concreto vinculado a la investigación buscando la percepción del entrevistado sobre el objeto de estudio.
Rol del investigador	semidirectiva	La entrevistadora adoptó un rol activo pero sacando a la luz adoptando una postura no muy directiva la percepción que tenía el sujeto sobre los temas de estudio

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas siguieron un guion con una planificación previa que se preparó anticipadamente con un orden de preguntas abiertas y programadas, que versaban en torno a la experiencia de la investigadora, al marco teórico y las consultas realizadas a los profesores. Se respetó la estandarización de las preguntas con el objetivo de facilitar la comparación entre sujetos con vistas a la generalización de los resultados aunque cada encuestado respondió en función de su entorno de vida personal y social y en base a su conocimiento y experiencia en el tema. Ello permitió enriquecer y profundizar en el tipo de información que se buscaba.

Las categorías de análisis fueron:

Tabla 26

*Categorías de análisis*

Categoría de análisis	Definición	Operacionalización de subcategorías
1. Percepción sobre la eficiencia del profesorado para responder a las necesidades lingüísticas y de aprendizaje del niño que fue adoptado	Conjunto de recursos, acciones y procedimientos para obtener los resultados más óptimos del alumnado	1. Formación sobre adopción 2. Formación sobre lenguaje y aprendizaje
2. Percepción sobre la relación escuela-familia	Interrelación entre padres-escuela para intercambiar información y poner en marcha acciones comunes encaminadas al desarrollo óptimo del lenguaje y aprendizaje del alumno que fue adoptado	1. Punto de partida. Información inicial 2. Información continua
3. Percepción de los expertos acerca de la eficiencia del sistema educativo con respecto a los niños adoptados	Conjunto de recursos, acciones y procedimientos que el sistema educativo pone al alcance de los centros escolares para mejorar el lenguaje y aprendizaje del colectivo de adopción	1. Recursos materiales 2. Recursos personales 3. Formación
4. Percepción de los expertos acerca de las necesidades lingüísticas y de aprendizaje del alumnado que fue adoptado	Nivel que alcanzan los alumnos que fueron adoptados en el área lingüística y de aprendizaje con respecto a su edad cronológica	1. Rendimiento lingüístico del niño que fue adoptado 2. Rendimiento lingüístico del niño que fue adoptado

Categorías de análisis. Fuente: elaboración propia

En la siguiente matriz podemos resumir los descriptores:

Tabla 27

*Matriz de descriptores*

¿Qué es necesario conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?
Grado de formación sobre adopción en el profesorado de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa		
Nivel de conocimiento del profesorado sobre aprendizaje	bibliografía	profesores
Nivel de conocimiento del profesorado sobre lenguaje	cuestionarios	familias
Nivel de riesgo de problemas de lenguaje en el niño que fue adoptado	entrevistas de expertos	expertos entrevistados
Nivel de riesgo de problemas de aprendizaje en el niño que fue adoptado		

Conocimiento de aplicación de medidas de apoyo del alumno adoptado	expertos de la literatura
Existencia de recursos en la escuela	científica
Existencia de plan de acogida en los niños que fueron adoptados	
Grado de interrelación familia-escuela	
Relación a las dificultades de aprendizaje y lenguaje de los alumnos adoptados y la respuesta de la escuela	

Figura 20. Matriz de descriptores Fuente: elaboración propia

#### ▪ *Participantes del estudio cualitativo*

Los sujetos partícipes de la investigación fueron cinco expertos de diferentes ámbitos profesionales: asesores de Berritzegunes, profesores de Universidad y expertos en práctica educativa. Se eligieron a estas personas por ser expertos en el área del lenguaje, del aprendizaje y centrados en ámbito escolar y formativo por lo que permitía completar un abanico amplio de conocimientos.

Los perfiles de estos profesionales fueron los siguientes:

Tabla 28

#### *Profesionales entrevistados*

<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Profesión</b>
Mireia Sala Torrent	55	Barcelona (Cataluña)	Profesora titular de la Universidad Ramón Llull, Barcelona. Experta en Adopción Internacional y con múltiples publicaciones sobre el tema
Alicia Fernández-Zúñiga	58	Madrid	Psicóloga del TIPAI (Turno de intervención para Adopción Internacional). Profesora Asociada Universidad Autónoma Madrid. Directora del Instituto de lenguaje y desarrollo (ILD). Autora de publicaciones sobre adopción.
Jesús Mari De la Mota	60	San Sebastián (Gipuzkoa)	Asesor del Berritzegune de Zarauz. Departamento de Educación del País Vasco. Miembro de la Junta de la Asociación Beroa de familias de acogimiento familiar de Gipuzkoa y responsable de los programas de Acogida en Gipuzkoa Padre de niña de acogida
Jose Luis Alberdi	57	Zumaia (Gipuzkoa)	Asesor del Berritzegune de Zarauz. Departamento de Educación del País Vasco. Formador y orientador en centros escolares en intervención con los niños de adopción y de acogimiento.
Arantza Belástegui Durañona	62	San Sebastián (Gipuzkoa)	Directora del Departamento de Orientación del Centro escolar SUMMA de San Sebastián. Formadora activa en familias y profesorado en diversos temas y en concreto

---

en la adopción y su implicación en el mundo escolar.  
Colaboradora de la Asociación Ume Alaia de Gipuzkoa.

---

Fuente: Elaboración propia

▪ ***Procedimiento***

Se realizó una presentación ante cada entrevistado donde se informó del objeto de la investigación, su objetivo científico y académico, el destino de la información y porqué se le seleccionó como informante.

La construcción de la entrevista se realizó en base al conocimiento del marco teórico, la experiencia de la investigadora y a los resultados del cuestionario a los profesores.

Si bien se partía de una entrevista estructurada hubo momentos en los que se vio la necesidad de dejar margen a la espontaneidad pasando a tratarse más de una entrevista semiestructurada.

Las preguntas fueron de respuesta abierta lo que permitió que los entrevistados respondieran libremente dentro del marco de manera más o menos extensa. A su vez el rol de entrevistador tendió a ser de interesado y atento dejando un buen margen de iniciativa al entrevistado a la hora de responder.

Se tuvieron en cuenta cuatro momentos clave:

1. Preliminares: donde se les explicó el propósito de la entrevista, la duración (una hora aproximada) y qué se iba a hacer con la información obtenida.
2. Inicio de la entrevista: al conocer la investigadora a todos los entrevistados no hubo necesidad de ganarse la confianza de los entrevistados y pudo pasar al cuerpo de la entrevista de manera rápida.
3. Cuerpo de la entrevista: fue el núcleo principal de la entrevista donde se obtuvo la información más valiosa para el estudio.

4. Cierre de la entrevista: se ofreció a los entrevistados la oportunidad de explicar cualquier cosa que consideraran pertinente y que no se hubiera abordado durante ésta.

En nuestro caso a cada uno de estos profesionales se le realizó una entrevista en profundidad grabada y transcrita de una duración aproximada de 50 minutos con el objetivo de percatarse de los conocimientos que ellos poseían sobre adopción y escuela y poder comparar sus aportaciones con los datos obtenidos en el cuestionario al profesorado. A la hora de realizar las entrevistas con los profesionales aprovechamos las ventajas definidas por los autores (López-Roldan, 2015; Padúa, 1979) acerca de la riqueza del contacto directo, de la disponibilidad inmediata de la información y la posibilidad de ampliar las respuestas.

Tras el saludo, como entrevistadora explicamos los motivos y objetivos de la entrevista. Se comenzó con preguntas más generales y abiertas para suscitar confianza y espontaneidad. Se continuó con preguntas más concretas y cerradas y se finalizó dando paso a la posibilidad de comentarios por parte de los entrevistados. Para todo ello, consideramos importante el contexto.

Buscamos un espacio en el que el entrevistado se encontrara cómodo y a la vez estuviera ubicado de forma que fuera fácil recoger la información, no solo la verbal puesto que esa quedaba grabada, sino los matices que acompañaban a esa grabación que hacían referencia al lenguaje no verbal. De esa manera pudimos reconducir la entrevista hacia los aspectos relevantes para esta investigación sin resultar brusca ni interrumpir el discurso. También esta forma de proceder nos permitió apoyar con nuestra propia comunicación no verbal el discurso del entrevistado de forma que en aquellos aspectos que nos interesó que profundizara no fuera necesario ni siquiera la

pauta sino que se creó un clima de confianza por el que entre las dos personas pudimos compartir y recoger de nuestra parte aquellos puntos de interés para la investigación.

La información derivada de las entrevistas fue registrada para construir el corpus de los datos que posteriormente analizamos. Comenzamos la primera fase con la lectura y recopilación de los datos. Nos aseguramos de que el material estaba completo y que disponía de la calidad necesaria para ser analizado. A continuación, transcribimos los materiales y los leímos y releímos para familiarizarnos con el sentido general de los datos.

Revisado de manera general todo el material se determinaron y ordenaron los criterios de agrupamiento de los datos. Para hacer manejables los datos se clasificó la información en carpetas independientes por entrevistado y dentro de cada una ordenado por número de pregunta.

Se creó un archivo de trabajo para cada entrevistado y se determinaron las categorías de análisis que habían surgido a partir de los propósitos de la investigación, del marco teórico y de las respuestas del profesorado.

Todo segmento que se consideró relevante fue extraído como unidad de análisis y se agregó a una categoría, que posteriormente tuvo unos códigos basados en las personas que opinaban y el momento de la entrevista con el fin de facilitar dicho análisis.

Teniendo en cuenta esta línea de conceptualización se utilizó la hoja de cálculo por considerarla un espacio reflexivo donde la investigadora interaccionó. El uso de la hoja de cálculo estuvo inspirado en el libro *Doing Qualitative Research using your computer* de Hahn (2008). La hoja de cálculo facilitó una codificación flexible para reorganizar y analizar los datos.

El tipo de datos que constituyó el corpus se compuso de transcripciones codificadas grabadas en audio de las entrevistas presenciales.

Para realizar el análisis con detalle se siguieron las sugerencias de Gee (2005) quien propone analizar el lenguaje a partir de líneas u oraciones que pueden ser identificadas por un verbo conjugado y los elementos a los que hace referencia y marcadores paralingüísticos como elongaciones, silencios, interrupciones etc. Este tipo de transcripción facilita el análisis fino de los datos.

Configurada la hoja de cálculo se copiaron y pegaron las transcripciones desde el archivo del procesador de texto a la hoja de cálculo con el fin de visualizar y relacionar los datos a profundidad.

La hoja de cálculo evidentemente no analizó los datos cualitativos, este fue el trabajo de la investigadora. Sin embargo, gracias a la hoja de cálculo se consiguió un ambiente para la lectura detallada y profunda y así poder construir un proceso de codificación y categorización que permitió manipular la información.

Se dividieron las entrevistas en intervalos de 10 minutos. Por tanto, salieron seis intervalos:

0-10; 10-20; 20-30; 30-40; 40-50 y 50-60.

Y se utilizaron los siguientes códigos:

AL: para las opiniones de Alberdi, J.L.

BE: para las opiniones de Belástegui, A.

DM: para las opiniones de De la Mota, J.M.

FZ: para las opiniones de Fernández – Zúñiga, A.

SA: para las opiniones de Sala, M.

En función del momento en que el experto aportó la información pertinente aparecerá citado a modo de ejemplo de la siguiente manera: (AL. 0-10), querrá decir que es una opinión dada por Alberdi, J.L. en el intervalo de 0 a 10 minutos de su entrevista.

El lugar elegido para desarrollar la entrevista intentó que cumpliera cualidades que garantizaran que la entrevista pudiera desarrollarse tranquilamente y sin la interferencia de ruido u otras fuentes de distracción, así como evitando la presencia de otras personas que puedan obstaculizar o causar desvíos o sesgo en la información proporcionada.

El aspecto negativo del coste económico lo suplimos aprovechando encuentros científicos para concertar las entrevistas con los profesionales de fuera de nuestra Comunidad.

### 6.3. RESUMEN DEL TRATAMIENTO DE LOS DATOS

De manera esquemática y con el fin de enlazar más ágilmente al capítulo siguiente de análisis de los datos se presenta el tratamiento de los datos de la investigación:

Tabla 29

*Tratamiento de los datos*

	<b>Tratamiento de datos cuantitativo</b>	<b>Tratamiento de datos cualitativo</b>
<b>Cuestionario para las familias (previo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Datos personales de la familia y de ubicación del niño adoptado en la familia</li> <li>b. Datos sobre las condiciones previas a la adopción.</li> <li>c. Datos sobre la situación personal física, de lenguaje y aprendizaje del niño en el momento de la adopción.</li> <li>d. Datos sobre el recorrido escolar del hijo</li> </ul>	

<b>Cuestionarios para el profesorado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>b. Datos de identificación de los profesionales.</li> <li>c. Datos sobre la valoración de las diferencias o no en el niño adoptado</li> <li>d. Datos sobre niveles del lenguaje y aprendizaje de los alumnos de adopción</li> <li>e. Datos sobre si se toman medidas ante las dificultades</li> <li>f. Datos sobre si utiliza herramientas para evaluar.</li> <li>g. Datos sobre la periodicidad de reuniones y medidas de refuerzo acordadas con la familia en torno al lenguaje y el aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>b. Datos sobre las medidas que toma el profesorado ante las dificultades de lenguaje y aprendizaje</li> <li>c. Datos sobre la repuesta ofrecida por otros profesionales de la Educación acerca las medidas de refuerzo a tomar ante las dificultades lingüísticas y de aprendizaje del alumno que fue adoptado</li> <li>d. Datos sobre qué herramientas utiliza para evaluar</li> <li>e. Datos sobre otras medidas acordadas con la familia en torno al lenguaje y al aprendizaje</li> </ul>
<b>Entrevistas a los expertos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Datos de identificación de los profesionales.</li> <li>b. Datos sobre la valoración de las diferencias o no en el niño adoptado</li> <li>c. Datos sobre niveles del lenguaje y aprendizaje de los alumnos que fueron adoptados</li> <li>d. Carencias del sistema educativo con respecto a la respuesta al alumno que fue adoptado</li> </ul>

Fuente: Elaboración y formulación propia

#### 6.4. LA FIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se exponen algunos criterios que pueden dotar de fiabilidad y validez al estudio.

A la hora de juzgar la credibilidad de una investigación se pueden encontrar muchos paradigmas. Entre los paradigmas que ocupan un lugar preferente se ubican el racionalista y el naturalista. Ambos difieren en:

Tabla 30

*Diferencias entre los métodos racionalistas y naturalistas*

	<b>Racionalistas</b>	<b>Naturalistas</b>
método	cuantitativos	cualitativos
criterio de calidad	rigor	relevancia
fuentes de la teoría	teoría previa (hipotético-deductivo)	la teoría nace de los datos en sí mismo
tipo de conocimientos	proposicional (forma lingüística)	tácito (intuiciones, sentimientos)
instrumentos	intercalan ellos mismos y fenómenos que estudian	ellos mismos
diseño	preestructurado	abierto y emergente
escenario	laboratorio	naturaleza, mundo real

Fuente: Gimeno Sacristán, 2008.

Tal como se ha plasmado en el apartado anterior en esta investigación se ha trabajado con datos cuantitativos y cualitativos. Superando tiempos anteriores donde se tendía a la adscripción a paradigmas científicos estancos hoy en día tal como dice Guba (1981, p.150) “...no hay razón intrínseca por la que ambos paradigmas no puedan acomodarse”.

La superación del debate cuantitativo versus cualitativo por una parte y, por otra, el desarrollo y teorización de los métodos de investigación etnográficos nos llevan a pensar que los criterios de calidad de una investigación en general, y de ésta en particular, pueden estar cercanos a nuevos criterios emergentes basados en perspectivas postmodernas de la investigación en ciencias sociales. Ruiz- Olabuénaga (2007) afirma que “los propios investigadores cualitativos son los críticos más radicales de estas metodologías. Muchos de ellos suscitan la problemática de la objetividad, el riesgo ideológico, del sesgo y del etnocentrismo para poner en duda la posibilidad de construir una metodología científica de garantía que alcance los objetivos propuestos. Las posiciones varían desde quienes admiten sin reservas la posibilidad real de ofrecer

*garantía total de calidad hasta quienes las niegan rotundamente, el mismo respeto a la metodología cuantitativa que a la cualitativa”,(p.70).*

Teniendo en cuenta de que se trata de un estudio de base sobre todo cualitativa, esta metodología tal como lo indican Denzin y Lincoln, (2011) establece el valor de la verdad a través de la credibilidad, la aplicabilidad a través de la transferibilidad, la consistencia a través de la dependencia y la neutralidad a través de la confirmabilidad.

Tabla 31

*Paradigma racionalista y naturalista*

<b>Términos Racionalistas y Naturalistas</b>		
<b>Apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad</b>		
<b>Aspecto</b>	<b>Término científico</b>	<b>Término Naturalista</b>
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa, Generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Guba, 1981, p.153

Por tanto, estos criterios responden a:

- Valor de verdad: establecer confianza en la verdad de una determinada investigación para los sujetos y el contexto en que fue realizada.
- Aplicabilidad: determinar el grado en que los descubrimientos de una investigación pueden ser aplicables a otros sujetos y contextos.
- Consistencia: conseguir que se repitan los resultados cuando se realizan investigaciones con los mismos sujetos e igual contexto.
- Neutralidad: garantizar de que los resultados de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses, y perspectivas del investigador.

Expuesto este contenido pasamos a continuación a detallar algunos de los criterios que señalamos como indicadores de calidad de esta investigación:

1. Desde el comienzo de la investigación, se plantearon las necesidades a las que respondía el estudio: una carencia del sistema educativo al cual respondemos desde el planteamiento recogido en los objetivos de la tesis.
2. El marco teórico que sustenta esta investigación presenta de manera concisa el panorama científico del área que nos ocupa pero dando a conocer la propia visión de la autora con respecto a los aspectos más importantes de la tesis lo que ha abierto la caja negra de la realidad para tratar de comprenderla y transformarla.
3. Los propios sujetos de estudio, el profesorado de E. Infantil y Primaria de Gipuzkoa, son los que dan su opinión respecto a aquellos aspectos que deseamos conocer. Esta opinión, que es respetada, sirve para interpretar el modelo de intervención de estos profesionales en sus centros y construir puentes entre la teoría y la práctica con la intención de intervenir en la realidad y aportando propuestas que se concretarán al final del estudio.
4. Los instrumentos de recogida de información (cuestionarios) son los que posibilitaron recoger la opinión de todo el profesorado en un corto periodo de tiempo. Queda abierta la posibilidad, una vez finalizado este estudio, de continuar con otra recogida de información que posibilite abrir líneas de investigación complementarias o paralelas.
5. El tratamiento de los datos cuantitativos está realizado desde la intención de mostrar un retrato de la realidad, no necesariamente extrapolable a otras realidades. Hemos pretendido comprender, con respeto, las circunstancias que

hemos estudiado con el objetivo de mejorarla, sin pretender sacar conclusiones generalizables.

6. El tratamiento de los datos cualitativos se ha realizado desde la interpretación de los contenidos de los profesionales encuestados en base a la experiencia y el trabajo que ha venido desarrollando la investigadora con este colectivo.
7. Los datos cualitativos pretenden contrastar y completar la información de los datos cuantitativos y profundizar en aquellos aspectos a los que no se puede llegar desde un cuestionario cerrado.
8. Se ha intentado respetar al máximo la labor de estos profesionales intentando comprender la visión de la realidad que nos describen y hemos pretendido aprender de aquellas prácticas profesionales que nos muestran.

### **6.5. ÉTICA Y COMPROMISOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

De acuerdo con los criterios éticos que deben seguir este tipo de investigaciones los compromisos cumplidos fueron:

- solicitar los consentimientos informados a los entrevistados
- respetar la participación totalmente voluntaria del profesorado
- mantener el anonimato de los participantes
- mantener la confidencialidad y la dignidad humana de las personas implicadas
- respetar el tratamiento de los datos
- cumplir con el compromiso de la devolución de las conclusiones a las personas implicadas e interesadas
- usar la información con fines exclusivamente académicos.
- aportar a la comunidad educativa los datos obtenidos.

## 6.6. LIMITACIONES

---

Este apartado está dirigido a la exposición de las limitaciones encontradas en nuestro estudio. Entre las más significativas podemos destacar las siguientes:

- En el diseño inicial se elaboró un cuestionario al profesorado que iba a ser clave pero la falta de respuestas hizo necesario un replanteamiento de la investigación que con un nuevo diseño que hemos considerado adecuado
- Me hubiera gustado haber trabajado más con las familias para ahondar en sus respuestas, sin embargo pude obtener una primera fotografía de la situación escolar de este alumnado que me permitió avanzar en la investigación.
- Se recogieron dos de las tres voces fundamentales del estudio, pero faltó la voz del alumnado lo que abre nuevas vías para futuras investigaciones

Así mismo, haber utilizado cuestionarios en nuestro estudio descriptivo tiene “per se” ciertas limitaciones que se deben tener en cuenta:

1. El carácter voluntario de la participación de la muestra no garantiza que sus opiniones sean coincidentes con el resto del profesorado que no ha participado.
2. La disposición del profesorado a participar en la investigación. Su carga de trabajo habitual más la percepción de la presión social de temas emergentes en los que se tiene que formar y, la cada vez más habitual, participación como muestra en distintas investigaciones, pueden reforzar la idea de hartazgo y saturación de trabajo extra.

3. Los resultados de este estudio corresponden a una muestra representativa del profesorado de Gipuzkoa, pero no debe ser generalizado sin un análisis comprensivo de la situación educativa en el País Vasco.
4. La naturaleza y complejidad de las variables estudiadas hacen que la diversidad de casuísticas escolares de este alumnado sea muy amplia. Por ejemplo el peso e influencia que tiene el realizar un apego seguro en todos los ámbitos de la vida de estos niños incluido el escolar.
5. La falta de respuestas a las preguntas abiertas en el cuestionario del profesorado. La necesidad de reflexión hace que se tienda a no responder a estas preguntas, por lo que las deberíamos haberlas transformado en cerradas, aunque se dio la oportunidad no se recogieron las suficientes lo que nos animaría a, en un futuro, hacer una investigación en base a grupos de discusión, historias de vida u otras metodologías cualitativas.
6. Es importante considerar el margen de error de la información obtenida. Es factible que la muestra haya sido influenciada por el efecto “*deseabilidad social*”. lo que no garantiza que las respuestas hayan sido totalmente verdaderas y acordes con la forma de pensar y actuar del profesorado.



## CAPÍTULO 7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se presentan los datos obtenidos de las diferentes fuentes de información que se utilizaron en este trabajo y refleja los resultados más significativos que se extrajeron de dicho análisis. Así, comprender la realidad nos permitirá aportar herramientas en beneficio del rendimiento escolar de los menores que fueron adoptados.

Las tres fuentes de información empleadas fueron las siguientes: los resultados obtenidos de un colectivo de 189 familias de la Asociación de familias adoptivas de Gipuzkoa Ume Alaia (anexo C1), los resultados del cuestionario realizado a 258 profesores de Educación Infantil y Primaria de Guipúzcoa (anexo C2), y las entrevistas realizadas a cinco expertos profesionales del mundo de la educación vinculados a la adopción (anexo E) con respecto a la situación escolar del niño que fue adoptado y los pareceres de las respuestas del profesorado de la muestra.

En el análisis del contenido de las entrevistas realizadas a cinco expertos, se estudiaron las reflexiones aportadas gracias a su formación y experiencia sobre los temas relevantes de interés para nuestra investigación y relacionados con los planteados al profesorado.

En un primer momento el cuestionario *“Menores provenientes del sistema de protección versus trastornos de aprendizaje y de lenguaje”* (Anexo C1) surgió para cubrir la necesidad recoger información que las familias tenían y posteriormente fue el germen de la tesis. Durante el análisis de los datos nos dimos cuenta de la riqueza que contenía y de la importancia de la voz de las familias en este tema por lo que optamos por darle un poco más de peso en el contraste de fuentes de información que hemos usado.

Los resultados obtenidos permitieron disponer al inicio de la investigación de un preciso conocimiento sobre la realidad de las familias adoptivas de Gipuzkoa pertenecientes a la Asociación Ume Alaia, de los menores adoptados en el momento de la adopción e incorporación al centro escolar, así como la percepción de estas familias en relación a los recursos ofrecidos en los centros escolares. Pasamos a detallar los frutos obtenidos con este instrumento.

### **7.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LAS FAMILIAS ADOPTIVAS PERTENECIENTES A LA ASOCIACIÓN UME ALAIA DE GIPUZKOA**

A continuación, se reflejan los resultados más significativos obtenidos del estudio realizado.

#### *Edad de adopción.*

El 63% de los niños vino con más de un año de edad, bajando el % de menores adoptados a medida que aumenta la edad. La edad media de adopción es de 3,63 años y la desviación de 1,56.

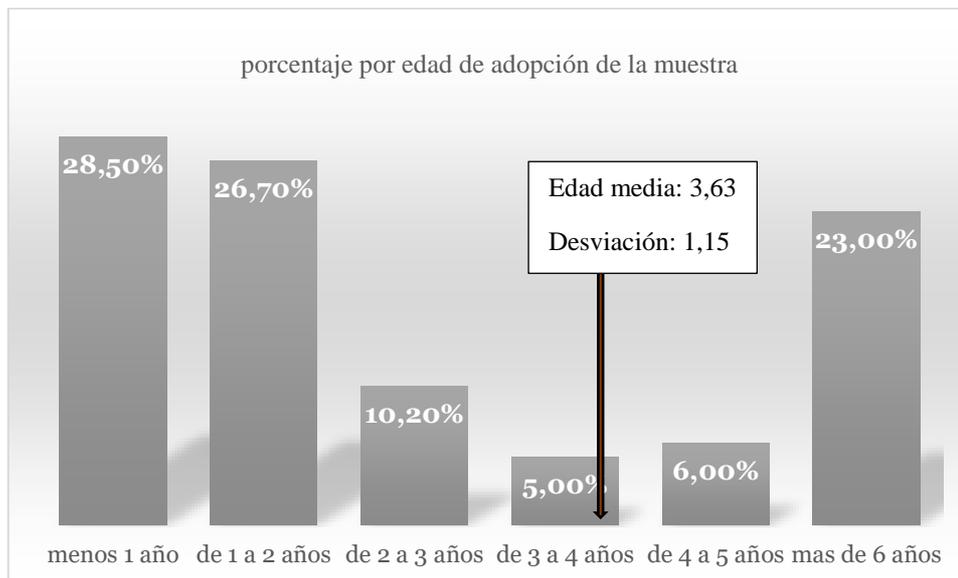


Figura 23. Porcentaje por Edad de Adopción de la Muestra. Fuente: Elaboración propia.

### Estado de salud en momento de adopción.

El 76% de los niños en el momento de la acogida presentaron un estado saludable.

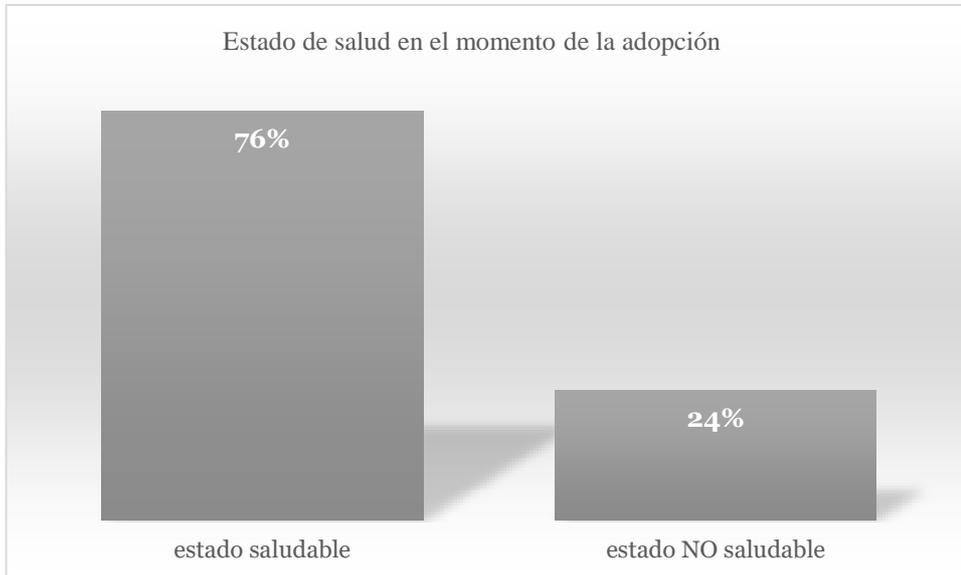


Figura 24. Estado de Salud en el Momento de la Adopción. Fuente: Elaboración propia.

### Nivel lingüístico en el momento de la adopción.

El 69% de las familias consideró que sus hijos adoptados llegaron con un adecuado nivel lingüístico.

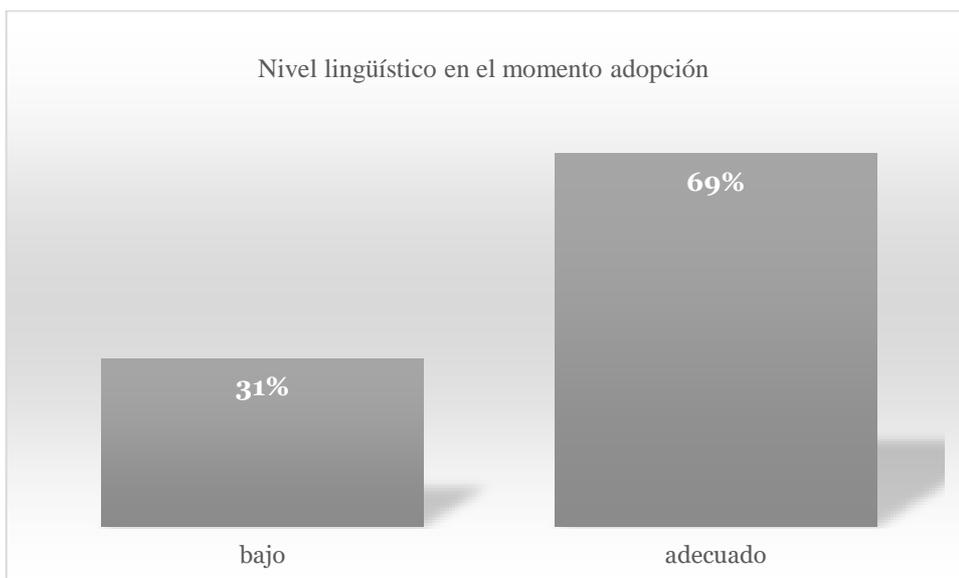


Figura 25. Nivel Lingüístico en el Momento de la Adopción. Fuente: Elaboración propia.

*Idioma utilizado por las familias adoptivas.*

El 33% de los niños fueron acogidos por familias bilingües castellano-euskera.

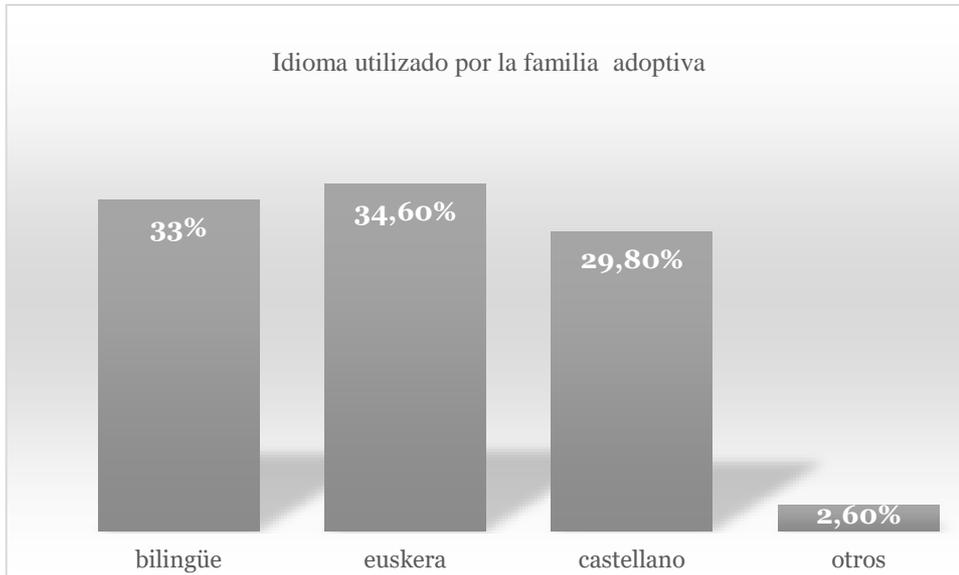


Figura 26. Idioma Utilizado por la Familia Adoptiva. Fuente: Elaboración propia.

*Modelo de familias adoptivas.*

El 79,8% de los niños fueron acogidos por familias sin hijos biológicos.

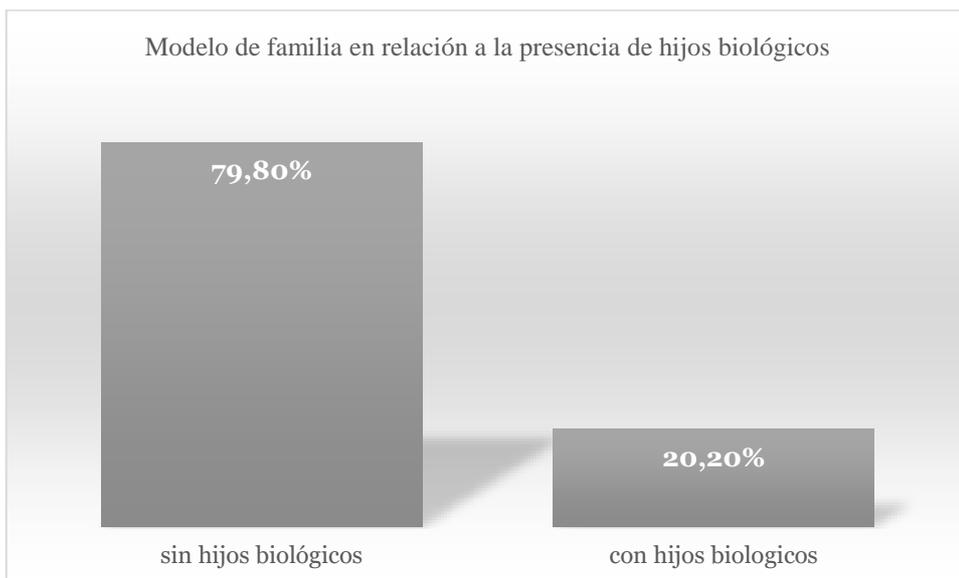


Figura 27. Modelo de Familia en Relación a Presencia de Hijos Biológicos. Fuente: Elaboración propia.

*Diagnóstico del menor en el momento de la adopción.*

Del total de la muestra el 30% de los niños tenía algún tipo de diagnóstico psicopedagógico, terapéutico o psiquiátrico y de este porcentaje el 80% recibió el diagnóstico de TDAH (trastornos por déficit de atención e hiperactividad).

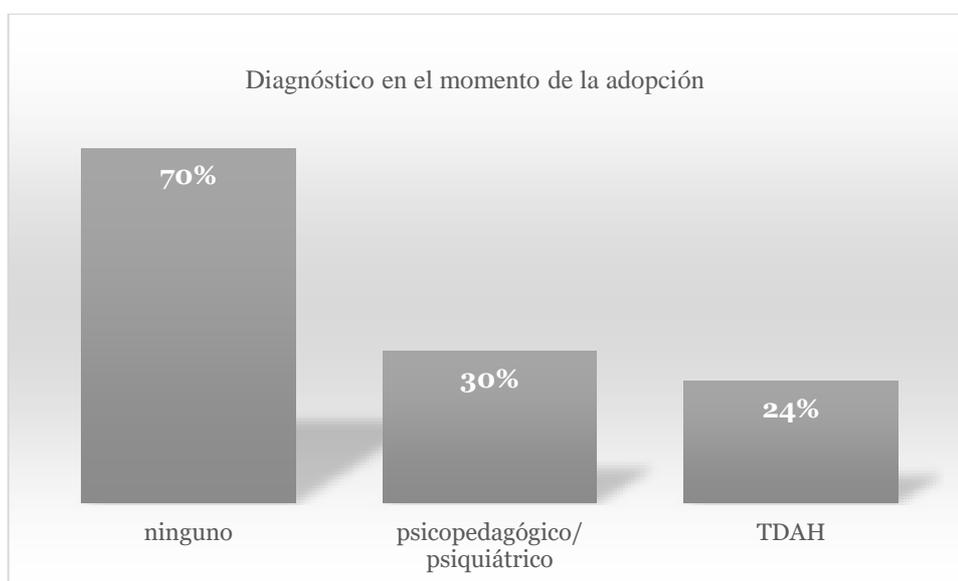


Figura 28. Diagnóstico en el Momento de la Adopción. Fuente: Elaboración propia.

*Curso en donde se escolarizan por primero vez.*

El 86% fue escolarizado por primera vez en el curso correspondiente a su edad cronológica.

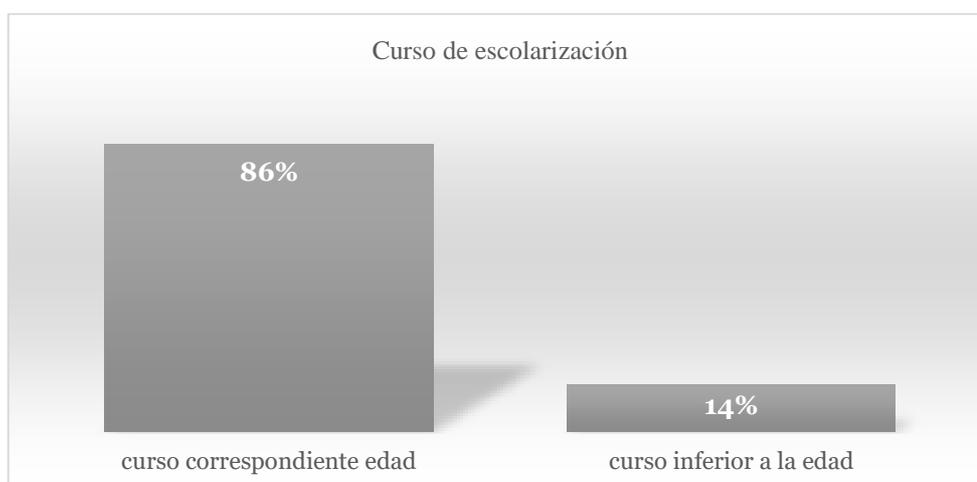


Figura 29. Curso de Escolarización. Fuente: Elaboración propia.

### Repeticiones de curso.

Un tercio de los niños repitieron curso en algún momento de su escolarización y casi un 10% en dos ocasiones.

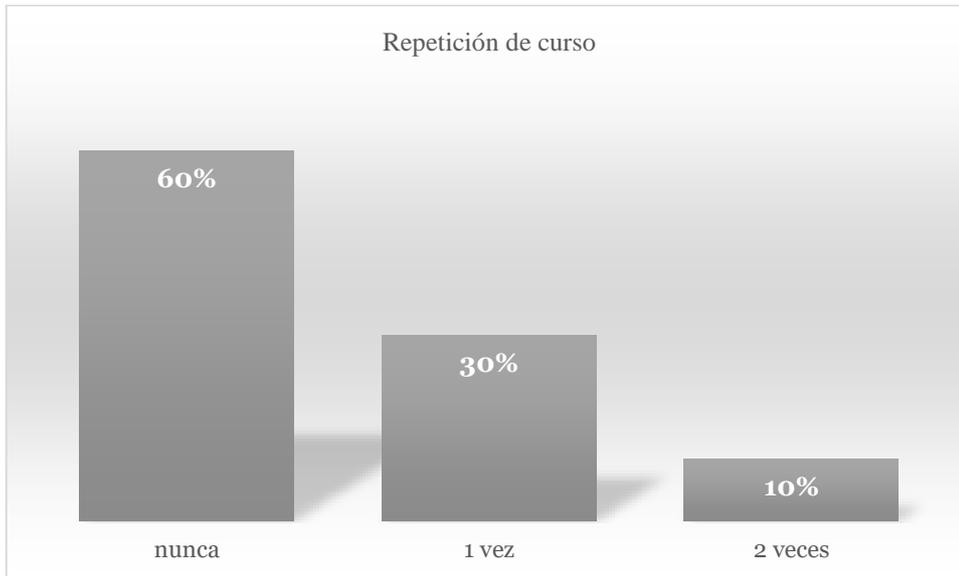


Figura 30. Número de Veces Repetición Curso. Fuente: Elaboración propia.

### Momento de ayuda escolar específica recibida.

El 59% de los niños recibió ayuda específica en alguno de los ciclos educativos.

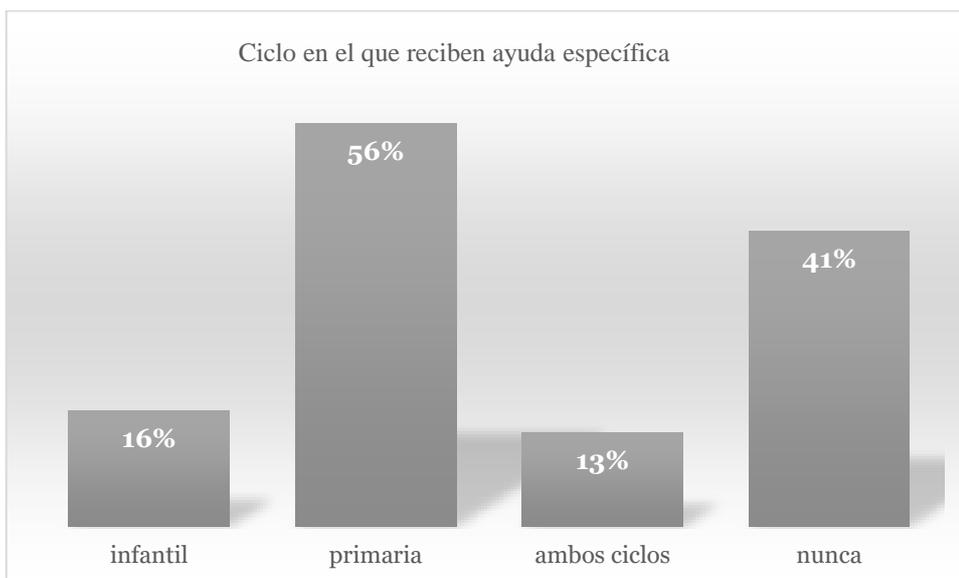


Figura 31. Ciclo en el que Reciben Ayuda Específica. Fuente: Elaboración propia.

*Satisfacción con respecto a la actuación del profesorado y centro escolar.*

El 77,6 % de las familias manifestaron satisfacción con la actuación pedagógica del profesorado y centro escolar con respecto a la respuesta dada a su hijo a partir de la Educación Primaria.



*Figura 32. Satisfacción con Respecto a la Actuación Pedagógica del Profesorado y Centro Escolar. Fuente: Elaboración propia.*

*Recursos proporcionados a sus hijos por el centro escolar.*

*El 23% recibió como recurso auxiliar de apoyo educativo, el 30% aula de apoyo y el 15% logopedia.*

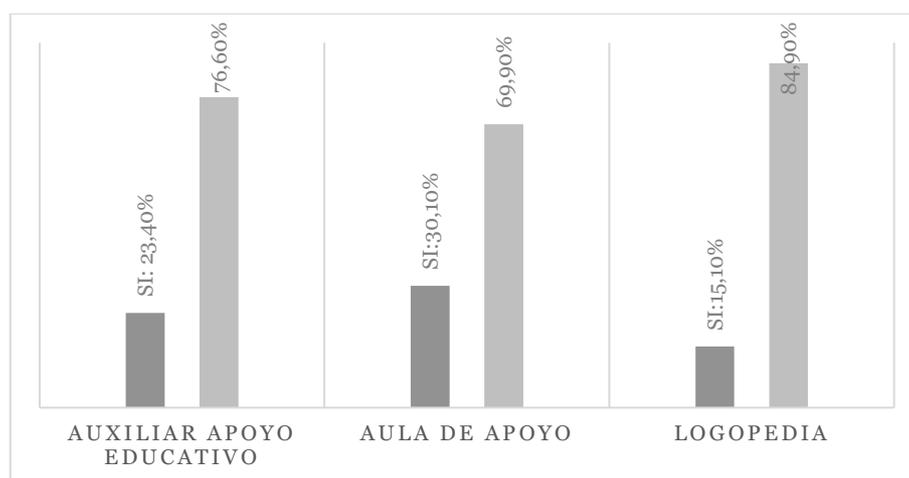


Figura 33. Recursos Proporcionados por el Centro Escolar. Fuente: Elaboración propia.

Además del análisis de cada una de las variables independientemente, se realizó un análisis de correlación entre algunas de las variables utilizadas. Entre las correlaciones obtenidas que aportan valor a los objetivos de la tesis se encuentran las siguientes:

Tabla 32

*Correlaciones principales entre variables del cuestionario a las familias adoptivas de la Asociación Umea Alaia de Gipuzkoa*

Variable 1	Variable 2	Correlación Pearson
Edad de adopción	Escolarización	0,495
Edad de adopción	Recursos proporcionados	-0,401
Recursos centro	Apoyo escolar fuera	0,423

Expuestos los datos, la realidad de los niños que fueron adoptados cuyas familias pertenecen a la Asociación de Ume Alaia de Gipuzkoa se podría describir de la siguiente manera:

Estos niños llegan con un nivel lingüístico que en un 31% de los casos no es adecuado para su edad, siendo la familia bilingüe en un 33% de los casos. Predomina ligeramente el euskera como lengua familiar frente al castellano (34,6 % frente a 29,8%).

Los menores llegan con un buen estado de salud y de motricidad, aunque presentan en un 30% de los casos problemas psicopedagógicos y psiquiátricos. La edad media de adopción es de 3 años y 8 meses con una desviación de 18 meses (1,5 años). En el 85% de las familias de adopción no existen hijos biológicos.

Los menores se escolarizan en un 86% de los casos en el curso que les corresponde a su edad y en un 14 % de los casos en un curso inferior. En relación a esta variable, existe una correlación alta (0,495) entre la edad de adopción y el curso en el que se escolarizan. A mayor edad de adopción en una mayor proporción de los casos se escolariza en un curso escolar inferior. A menores edades la escolarización se da en el curso que les corresponde.

En relación a los recursos proporcionados, tal y como muestra la correlación entre edad de adopción y recursos (-0,401), a mayor edad, más recursos son proporcionados a los menores. A menores edades son pocos a los que se les proporcionan recursos.

Con este marco de percepción de las familias, como investigadora y educadora preocupada por la mejora educativa, vimos la necesidad de ampliar la información y analizar la otra cara de la moneda, es decir la percepción del profesorado. Para ello, elaboramos un cuestionario que respondió el profesorado y contrastamos sus opiniones con consultas a expertos. A continuación, focalizamos nuestra atención en la triangulación de los datos del profesorado, de los expertos y de la literatura científica para pretender dar respuesta a los objetivos planteados, pasos en los que se centró esta investigación.

Así pues, el proceso de actuación seguido como unidades de análisis fue el siguiente: hicimos un análisis descriptivo de cada uno de los subapartados que incluyeron porcentajes del grupo informante (profesorado), lo comparamos y complementamos con las opiniones obtenidas de las entrevistas y a su vez, incorporamos aquellos aportes obtenidos del análisis de la documentación teórica que estaban relacionados con cada apartado.

## 7.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO REALIZADO CON PROFESORADO DE GIPUZKOA

---

### 7.2.0. Identificación del profesorado de la muestra del estudio.

En el estudio realizado con el profesorado “*Atención al alumnado adoptado en el sistema escolar*” (anexo C2) participó una muestra de 258 profesores de Educación Infantil y Primaria.

La investigación realizada implicó a dos colectivos: (50%) de profesores de Educación Infantil y 50% de Educación Primaria.

Dentro de este apartado incluimos como datos introductorios la experiencia laboral de la muestra, y en concreto con los alumnos que fueron adoptados.

*Años de experiencia.*

En relación al número de años de experiencia del profesorado encuestado, por encima del 66% tenía *más de 15 años de experiencia* y casi el 90% *más de 6 años*. Reflejamos por lo tanto, los resultados del trabajo de un colectivo con experiencia en centros escolares. Este dato fue favorable al estudio realizado ya que puso de manifiesto que el profesorado pudo haber tenido experiencias con niños adoptados y de hecho así ocurrió, ya que al preguntar en torno a la adopción, los resultados nos indicaron que *más del 80% había tenido alguna experiencia con niños que habían sido adoptados* (figura 35).

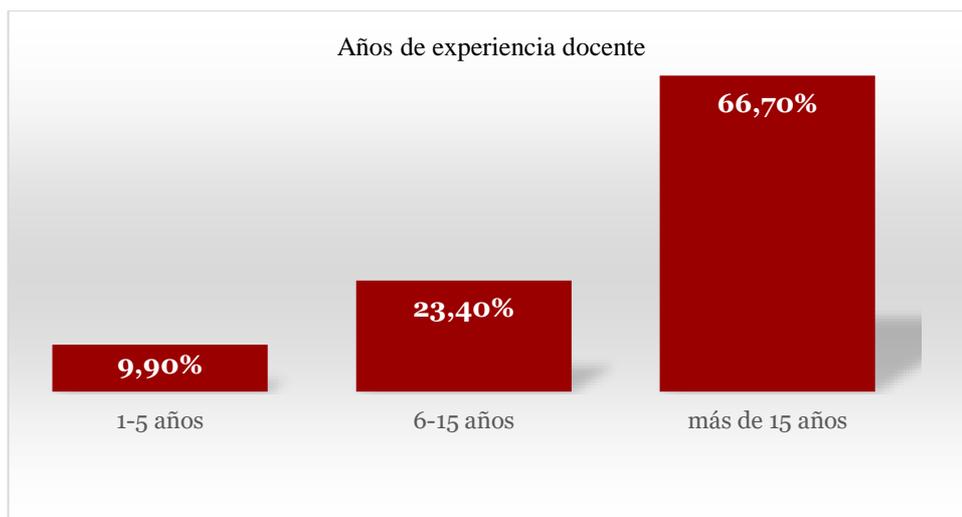


Figura 34. Años de experiencia docente. Fuente: Elaboración propia.

#### *Experiencia del profesorado con alumnos que fueron adoptados.*

Aunque la experiencia existente con niños adoptados por profesor fuera pequeña, considerando que la muestra correspondía a 258 profesores con una media de haber trabajado en su vida profesional con 4 alumnos adoptados, hizo que el estudio se basara sobre la experiencia del profesorado con más de 1000 alumnos adoptados.

El número de adopciones internacionales entre los años 1997 y 2002 llegaron a cuadruplicarse en España pasando a ser el segundo país a nivel internacional (AFADA, 2011). En la CAPV en 2016 hubo en torno a 4000 familias adoptivas, siendo más del 80 % las que optaron por la adopción internacional (Gobierno Vasco, 2017) lo cual explicó el aumento de su presencia en el sistema educativo.

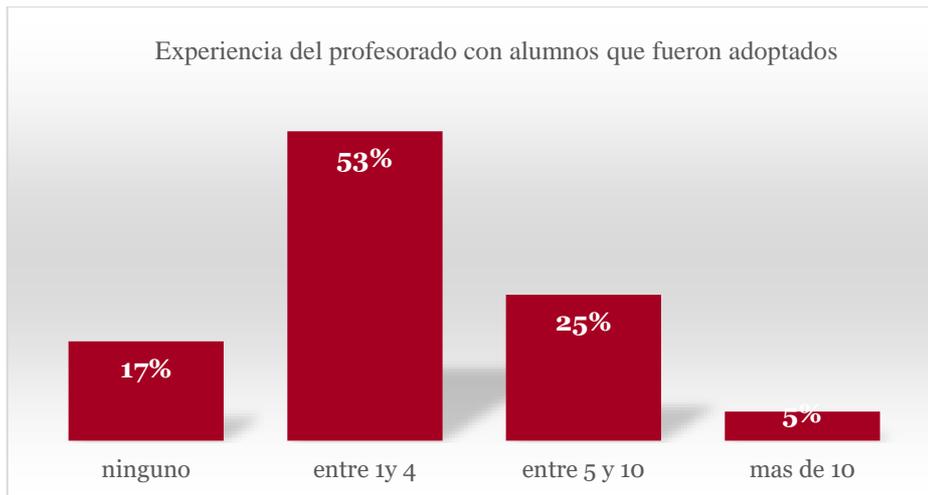


Figura 35. Experiencia del Profesorado con Alumnos que Fueron adoptados. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se valoró si el profesor era conocedor de la condición de adoptado de su alumno.

#### *Conocimiento del profesorado de la condición de adopción.*

Resultó significativo que *el 93% de los profesores que tuvieron en su aula un alumno adoptado, hubieran sido conocedores de tal circunstancia.* La interpretación del dato nos indica que las familias transmiten su condición. No en todos los casos este hecho es tan obvio pero, a tenor de las cifras, las familias lo consideran relevante para su buen desarrollo personal y educativo y con la esperanza de que se adopten conductas adecuadas para la educación de su hijo.

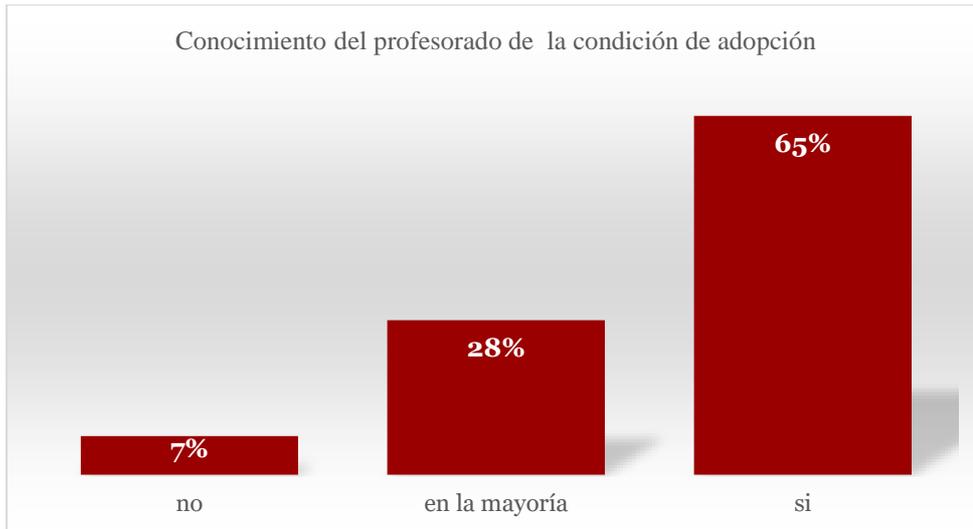


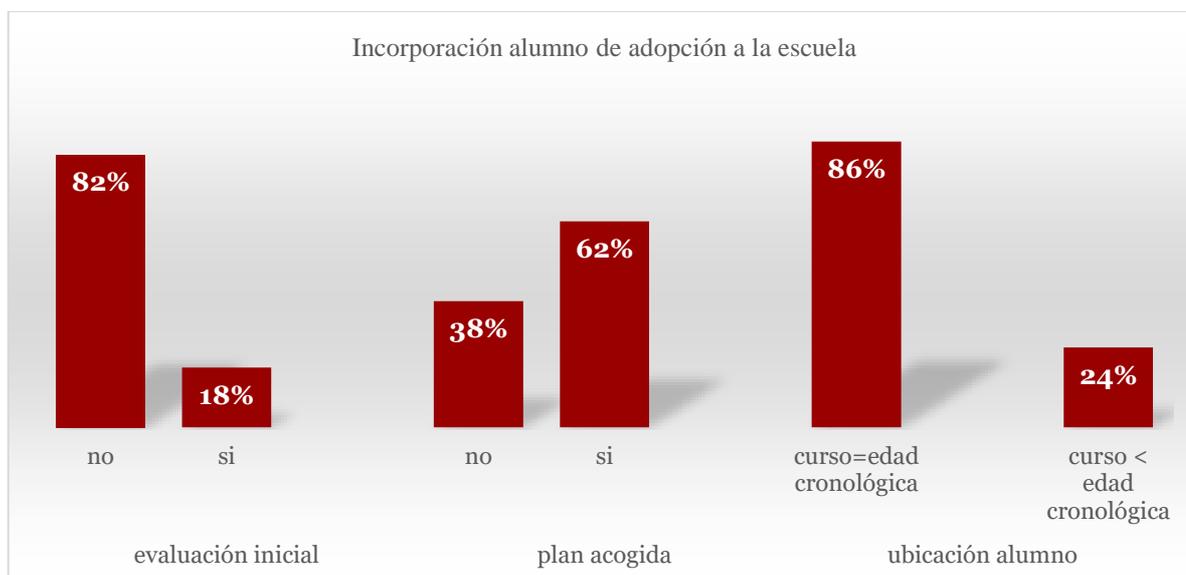
Figura 36. Conocimiento del Profesorado de la Condición de Adopción. Fuente: Elaboración propia.

### 7.2.1. Análisis de la situación escolar del niño que fue adoptado.

#### 7.2.1.1. Identificación de las necesidades específicas del alumno adoptado.

Conocida la información acerca de la transmisión de su condición al centro escolar, el siguiente dato fue saber cómo se procedió a la hora de matricularse el alumno, su ubicación en el centro respecto al curso que le correspondía, si existió un plan de acogida y si se realizó una evaluación inicial en ese momento. Estas tres variables fueron de suma importancia para analizar si se valoraban e identificaban las necesidades del alumno adoptado.

### *Incorporación del alumno que fue adoptado a la escuela.*



*Figura 37. Incorporación Alumno de adopción a la Escuela. Fuente: Elaboración propia.*

Nos encontramos con que a pesar de que las familias valoraron como positivo ofrecer la información de la condición de su hijo al centro (figura 36), la figura 37 reflejó que se tomaron pocas actuaciones específicas.

Así se detectó que hubo un 82% de niños a los que no se les aplicó ninguna evaluación inicial, que corrobora lo dicho por Gindis (2004) que desafortunadamente las evaluaciones psicoeducativas o del habla y el lenguaje de un niño en edad escolar son más la excepción que la regla. Parafraseando a Gindis (2020) afirmamos que hacer una evaluación inicial permite entre otros aspectos claves: conocer un diagnóstico si lo hubiera, ofrecer una ubicación de aula adecuada a su nivel de instrucción y plantear un servicio de apoyo, una enseñanza y metodología de recuperación adecuada y que todos estos procedimientos quedan sin valorar en el caso de no partir de la evaluación inicial.

Sabemos por la literatura científica (San Román 2008, Cora 2008) que en muchos casos las señales de alerta de necesidades específicas de este alumnado aparecen ocultas o tienden a ocultarse. Por otra parte, el protocolo de evaluación psicopedagógica en vigencia está basado

en un modelo de discapacidad que no se corresponde necesariamente con este perfil (Decreto 118/1998 Ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora) lo que tampoco ayuda a activar este proceso. Queda todo relegado a la capacidad de detección del tutor de las señales de alerta y tal y como se observa en la figura 49, la formación escasa que tienen hace que se llegue tarde.

La baja prevalencia de estas evaluaciones queda explicada por las variables anteriormente mencionadas y una esperanza de mejora lo aporta la puesta en marcha a día de hoy del protocolo de seguimiento del desarrollo infantil que pretende facilitar la prevención de patologías subyacentes al ámbito del neurodesarrollo (Gobierno Vasco, 2015).

En consecuencia, al dato anterior, a un 38% de los casos *no se le activó plan de acogida* alguno y un 86% del alumnado fue matriculado al *igual que cualquier otro niño* en el curso correspondiente a su edad cronológica.

De la Mota (DM. 50-60) y Alberdi (AL. 40-50) expertos entrevistados, destacaron la importancia de realizar un plan de cogida y para ello ante la percepción de tal necesidad elaboraron un modelo que aparece recogido en la publicación *La respuesta educativa en la escuela inclusiva del alumno adoptado*, (p. 85-87) editada en el año 2017 por el Gobierno Vasco. Es cierto que este plan es relativamente reciente, para que el profesorado lo conozca, pero es un dato significativo que dos años después de su publicación solo un 30% de los docentes conozca esa guía (figura 49). Además, añadieron (DM. 50-60) y (AL.50-60) “*es fundamental la figura del tutor, se debe analizar cuál es el tutor más adecuado para responder a las necesidades del niño que ha venido (...) y no teniendo en cuenta tanto al tutor como el titular del grupo sino al profesor con las cualidades más adecuadas para acompañar a estos niños*”.

Continuando con la figura 37, el reflejo del 86% de los casos de alumnos adoptados a los que se les ubicaba en el curso correspondiente al de su edad cronológica, fue un dato que contradujo las recomendaciones indicadas por los expertos y por la literatura. "Los niños que fueron adoptados en ocasiones manifiestan por diferentes motivos un desarrollo madurativo por debajo de lo que corresponde a su edad cronológica por lo que escolarizarlos un curso por debajo del que les corresponde (tal como la normativa vigente permite) les ofrecerá un periodo más prolongado para conseguir hábitos, aprendizajes y establecer relaciones que le garanticen una mayor adaptación y rendimiento escolar" (AFADA, 2011; Sala, 2014).

Alberdi (AL. 10-20) comentó que "el desconocimiento de lo que suponen las vivencias adversas, hace pensar al profesorado que la escolarización hará que supere las dificultades por lo que, a pesar de que en muchas ocasiones es recomendable, no se plantean la incorporación en un curso por debajo de la edad cronológica".

Es cierto que existen ocasiones en que no se tiene el dato de la fecha exacta de nacimiento y así lo añadió Fernández-Zúñiga (FZ.10-20) "incluso muchas veces desconocemos la edad real de los niños por lo que a veces se les matricula en función de la edad recogida en sus informes que puede ser incorrecta".

Todos estos datos se encuentran correlacionados, si no se evalúa al niño se desconoce su nivel y por tanto no se cuestiona la posibilidad de matricularlo en un curso inferior. Así Belástegui (BE. 20-30) transmitió "a pesar de que en muchos casos hubiera favorecido al alumno (...) si no existen evaluaciones iniciales no se pueden tomar medidas que apoyen ubicarlos un curso por debajo de la edad porque va en contra de lo contemplado por el Departamento de Educación".

Se continuó la consulta acerca de si consideraban que estos niños conseguían un nivel de desarrollo similar al grupo.

Percepción del nivel de desarrollo general del alumnado de adopción con respecto al grupo.

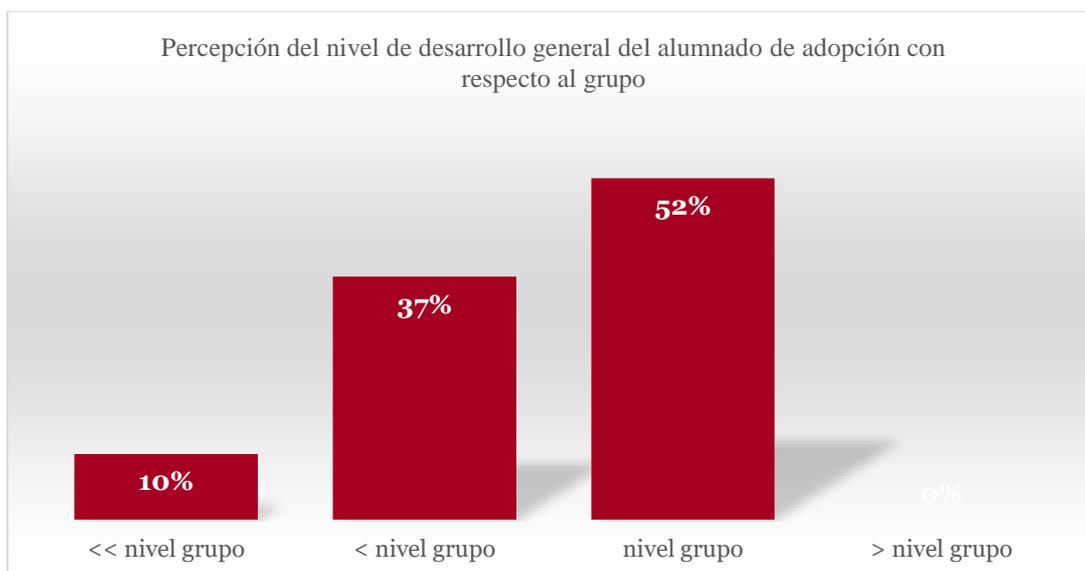


Figura 38. Percepción del Nivel de Desarrollo General del Alumnado de Adopción con Respecto al Grupo.  
Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de la muestra estimó que el 52% de los casos mostraban el mismo nivel que sus iguales y en un 37% su nivel era inferior al grupo. En ningún caso se encontraron alumnos por encima del grupo y hubo un 10% que opinó que se encontraban muy por debajo de la media del grupo. Este hecho corrobora lo dicho por Juffer (2011) quien indica que *“aunque la recuperación sea importante, hay que pensar que la adopción no supone “borrón y cuenta nueva”, pues junto a esa impresionante recuperación se da cierta continuidad, de manera que quienes llegan con puntuaciones peores, incluso si las normalizan, tienden a mantener posiciones más bajas posteriormente”* (p. 29). En la misma línea otra literatura (AFADA, 2011) habla de que estos niños tienen necesidades educativas temporales vinculadas a trastornos emocionales, conductuales y /o de aprendizaje y, *“la escuela debe ofrecer un entorno adaptado y seguro que se adapte a las necesidades individuales de cada niño”* (Gobierno Vasco, 2017, p.17).

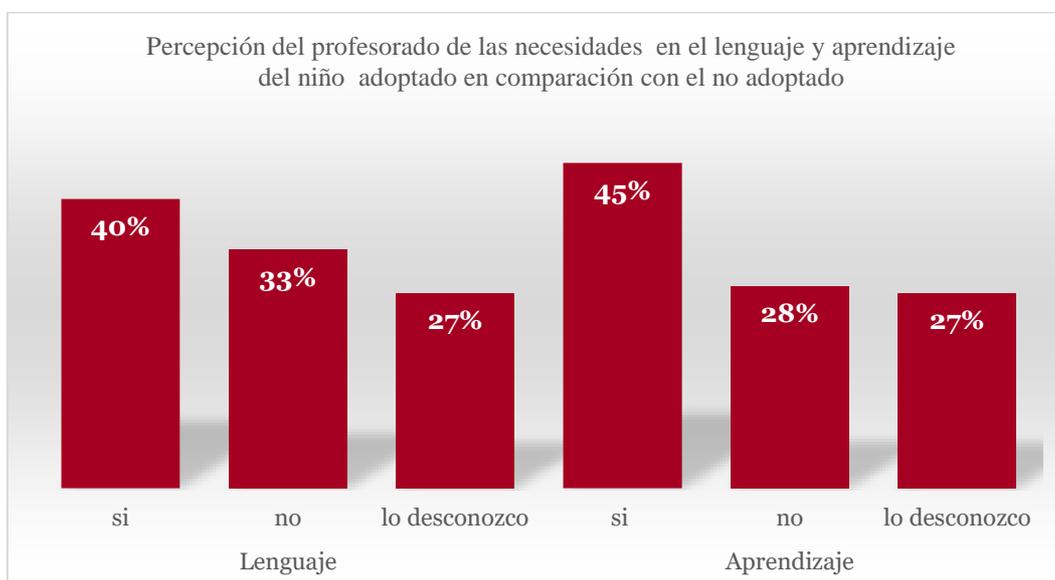
Como muestran estos datos, hablar de un 47% de alumnado de adopción con nivel inferior al grupo de referencia exige como objetivo legítimo construir una propuesta de aula que permita trabajar con diferentes niveles. Para tal fin, el profesorado como analizamos en la figura 48, puso en marcha una serie de medidas que se centraron básicamente en el ámbito curricular. Aun cuando el docente fue sensible para discriminar dificultades, los mecanismos que activó para subsanar los problemas tal como muestran los datos no fueron efectivos. Según recoge la figura 47 el profesorado utiliza las mismas medidas que con cualquier otro niño con dificultades. Sin embargo, valora en un alto porcentaje (33% lenguaje y 28% aprendizaje) que estas dificultades son específicas. Por tanto, es necesario estimar un cambio en el diseño y aplicación de medidas para hacerlas pertinentes y lograr una mayor eficiencia.

Fernández-Zúñiga (FZ.30-40) tuvo su visión personal, ella consideró que *“estos alumnos tienen necesidades específicas principalmente centradas en el momento inicial de la escolaridad, pero luego muchos de ellos las van superando, manifestándose el mismo número de alumnos con dificultad que dentro del colectivo de niños no adoptados”*. Según su parecer *“se cae mucho en la opinión de que estos niños tienen mayores necesidades educativas que el resto”*, pero para ella la explicación se debe a que es una población más analizada e insistió en la necesidad de hablar de cada individuo como niño particular e único. *“Hay mucha gente que solo trabaja con niños adoptados y no tiene el balance de lo que es la normalidad”*, expuso. Sin embargo, esta opinión no fue por todos los expertos consensuada ya que el resto de los profesionales estimó que había una tasa alta de dificultades de aprendizaje dentro de este colectivo que hace que pueda considerarse un grupo de riesgo a presentar necesidades educativas especiales originadas en muchos casos por los daños cerebrales sufridos en los primeros momentos de sus vidas. Lo que sí quedó manifiesto es que al menos en los inicios de la escolaridad las ayudas son necesarias y sin embargo, las evaluaciones no están presentes lo que dificulta aportarles exactamente lo que necesitan.

Hemos de tener en cuenta que los niños provenientes de un proceso de adopción cuando entran a la escuela vienen con una carga experiencial poco adecuada, generalmente muy diferente de la de su grupo de referencia, y que está en la base de unas necesidades particulares dignas de atención.

En consonancia con lo anterior se consultó sobre si las necesidades del lenguaje y aprendizaje de este colectivo eran similares o no al resto de los alumnos con dificultades y se detectó que el 40% del profesorado manifestó que las necesidades en lenguaje eran similares al niño no adoptado. Sin embargo, un porcentaje del 33% consideró que las necesidades no eran similares y un 27% desconocía la respuesta. A nivel de aprendizaje el 45% del profesorado de la muestra consideró que existía similitud frente a un 28% que no lo consideró y a un 27% que lo desconocía.

*Percepción del profesorado de las necesidades en lenguaje y aprendizaje del niño adoptado con respecto al no adoptado.*



*Figura 39. Percepción del profesorado de las Necesidades en Lenguaje y Aprendizaje del Niño Adoptado con Respecto al No Adoptado. Fuente: Elaboración propia.*

Estos datos manifestaron una realidad de necesidad de respuesta al alumnado de adopción en las áreas lingüística y de aprendizaje. El profesorado deja evidencia de la dificultad que observa en este alumnado, pero no tiene claro el origen de esta dificultad. La condición del alumno adoptado y el desconocimiento de sus características hace, que sea complicada la comprensión del problema.

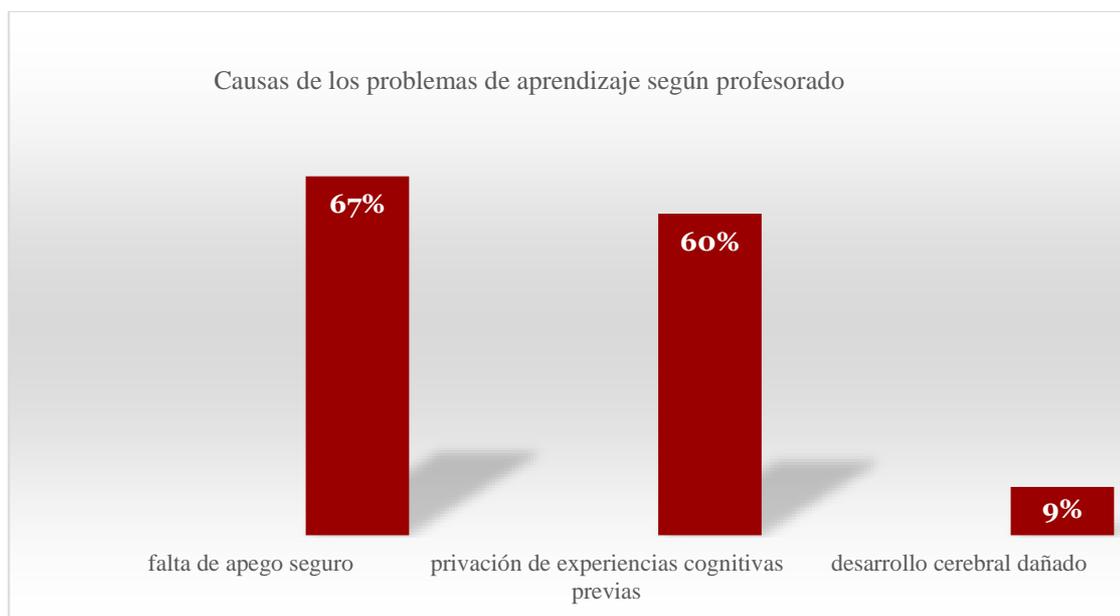
*Causas de problemas de lenguaje en el niño que fue adoptado según profesorado.*



*Figura 40. Causas de Problemas de Lenguaje en el Niño que Fue Adoptado según profesorado. Fuente: Elaboración propia.*

Quisimos profundizar acerca del conocimiento sobre la etiología de las dificultades. A la hora de dar una explicación acerca de las causas de los problemas de lenguaje el profesorado se decantó por la *falta de estimulación inicial* (65%) sin embargo se estimaron también como factores de peso al origen del problema la *situación previa de estrés* (44%), los *factores pre y perinatales que influyen a nivel cerebral* (44%), la *consecuencia de abandono* (40%) y el *abandono brusco de la lengua* en el caso de los niños de adopción internacional (32%).

*Causas de problemas de aprendizaje en el niño que fue adoptado según profesorado.*



*Figura 41. Causas de Problemas de Aprendizaje en el Niño que Fue Adoptado según profesorado. Fuente: Elaboración propia.*

El origen de los problemas de aprendizaje el docente lo fundamentó principalmente en dos componentes: *falta de apego seguro* (67%) y *privación de experiencias cognitivas previas* (60%). El factor de *desarrollo cerebral dañado* apenas tuvo un 9% de apoyo.

Este análisis resulta poco coherente en algunos datos. Si avanzamos a las medidas adoptadas por el profesorado (figura 48) la incidencia del factor emocional caía a un 3,5%. Dentro de las medidas adoptadas, si verdaderamente la falta de apego es un factor de tanto peso para el profesorado es incoherente que la incidencia del factor emocional tenga un valor tan mínimo como medida para paliar dificultades.

Si continuamos describiendo los resultados encontramos poca homogeneidad en dos resultados comunes. Cuando describen el origen de las dificultades del lenguaje un 44% alude a factores pre y perinatales que influyen a nivel cerebral (figura 40) y sin embargo solo un 9% a desarrollo cerebral dañado (figura 41). Si se cree en unos inicios en la base neurológica deberían haber aportado cifras similares y sin embargo no lo ha sido. La respuesta quizá se

pueda fundamentar en las dudas del profesorado por su falta de conocimiento plasmado en la figura 36, lo que hace que ante contenidos similares responda de manera muy dispar. Pero la literatura es contundente al afirmar que existen todos estos factores previos nombrados anteriormente repercuten en las funciones cognitivas y del desarrollo del lenguaje de los niños y los hacen vulnerables a sufrir problemas de aprendizaje (Becket et al, 2006; Berástegui, 2005; Brodzinsky, 2005; Dalen, 2007; Juffer et al, 2011; Rutter, 2005).

Alberdi (AL 0-10) ya lo dijo *“para poder hacer esta distinción hace falta tener conocimiento y (...) cuando no tenemos conocimiento de algo ese algo no existe para nosotros (...) pero está claro que no podemos quedarnos ahí.*

Los expertos continuaron opinando:

Belástegui (BE.30-40) comunicó que *“...la escuela parte de un desconocimiento de lo que es el niño que fue adoptado y sobre todo de lo que condicionan las experiencias previas al momento adoptivo de cara a un buen aprendizaje”*. Belástegui considera que *“un porcentaje significativo de estos niños tienen necesidades educativas especiales que por cambio de nomenclatura actualmente serían alumnos que presentan barreras para el aprendizaje”*. Y así lo apunta el Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva del Gobierno Vasco 2019-2022 *“se comienza a hablar entonces no de necesidades educativas especiales sino de barreras para el aprendizaje y la participación, situando en el contexto escolar, y no en las condiciones personales, la clave y razón de la respuesta educativa para todo el alumnado. Lo que habría que cambiar es cómo y en qué condiciones se enseña para que todos y cada uno de los alumnos y alumnas alcancen, el mayor desarrollo de sus capacidades personales”* (Gobierno Vasco, 2019, p.6.).

De la Mota (DM.30-40) matizó diciendo que *“en muchos casos en Educación Infantil no se perciben grandes diferencias con el resto al tratarse de una etapa muy manipulativa (...) las*

*diferencias se ven cuando pasan a Primaria en cuanto se empieza a hilar más fino*". Y así es, las familias del estudio previo ya indicaron que solo un 16% de los niños recibieron atención específica y fue a partir de promocionar a Primaria cuando las cifras crecieron hasta un 56%.

El profesorado constata que la pobre estimulación previa tanto en lenguaje (60%) (figura 40) como en aprendizaje (66%) (figura 41) son un origen importante del problema y lo intenta subsanar con tiempo de estimulación que lo aportan en la Educación Infantil quizá perdiendo momentos claves para el buen desarrollo lingüístico y cognitivo si nos atenemos a las ventanas del aprendizaje y la plasticidad cerebral (Bueno, 2018).

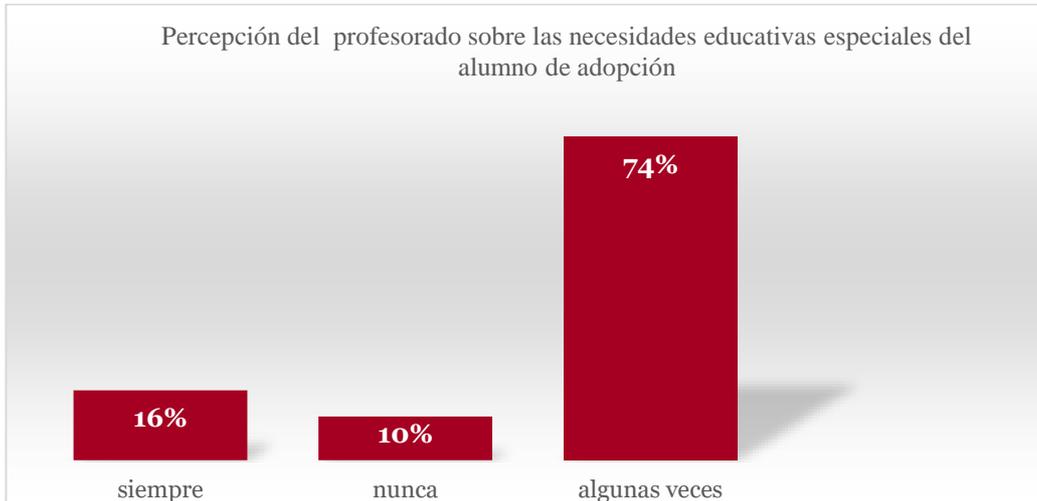
Callejón-Póo et al. (2011) en un estudio realizado con 49 niños que procedían de adopción internacional aportó los siguientes datos: el 16% había repetido curso, el 57% presentaba dificultades en lectoescritura y el 43% tenía Refuerzo Educativo.

Alberdi (AL.0-10) apuntó que *"este colectivo hasta hace poco no existía como entidad diferenciada. Las asociaciones lo han hecho visible y nos estamos dando cuenta que sabemos muy poco lo que hace que nos sea complejo identificar el tipo de necesidades que tienen"*. Sala asentó que (SA. 30-40) *"esta población es un perfil de riesgo a muchos niveles, cualquier persona que ha tenido un abandono es un perfil de riesgo, tiene un duelo importante en su vida y es una persona muy insegura"*. Además, Sala (SA. 30-40) señaló *"si la proveniencia es de un país con un idioma diferente necesitará años hasta que sea eficaz cognitivamente en esa lengua"*. Gindis (2005) refuerza esta opinión y transmite que los problemas de lenguaje son el déficit más común en niños de orfanato y mucho más cuando los niños vienen con edades superiores a los 4 años. La actitud de espera suele ser común para los padres y profesionales por considerar que necesitan de un margen de aprendizaje de una segunda lengua.

Cuando se ahondó en si las necesidades llegaban al rango de necesidades educativas especiales un 72% consideró que era así *en algunas ocasiones*. No siempre consideraban que

eran unas necesidades de tal grado ya que solo en el 16% de los casos lo matizaban como *siempre*.

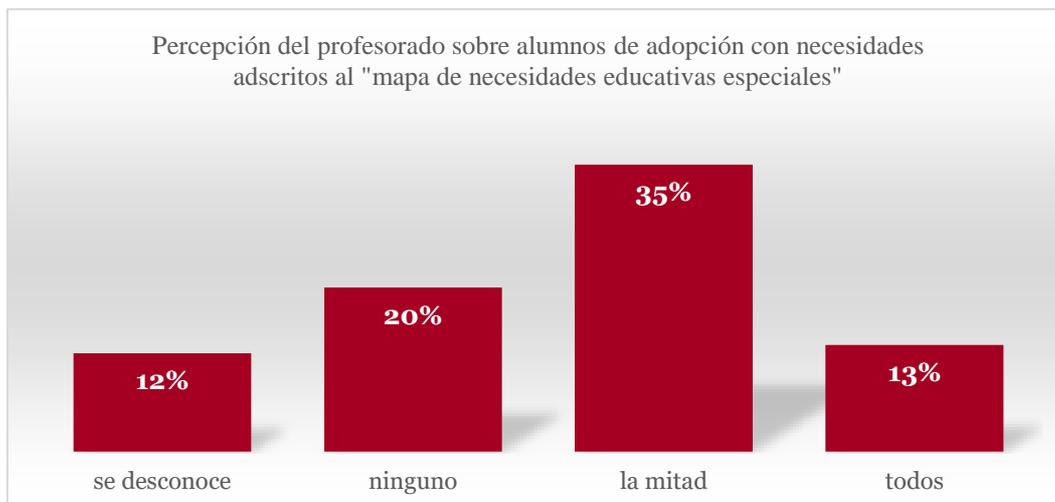
*Percepción del profesorado sobre las necesidades educativas especiales del alumno de adopción.*



*Figura 42. Percepción del Profesorado sobre las Necesidades Educativas Especiales del Alumno de Adopción. Fuente: Elaboración propia.*

Este quizá puede ser el motivo por el cual, según el profesorado de la muestra encuestado, fueron solo el 13% los alumnos que fueron adoptados con necesidades los que estuvieron adscritos a los “mapas de necesidades educativas especiales” (figura 43), a pesar de que el 37% de los adoptados fueron percibidos con un nivel de desarrollo inferior al de su grupo (figura 38).

*Percepción del profesorado sobre alumnos de adopción con necesidades adscritos al mapa de necesidades educativas especiales.*



*Figura 43. Percepción del Profesorado Sobre Alumnos de Adopción con Necesidades Adscritos al Mapa de Necesidades Educativas Especiales. Fuente: Elaboración propia.*

Este porcentaje bajo de adscritos al mapa revela la intención del profesorado de buscar solucionar las dificultades mediante las actuaciones habituales de aula. El profesorado intenta trabajar con un “modelo compensatorio” similar al que utiliza con sus compañeros y deja de lado la diversidad de capacidad, intereses y situación personal. El docente no valora en este alumnado el rango de necesidades educativas especiales entendidas como, “*aquellas que requieren, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas*” (artículo 73, LOMCE). Pero, al parecer los docentes no terminan por definir la identificación de las dificultades.

El modelo de diagnóstico psicopedagógico vigente sobre la normativa con el alumnado con necesidades educativas especiales del País Vasco puede que tampoco ayude ya que dice “los problemas de aprendizaje de un alumno o alumna tienen por una parte un carácter interactivo en cuanto que dependen tanto de sus condiciones personales como de las características del medio escolar. Pero además el concepto de dificultades de aprendizaje es relativo ya que dependen de los objetivos que se planteen en cada caso, del currículo establecido, de los niveles

que se exijan y de los métodos de evaluación que se apliquen” (Decreto 118/1998). Los cambios sociales y educativos actuales han derivado en estos momentos hacia una revisión y reformulación de dicho decreto.

A pesar de los esfuerzos del profesorado, los porcentajes de dificultades siguen persistiendo (figuras 38, 39) y quizá puedan reafirmar la particularidad de los niños adoptados. Aunque cada niño que fue adoptado presenta unas características diferenciales, todos ellos han vivido una situación de abandono y una historia que en algunos casos les ha generado repercusiones en su desarrollo. Por tanto, a la hora del abordaje educativo el docente no puede desconocer lo que le ocurre al alumnado como consecuencia de sus experiencias previas tal como la bibliografía analizada ha mencionado (Agintzari, 2009; Múgica, 2009; Mehta, 2009; Muñiz, 2014).

Es preciso crear una conciencia clara de que los alumnos que fueron adoptados “están ahí” y es importante “descubrirlos” a tiempo para que pueda ofrecérseles la ayuda y servicios específicos que requieren. Y no solo eso, sino que muestran unas necesidades específicas. Tal como lo indicaron los resultados del cuestionario a las familias de Ume Alaia de Gipuzkoa existía un número muy importante, un 30% de los niños que tenían diagnósticos psicopedagógicos, terapéuticos y/o psiquiátricos y de este porcentaje un 80% recibió el diagnóstico de TDAH. La literatura refrenda estos datos. *“Los niños que fueron adoptados presentan una serie de factores de riesgo genéticos, medioambientales y sociales que les ocasionan síntomas comunes a los presentados por los niños con TDAH”* (Fernández, 2013, p. 65). Esta situación tal como transmitió Sala (SA.30-40) *“tiene como consecuencia que los niños que fueron adoptados tengan un alto porcentaje diagnóstico de TDAH”*. Pero, ella lo relacionó con la deficiencia en formación de los expertos *“no se puede dar una escala Connors de diagnóstico de TDAH y valorarla como que tienen todos los síntomas TDAH sin valorar la psicología evolutiva”*.

Continuó Sala (SA.30-40) diciendo que *“en Cataluña, con el fin de realizar mejores diagnósticos, ya que todos los niños eran etiquetados de disléxicos y/o TDAH, se intentó crear un protocolo de atención a los niños de adopción, pero este título no gustaba, se intentó poner niños con negligencia inicial pero no era tampoco cierto porque hay muchos niños con negligencia inicial que no son adoptados, y como no encontramos un circuito fácil no está hecho. A las familias esto de una etiqueta generalizada les sentaba muy mal y hubo padres con mucha fuerza que lo frenaron”*.

Belástegui (BE.30-40) apuntó *“la manifestación es de hiperactividad, de inatención, pero eso no es su problema, sino que son manifestaciones de unas dificultades que no se han gestionado bien”*.

Una posible respuesta nos viene de la neurociencia (Hernández- Muela, 2003; Barudy, 2010; Garcia-Ron, 2010; Fernández, 2013), aunque las áreas cerebrales afectadas en los niños que fueron adoptados y los niños con TDAH son las mismas, las bases fisiológicas son diferentes. Sin embargo, el desconocimiento por parte de los expertos del origen diferenciado de la sintomatología de TDAH de los niños adoptados y los niños TDAH sigue sin conocerse por lo que continúan proliferando estos diagnósticos erróneos que se transmiten a las familias y en muchas ocasiones dificultad la correcta intervención (Muñiz, 2016).

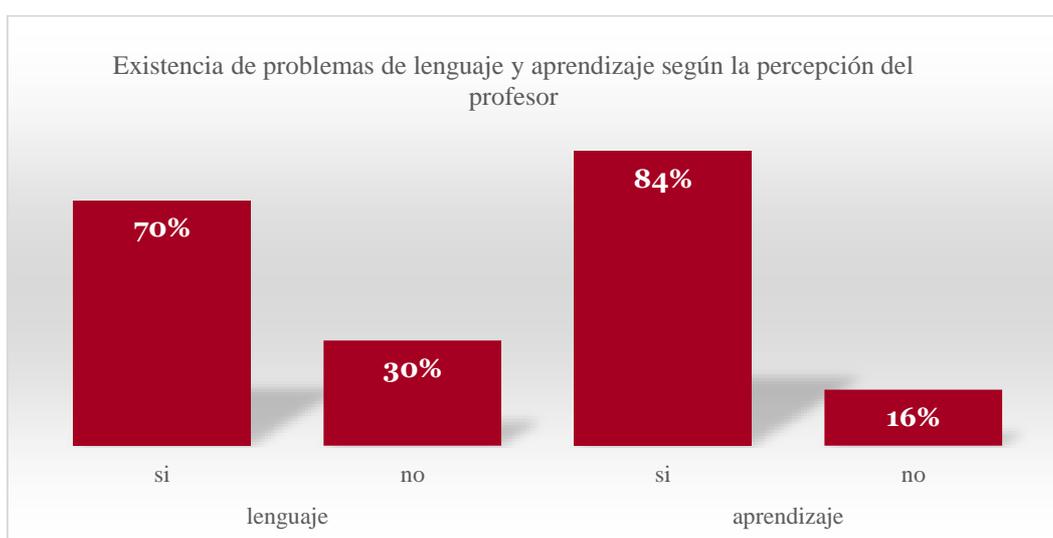
#### ***7.2.1.2. Nivel de competencia en aprendizaje y lenguaje del alumno proveniente de un proceso de adopción***

Hablar de un nivel de competencia universal es complejo debido a que el alumnado de adopción posee características muy diferenciadas que exigen considerar la individualidad. En consonancia con las anteriores investigaciones citadas, los estudios de con niños de adopción internacional (Hwa-Froelich ,2009) ya especificaron el alto riesgo que podían presentar de sufrir retrasos de lenguaje. Los estudios de Shum (1988) también demostraron el déficit de

lenguaje en los niños institucionalizados. Y no solo en el lenguaje sino también en el aprendizaje (Lopes, 2011).

Los datos obtenidos por el cuestionario al profesorado indicaron, también, que los niños que fueron adoptados presentaron dificultades de lenguaje y aprendizaje en la mayoría de las ocasiones.

*Existencia de problemas de lenguaje y aprendizaje según la percepción del profesor.*



*Figura 44. Existencia de Problemas de Lenguaje y Aprendizaje Según la Percepción del Profesor.  
Fuente: Elaboración propia.*

En relación al área lingüística, los profesores reconocieron que *el 70% de los alumnos que fueron adoptados* habían tenido *problemas de lenguaje*. Este porcentaje alcanzó el *84%* en el caso de *los problemas de aprendizaje*. Por lo tanto, resultó clara la particular evidencia de las dificultades de los alumnos adoptados en relación al desarrollo del lenguaje y aprendizaje.

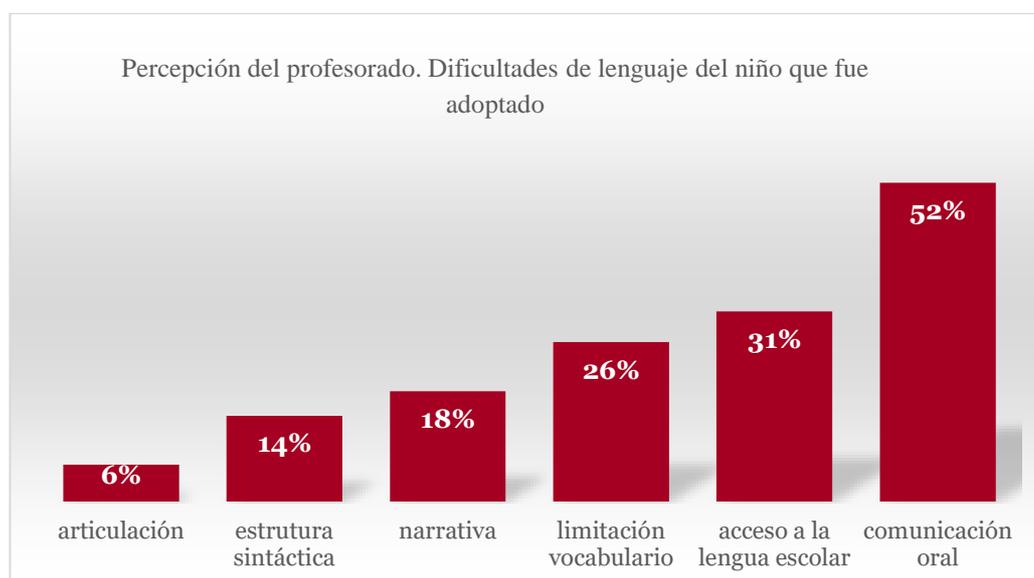
No solo lo vieron los profesionales en el día a día en sus aulas, sino que lo constataron también los expertos.

Belástegui (BE.40-50) especificó un motivo por el cual los niveles de competencia eran bajos *“un hecho muy significativo y desconocido es que estos niños cuando llegan aquí pronto*

*empiezan a chapurrear el nuevo idioma. Pronto empiezan a comunicarse en esa segunda lengua que a partir de ahora va a ser su primera lengua, incluso en su funcionamiento social no tienen demasiadas dificultades (...) Pero este fenómeno de ruptura de idiomas va a ir conformando una desarmonía entre su capacidad cognitiva y las nuevas exigencias escolares, un problema que tiene el nombre de déficit cognitivo acumulativo y que es muy desconocido”.*

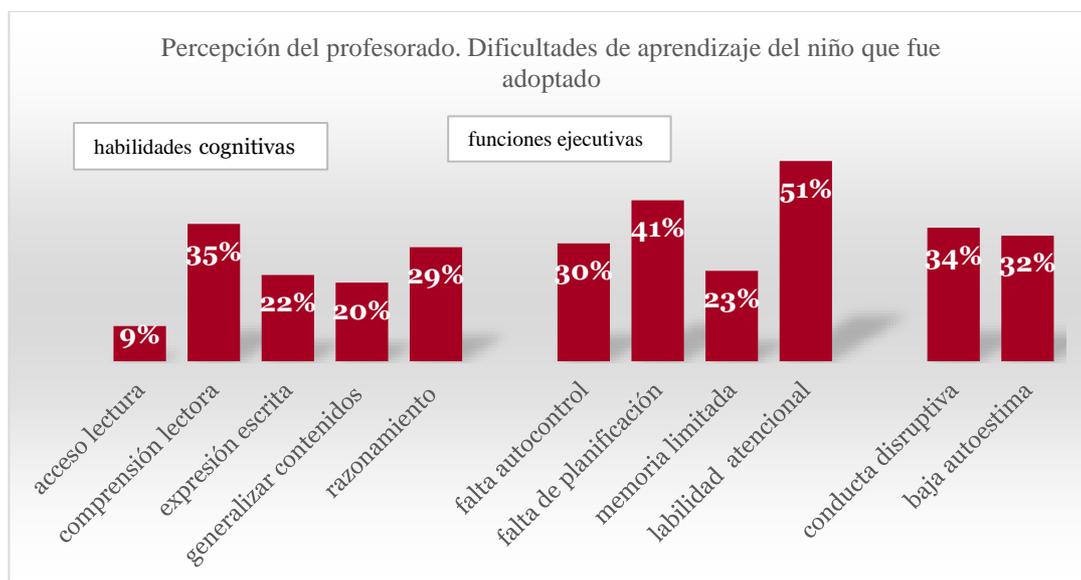
El profesorado detalló dónde percibió las mayores dificultades:

*Percepción del profesorado. Dificultades lenguaje del niño que fue adoptado.*



*Figura 45. Percepción del Profesorado. Dificultades Lenguaje del niño que fue adoptado. Fuente: Elaboración propia.*

*Percepción del profesorado. Dificultades aprendizaje del niño que fue adoptado.*



*Figura 46. Percepción del Profesorado. Dificultades Aprendizaje del niño que fue adoptado. Fuente: Elaboración propia.*

En concreto cuando nos centramos en las dificultades de índole lingüística en este alumnado, el profesorado destacó la *baja habilidad a nivel comunicativo*, 52% quien ahondó en la falta de estimulación en los primeros momentos de vida como posible razón en un alto porcentaje (figura 40.) El *aprendizaje de una nueva lengua* (31%) fue el siguiente factor en orden decreciente que detectó como deficiente. Continuó con la *limitación de vocabulario* (26%) seguido de dificultades en la *narrativa* (18%) en la *estructura sintáctica* (14%), para finalizar con una puntuación poco significativa en las *dificultades articulatorias* (6%).

En muchos casos y teniendo en cuenta de que nos encontramos en una comunidad bilingüe (castellano-euskera) en muchas ocasiones este alumnado se ve en una situación de aprendizaje no solo de una lengua sino incluso de dos. Aunque la Educación Infantil ofrezca la posibilidad de acceder a la lengua no parece que sea suficiente únicamente haber realizado este recorrido.

Sala (SA.30-40) también incidió en las dificultades en el manejo lingüístico *“estos niños cuando llegan tienen unos problemas de lenguaje importantes, vienen de una privación, de falta de estimulación, la mayoría tienen unos niveles de comprensión muy bajos”*.

Y continuó Sala (SA.30-40) *“en los niños que vienen muy pequeños suele adquirir habitualmente el lenguaje cotidiano de manera muy rápida, incluso sorprendentemente bien tanto para los padres como para los profesores, pero el problema suele venir cuando tienen que hacer uso de ese lenguaje para razonar, función principal para el aprendizaje académico”*.

La evidencia de estas dificultades suele ir acompañada de problemas a nivel cognitivo, y eso es lo que observa el profesorado. Con respecto a las dificultades de índole cognitivo el principal obstáculo percibido fue la *falta de capacidad de atención* siendo de un 51%, seguido de *dificultades de planificación (41%)*, *problemas de comprensión lectora (35%)*, *conducta disruptiva (34%)* y *falta de autocontrol (30%)* como factores a destacar.

Leite (1988) en su estudio realizado con profesores determinó que los profesores referían dificultades de estos alumnos centradas en procesos de atención, memoria además de falta de métodos y hábitos de trabajo. Aunque en términos generales los porcentajes de las dificultades son altos, debemos sin embargo recordar que, no todos los estudiantes adoptados, tal como se observó en la figura 44, presentaron problemas de lenguaje y aprendizaje, y así lo transmitió Fernández- Zúñiga (FZ.40-50) en la entrevista *“hay de todo, hay niños con problemas iniciales pero que luego los han superado y son adolescentes que llevan una vida normal.”*.

No obstante, todos los informantes nos expresaron su punto de vista generalizado con respecto a los obstáculos que manifiestan a nivel curricular y afirmaron que el país de origen es un factor de riesgo de mucho peso que puede diferenciar el nivel de competencia escolar con respecto al resto del alumnado. La experiencia de todos los entrevistados coincidió en que los niños que fueron adoptados de los países del Este presentaban en general mayores problemas escolares, que el resto hecho también corroborado por la literatura (Tello, 2012; Sala, 2014).

Sala (SA.30-40) apuntó la diferencia entre los niños que provienen de países de pobreza y de los que provienen de países de marginación. *“aquellos que provienen de países de marginación suele ser madres jóvenes que quedan embarazadas que es común tomar alcohol y esto impacta en el feto. Venir de China o de la pobreza es diferente (...) cuando vienen de la pobreza, a veces les falta memoria concentración, muchos embarazos son anémicos, les faltan los nutrientes necesarios, hay un problema de memoria de trabajo que es fundamental en el aprendizaje, pero no llegan a la gravedad que los niños que vienen de problemas del feto”*. Y continuó diciendo (SA.40-50) que *“especialmente los que provienen de los países del Este tienen dificultades importantes para controlar las funciones ejecutivas, planificarse, mantener la atención, controlar la impulsividad”*. También añadió que *“estos niños a veces son muy rápidos en aprender el idioma, pero una cosa es el lenguaje coloquial y otra cosa es que sea un idioma competente mucho más abstracto y complicado que hace falta para poder realizar los aprendizajes escolares”*. En este punto es donde el profesorado debe hacer hincapié. El nivel de lenguaje en estos momentos no se evalúa y se da por bueno una evolución por mínima que sea sin profundizar si verdaderamente el nivel adquirido es suficiente para conseguir una competencia adecuada para acceder a los aprendizajes.

Además del factor de procedencia, los expertos, en la misma línea que la literatura (Gindis, 2006; Garcia, 2010, Barudi, 2010; Fernández, 2013), están claramente convencidos de que la edad de adopción, el tiempo que han permanecido en instituciones y los factores genéticos son influyentes en su rendimiento académico.

Belástegui (BE. 30-40) en el diálogo durante la entrevista aportando conocimiento sobre el tema, comentó acerca de la importancia de la edad en el momento de la adopción. *“frecuentemente vienen de países en los que el idioma es diferente al nuestro y además muchos en edades críticas de adquisición del lenguaje y frecuentemente el tema de venir de países con*

*otros idiomas enmascaran los problemas y los inicios de las intervenciones ya que se toma una actitud de espera para que adquiera el nuevo idioma y a partir de ahí ir valorando”.*

De la Mota (DM. 20-30) además de apuntar la importancia de las diferencias individuales, también asintió en que, *“se sabe que el tiempo que han pasado en los orfanatos influye en el funcionamiento del niño por lo que es interesante intervenir de manera preventiva desde un primer momento y no esperar a ver qué ocurre”.*

Fernández-Zúñiga (FZ.20-30) afirmó *“hay estudios que indican que hay daños cerebrales, dicen que el tema del cortisol en el momento que han tenido estrés ha podido influir, pero eso no quiere decir que eso no se pueda reparar gracias a la plasticidad”.*

Según esta experta (FZ.30-40), en la escuela se observa un porcentaje digno de mención de niños que fueron adoptados cuyos rendimientos académicos no son adecuados. Por una parte, está el alumno, pero por otra es el grado de conocimiento y compromiso del profesorado lo que impacta en el proceso. Tal como comentó Sala (SA.50-60) *“reflejan en el aula una falta de interés que unida a los bajos resultados haga que se active el efecto Pigmalión”.* Y no debemos permitir que esto ocurra, por lo que es importante detectar las fragilidades del sistema educativo.

Tanto las aportaciones de los expertos como los datos presentados nos muestran la necesidad de que el profesorado sea consciente de los factores de riesgo y las repercusiones en el desarrollo que el alumnado que fue adoptado puede presentar.

## **7.2.2. Necesidades y retos del sistema educativo en las etapas de Educación Infantil y Primaria**

### **7.2.2.1. Alumnos adoptados, currículo y escuela inclusiva.**

Según el Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022 la escuela inclusiva *“es aquella que garantiza no sólo que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad, sino que además pretende que la totalidad del alumnado alcance el mayor nivel de*

desarrollo de las competencias para la vida”. Ello implica “...que se organiza de forma flexible para responder a la diversidad y promover aprendizajes de éxito para todos” (G.V, 2019, p. 9). Y así queda reflejado a nivel teórico.

Alberdi (AL.50-60) centró el tema “*el Departamento dice que somos centros inclusivos sí o sí. Tengamos, por tanto, proyectos verdaderamente inclusivos. Un niño con problemas es un reto*”. Pero para conseguir dar una buena respuesta es esencial que el profesorado considere necesaria la evaluación psicopedagógica de estos niños tanto en un inicio como a lo largo de su escolaridad en función de su rendimiento escolar.

No obstante, nos movemos en una propuesta de camino hacia la escuela inclusiva buscando calidad educativa, pero tal como manifestaron los expertos, en la realidad parece difícil conciliar la práctica cotidiana con las propuestas inclusivas (SA.40-50; BE 40-50, FZ.40-50).

De la Mota (DM.40-50) apuntó a que “*la manera de enseñar el currículo es importante*” y según transmitió “*depende mucho de manera puntual de cada centro*”.

Así en la comarca donde el desempeña su trabajo, gracias a su compromiso con el tema, al ser padre de una niña de acogida, hay experiencias donde se aborda con mayor sensibilidad y de manera más flexible el currículo. De la Mota (DM: 40-50) dijo “*en nuestra zona empiezan a trabajar mejor pero no lo extrapolaría*”

Fernández-Zúñiga (FZ.40-50) opinó que “*la escuela es demasiado estructurada, no está abierta para hacer cosas diferentes (...) no se ha hecho renovación pedagógica en este país (...) estamos anclados en el pasado y la letra con sangre entra (...) la inclusión no se ve*”.

Alberdi (AL.50-60) consideró que “*al profesor le cuesta modificar los patrones habituales de trabajo, no siempre aceptan nuestra ayuda*” “*el currículo tiene que adaptarse a la realidad de cada niño y tiene que tener una dimensión funcional para conseguir un proyecto vital*”.

Sala (Sala 30-40) transmitió que la rigidez del currículo se manifiesta en que “*muchas veces el colegio es una institución hostil en su vida, es un entorno donde hay presión donde se les*

*somete a tensión y donde es difícil desarrollar unas habilidades”. Una cosa es la filosofía, pero es evidente que se necesita un cambio de mentalidad importante, es decir formación” yo creo que hay una situación de indefensión, los maestros no se ven capaces, tiene la sensación de que está muy bien el decreto, pero no se ven capaces de poderlo aplicar”.*

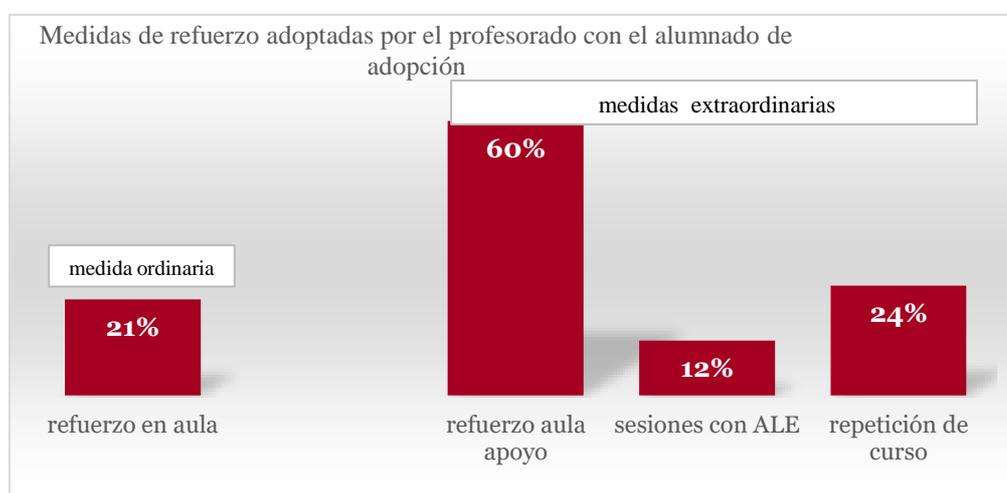
La realidad educativa es compleja. El currículo es una estructura sobre la que intentamos materializar el concepto de educación. Actualmente existe cierta contradicción entre la teoría que se plantea en el currículo desde la concepción de la escuela inclusiva y la práctica.

### 7.2.2.2. Medidas adoptadas.

El Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva 2019-2022 promulga *“la generalización en las aulas de la utilización de metodologías eficaces y basadas en la evidencia para el desarrollo de las competencias básicas adaptadas a las diferentes formas de aprender y de relacionarse”* (p. 44). A partir de esta definición el primer paso debe arrancar de la detección de las necesidades, paso dado según lo indica la figura 44. A continuación, los profesores deben poner medidas, pasos que también cómo vamos a detallar se dan.

El profesorado de la muestra nos indicó que con los alumnos que presentaban dificultades de lenguaje o aprendizaje, tomaron medidas tanto ordinarias como extraordinarias.

*Medidas de refuerzo adoptadas por el profesorado con el alumnado que fue adoptado.*



*Figura 47. Medidas de refuerzo adoptadas por el profesorado con el alumnado que fue adoptado. Fuente: Elaboración propia.*

Así, la figura 47 reflejó los porcentajes de los diferentes tipos de refuerzo recibidos. La medida ordinaria de *refuerzo educativo en aula fue del 21%*, siendo las medidas extraordinarias de mucho mayor calado como se observa: *aula de apoyo (60%), refuerzo con ALE (maestro de audición y lenguaje 12%) y repetición de curso 24%*.

La medida de la *repetición* tuvo como se observa en la gráfica, una relevancia digna de mención. Si bien se trata de una última medida extraordinaria, el **24 %** del alumnado sufrió de esta medida, que si recordamos la extrapolación realizada con la muestra estaríamos hablando de un 24% de 4000 alumnos lo que equivaldría a 960 alumnos lo que supone una cifra elevada y preocupante. El asunto es relevante y más teniendo en cuenta lo que dice el Informe EURYDICE (2018) que el sistema educativo español obtiene entre 34 sistemas educativos la quinta mayor tasa de repetición en Primaria. Existe evidencia científica que aporta que la repetición es una medida además de injusta (repiten más los de bajo nivel económico y los inmigrantes) de eficacia dudosa a nivel educativo. El profesor Hattie en su libro *Aprendizaje visible* (2017), donde se realizan 800 meta-análisis relativos a la educación, ya clasificó la repetición de curso en el puesto 136 de las 138 intervenciones en relación al efecto que provocaba, dando evidencia de la falta de efecto que genera dicha medida.

A pesar de promover la escuela inclusiva como la ideal para responder a la diversidad, las medidas que se aplicaron en los centros escolares contradijeron esta práctica tal como transmitió Belástegui (BE.40.50) *“hemos empezado hablando del desconocimiento que hay respecto a cuál es el perfil del niño que fue adoptado en el extranjero “no podemos funcionar con intuiciones pues atribuimos las causas a lo que nos parece lo que conlleva medidas inadecuadas”*.

El profesorado, mediante preguntas abiertas, respondió que como respuesta a las dificultades aplicó los siguientes planes de acción:

*Planes de acción aplicados en el aula frente a las dificultades con el alumno adoptado.*

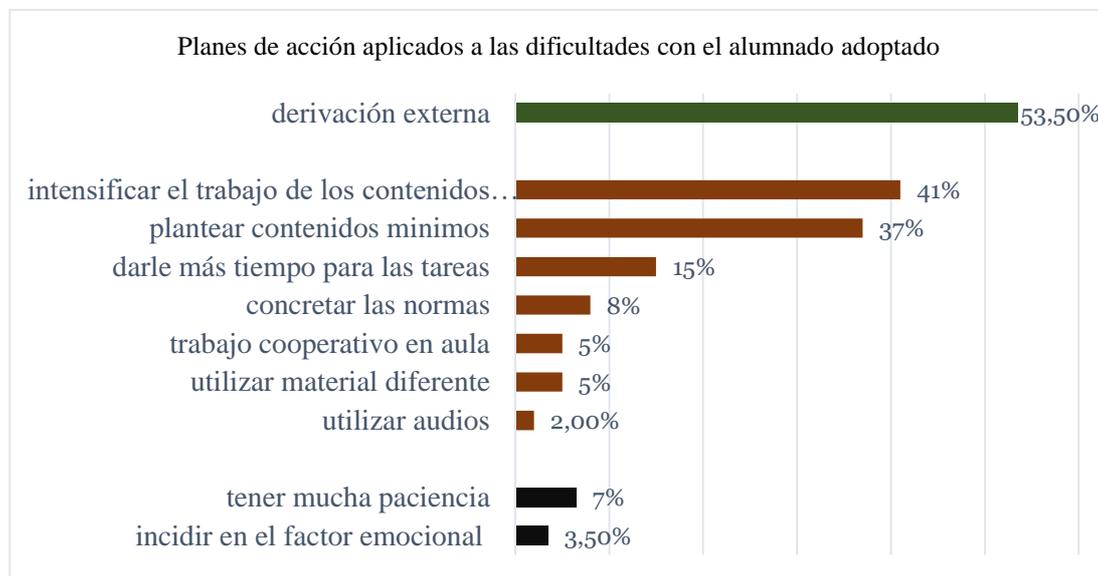


Figura 48. Planes de acción aplicados en el aula frente a las dificultades con el alumno adoptado. Fuente: Elaboración propia.

Hemos agrupado las respuestas del profesorado en tres bloques, el primero hace referencia a la demanda de recursos externos al centro escolar para dar respuesta, el segundo hace referencia a acciones curriculares responsabilidad del tutor y el tercero a competencias cercanas a la relación profesor alumno. Como pudimos observar la acción más extendida fue la derivación externa (53,5%) porcentaje que adquiere una importancia elocuente. Continuó en orden toda una serie de medidas ordinarias curriculares. Destacó como la más utilizada la medida metodológica de *intensificar el trabajo* (41%), seguida de una medida curricular como fue el *planteamiento de contenidos mínimos* (37%). En orden decreciente se contabilizó la medida metodológica de *dar más tiempo para la ejecución de las tareas* (15%). Y a partir de ahí los porcentajes bajaron considerablemente. Así, concretar normas llegó a un (8%) y con porcentajes apenas expresivos fueron las medidas de *aprendizaje cooperativo* y *uso de material diferenciado* (5%).

Insignificante fue el dato del uso de *material de audio* (2%). Fue revelador que las acciones tutoriales como *tener paciencia* (7%) e *incidir en el factor emocional* (3%) apenas tuvieran peso como acciones planteadas y más cuando consideraron que la falta de apego seguro tenía mucha repercusión en los problemas de aprendizaje (figura 41).

Palacios y Sánchez Sandoval (1996) han hablado de la importancia de las experiencias positivas y de confianza que necesitan estos niños para aumentar su propia seguridad y resolver problemas e ir enfrentándose al mundo. En la escuela es el profesor quien debe trabajar para conseguir un clima emocional positivo y seguro que permita al alumno sentirse respetado, apoyado y querido ya que solo a partir de este equilibrio personal se puede aprender y sin embargo sorprende que, teniendo en cuenta la población a la que va dirigida este trabajo, que es un grupo vulnerable socialmente hablando, con experiencias previas de desprotección el aspecto emocional apenas haya tenido relevancia para el profesor.

La diversidad reclama una enseñanza adaptativa que necesita de mucha concreción y no menos en el caso de alumnos con peculiaridades en su neurodesarrollo. Para reforzar educativamente a un alumno es necesario considerar en qué punto se encuentra y a partir de ahí determinar qué es lo básico que necesita para adquirir una educación favorable (Mendía, 1999). Los docentes respondieron con una visión tradicional de aprendizaje, que queda evidenciada solo con el fomento de una competencia: la adquisición de contenido.

Alberdi (AL.50-60) opinó “*muchas veces se trabaja de buena fe a través de ensayo-error que no es poco, pero esto genera muchos traspiés, meteduras de pata y pérdidas de tiempo*”.

Fernández-Zúñiga (FZ. 40-50) comentó “*estos niños muchas veces alteran el funcionamiento del aula, dan más trabajo y desquician a los profesores porque no saben qué hacer, sin embargo, están obligados a enseñar a ese niño igual que al resto y tienen que tener recursos*”.

Las medidas aportadas por el profesorado de la muestra se centraron básicamente en el ámbito académico y se ignoró el ámbito personal y ya nos lo dice el marco de modelo educativo Heziberri 2020 que *“se pide a la escuela que contribuya en la función educativa del desarrollo total de la persona en todas sus dimensiones (física, cognitiva, afectiva...)”* (p. 17). Eso no descarta la enseñanza de contenidos pero no deben ser entendidos como el único objetivo que parece que todavía existe en la visión del profesorado de la muestra.

Enseñar a cualquier niño, y más aún al que fue adoptado implica entender la diversidad y saber abordarla. Dentro del funcionamiento de aula se busca el desarrollo de la autonomía personal como objetivo prioritario de todos los alumnos. Fomentar y potenciar la autonomía tiene sus razones ya que desarrolla la responsabilidad, la capacidad de aprender a aprender, mejora la capacidad de concentración y la autoestima, pero teniendo en cuenta las características personales de este alumnado y explicitadas en la literatura (AFADA, 2011; Alguacil, 2015; Gobierno Vasco, 2017) .

Con respecto a la capacidad de autonomía es cuestionable si se pueden esperar las mismas cotas de autonomía en el mismo tiempo que a sus iguales. Fernández-Zúñiga (FZ.40-50) comentó *“cada niño es diferente (...) debe ser autónomo, son mensajes aprendidos por el profesor, pero el que se sale de la norma es un problema porque altera el funcionamiento del grupo”*.

Belástegui (BE. 40-50) aportó *“autonomía es una palabra desvirtuada. Tiene que ser autónomo incluso acusan a la familia de ser excesivamente protectora”*.

Es cierto que al igual que a todos sus compañeros al niño que fue adoptado se le exige un nivel de autonomía en el aula que en muchas ocasiones tal como apuntó Sala (SA.50-60) *“ni en el mundo laboral estamos viendo que sean autónomos. Es decir, no entienden”*.

La exigencia de la autonomía va relacionada con las metodologías de aprendizaje aplicadas en el aula. Es en esta línea de puesta en práctica de metodologías flexibles donde ven los expertos profesionales la necesidad de cambio.

Sala (SA. 50-60) propuso medidas como el trabajo por proyectos *“es un trabajo muy sistematizado que lleva mucha formación, esto no se está dando. Se implantan metodologías y no se sabe utilizarlas. “ya tengo un iPad y ahora ¿qué hago? Faltan metodologías y que tengan un sentido una repercusión” Considera que igual más que medidas estos niños “necesitan un colegio muy pequeño algo muy familiar, una escuela de educación lenta, es no poner tantos contenidos y mucho más despacio todo, grupos muy reducidos con muy poca presión”*. Sala dejó claro que la implantación de nuevas metodologías en el aula supone un previo de formación y familiarización del profesorado que en la mayoría de los casos es inexistente y es lo que genera el fracaso. Un profesor que no conoce una metodología que le imponen, que no se siente seguro en su puesta en marcha, tiene muchas probabilidades de terminar por rechazar esos proyectos a pesar de su ánimo inicial y volver a su habitual zona de confort con metodologías posiblemente menos flexibles pero respaldadas por la seguridad de años de implementación por su parte.

Las respuestas del profesorado evidencian que las ayudas que dan a este alumnado se ejecutan sin formación necesaria para poder aplicarlas de manera eficaz. Se apoyan en su propia experiencia y apenas existen modificaciones con respecto a sus compañeros.

Alberdi (AL. 50-60) insistió *“necesitamos que cambie la dinámica, que estos niños tengan momentos más reducidos de trabajo, diferentes actividades, dinámicas y cuando han visto que se ha creado un ambiente adecuado y estableciendo objetivos reales si se ven avances y los resultados han sido buenos”* De la Mota (DM.50-60) y Alberdi (AL.50-60) comentaron experiencias positivas en la comarca donde ejercen su profesión *“trabajar con metodologías centradas en el aprendizaje cooperativo, comunidades de aprendizaje, tertulias dialógicas,*

*discursos interactivos y proyectos y están dando buenos resultados (...) estas metodologías enriquecen el grupo pequeño el gran grupo y la persona”. “En Ed infantil más de 3/4 partes de los centros de nuestra zona están en situación de hacer frente a trabajar por competencias”.*

Sin embargo, la metodología de *aprendizaje cooperativo* recomendada por los expertos se aplicó exclusivamente en un 5% de los casos. Nos encontramos, por tanto, con el reto que supone materializar los aspectos aquí expuestos. Una mentalidad abierta a la diversidad metodológica y al ajuste de las necesidades individuales nos ayudará a desarrollar una educación de calidad. Será un esfuerzo con recompensa.

*“Conseguir el máximo impacto en el aprendizaje del alumno depende del trabajo cooperativo de los equipos de profesores (...) que estén de acuerdo en los resultados que valen la pena, estableciendo expectativas altas, conociendo el punto de partido de los alumnos y su deseo de tener éxito en el aprendizaje, buscando continuamente evidencia del impacto en los alumnos” (Hattie, p. 58).*

De la Mota (DM.50-60) y Alberdi (AL50-60) consideraron que *“las prácticas están lejos de esta perspectiva existiendo resistencia al cambio”*. A pesar de ello conocían experiencias interesantes en centros escolares donde han sido capaces de aplicar un currículo riguroso pero lo suficientemente flexible para responder a aquellos estudiantes con características muy diversas. Son estas las experiencias que debemos potenciar con el objetivo de que terminen generalizándose en las escuelas.

### **7.2.3. Medidas más válidas para favorecer el aprendizaje y el lenguaje del alumnado en el aula.**

Del estudio realizado a los profesores de Ed. Infantil y Primaria sobre cuáles eran las medidas que consideraban más válidas para trabajar con el alumnado y mejorar su capacidad de aprendizaje y nivel lingüístico, se extrae, tal y como indica la tabla 33 que para casi el 60% de

los profesores la medida más válida es dotar a los alumnos de estrategias para adquirir autonomía. El 52,9% de los profesores de infantil consideran como segunda medida más válida el fomentar el aprendizaje basado en el esfuerzo a través del juego. Esta medida baja de peso en el caso de los niños de Primaria hasta un 34,6%. Esto nos puede indicar que en este ciclo el juego como una herramienta de aprendizaje no se utiliza en la misma medida que en la etapa de Ed. Infantil.

En el lado opuesto, como medida menos valorada, con un 1,4% en Ed. Infantil y un 13,6% en Ed. Primaria, se encuentran el fomentar las ganas de explorar y la curiosidad. Este resultado sorprende de manera especial debido a la gran importancia que los expertos en neurociencia dan a este aspecto (Bueno, 2018).

En relación a mejorar el nivel lingüístico, la medida más valorada por el profesorado ha sido la de hablar claro y despacio, con un peso del 49% y 44,6% en los ciclos de Ed. Infantil y Primaria respectivamente. Le sigue en relevancia el trabajar las inferencias en textos e imágenes, con un peso del 45,6% en infantil y 30,8% en primaria.

En el lado opuesto con una valoración cercana al 0% nos encontramos, sorprendentemente, con la utilización como medida la de realizar preguntas a los alumnos para que vayan elaborando su lenguaje.

Tabla 33

*Medidas más y menos válidas utilizadas por el profesorado para mejorar el aprendizaje y el lenguaje*

	% de profesores Ed. Infantil	% de profesores Ed. Primaria
<b>Medidas para favorecer el Aprendizaje</b>		
Dotar de estrategias para adquirir autonomía	59,5 %	58%
Fomentar el aprendizaje basado en el esfuerzo a través de juego	52,9%	34,6%
Fomentar las ganas de explora y la curiosidad.	1,4%	13,6%

---

### Medidas para favorecer el Lenguaje

Hablar claro y despacio	49%	44,6%
Trabajar la inferencias en textos e imágenes	45,6%	30,8%
Hacerles muchas preguntas del tipo; ¿quién, que hace, para qué sirve?...	0,5%	0,4%

---

Los resultados aportan importantes inputs con respecto a la metodología que conviene ofrecer a los centros educativos para la mejora en la atención a los alumnos que fueron adoptados.

### 7. 3. Formación en adopción

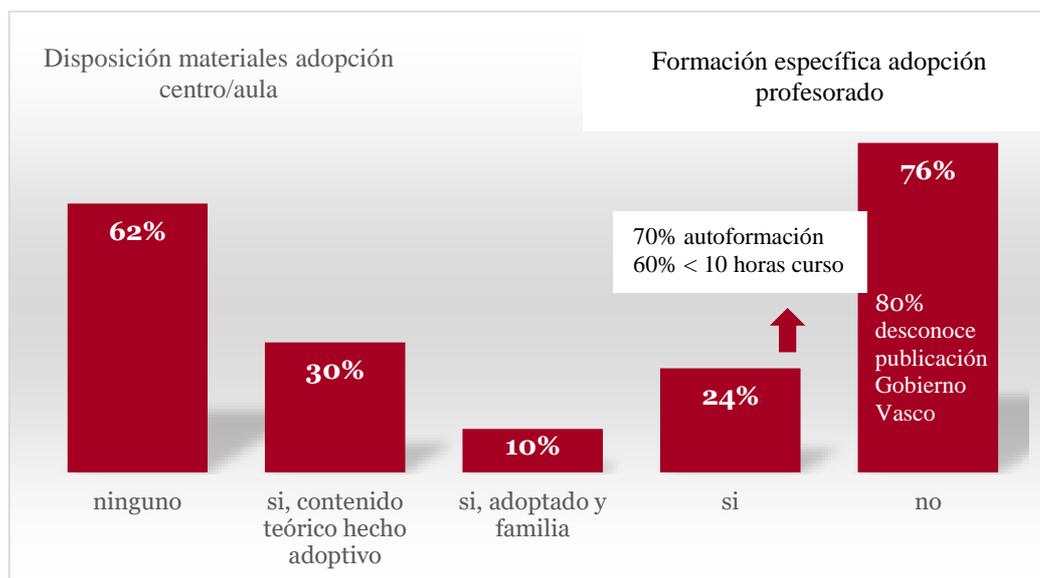
---

Parece que hay un consenso alrededor de la figura del profesor como pilar del sistema educativo. *"La formación del profesorado tiene en educación el honor de ser simultáneamente el problema más grave y la mejor solución"* (Fullan, 2002, pág. 105). Esteve hace ya más de veinte años dijo *"Ningún Ministerio de Educación de los últimos treinta años ha considerado la formación de profesores como un tema prioritario y, en consecuencia, en ningún momento se ha hecho un planteamiento global ni una inversión adecuada para afrontar un tema clave, de gran importancia estratégica; desde mi punto de vista el tema clave, para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo"* (Esteve, 2009, p. 140). Dentro del marco del desarrollo de la escuela inclusiva actual la formación del docente se concibe como un objetivo a impulsar *"...para lograr un perfil docente que contribuya a desarrollar prácticas inclusivas eficaces que faciliten el desarrollo competencial de todo el alumnado"* (GV, 2019, p. 22).

En el marco del modelo educativo pedagógico habla del perfil competencial del profesorado: *"tener capacidad de enseñar procedimientos para pensar y aprender, (...) de motivar (...), de ajustarse ya adaptar las propuestas didácticas a las necesidades del alumno, ...de planificar su propia formación continua"* (Heziberri, Plan de mejora del sistema educativo, 2020, p.53).

Vamos a detallar, los resultados del cuestionario con respecto a la formación y los recursos que poseía el profesorado de la muestra:

*Disposición de materiales relacionados con la adopción. formación específica del profesorado respecto a la adopción.*



*Figura 49. Disposición De Materiales Relacionados con la Adopción. Formación Específica del Profesorado Respecto a la Adopción. Fuente: Elaboración propia.*

En relación a los recursos, el 62% indicó que no disponía de recursos para trabajar con alumnos que fueron adoptados, ni disponía de información sobre lo que era la adopción, ni tampoco lo que ello conllevaba a nivel educativo y familiar. Estos datos concuerdan con la escasez de oferta formativa ofrecida por Departamento. Fueron exclusivamente tres cursos desde el año 2010 al 2019.

Por otro lado, el 76% del profesorado de la muestra de Primaria e Infantil, no había recibido formación alguna sobre los aspectos específicos de la adopción. Del 30% que la había recibido, la mayoría, un 70% había sido autoformación y de menos de 10 horas.

Resulta sorprendente que, existiendo una publicación del Gobierno Vasco sobre la materia, (Gobierno Vasco. (2017). *La respuesta educativa en la escuela inclusiva del alumno adoptado*) el 80% lo desconociera. Los resultados actualmente han demostrado la poca

formación que ha ofrecido dicho Departamento en relación a esta población y a su vez ha generado muy poco impacto en el profesorado.

Continuamos con el tema de la formación y les consultamos sobre aspectos básicos y fundamentales que afectan al desarrollo del lenguaje y al aprendizaje, a su adquisición, a sus fases evolutivas, etc... y se recogen las siguientes respuestas correctas sobre su nivel de conocimiento:

Tabla 34

*Lenguaje y aprendizaje*

<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas correctas</b>
1.-Inteligencia y lenguaje avanzan a la vez	36%
2.-El desarrollo del lenguaje depende de la predisposición genética además de otros factores	25%
3.-Es importante construir inferencias porque me ayuda a supervisar la propia comprensión y captar el significado	55%
4.-Si un niño de 3 años hace oraciones de dos palabras es recomendable estimulación específica lenguaje	60%
5.-La narración es un predictor de éxito académico y se trabaja con cuentos donde hay tramas	17%
6.-Aprender significa un cambio de conducta observable, frente a adquirir conocimientos.	24%

La diversidad de las situaciones escolares que se presentan en la actualidad exige al profesorado una buena formación para poder responder a esta complejidad. No solo es necesaria formación específica en la adopción sino que existen además temas más generales

que debe manejar el docente para poder desarrollar su función educativa tal como plasmarán posteriormente Fernández-Zúñiga y Sala.

Los datos obtenidos continúan reflejando algunas necesidades que muestran los docentes en su quehacer.

Aunque la respuesta con mayor porcentaje de acierto fue la pregunta número 4, quizá al mismo tiempo fue la que más sorprendió debido a su gravedad por las consecuencias que se pudieran derivar. Fue significativo que un *40% del profesorado de la muestra no considerara recomendable estimulación específica del lenguaje cuando un niño de 3 años formara oraciones de solo dos palabras*. Tanto los expertos, (anteriormente comentado) como la literatura (AFADA, 2011) nos indican la importancia de la estimulación del lenguaje en estos niños para conseguir un buen nivel de lenguaje cognoscitivo, ese que se requiere para el aprendizaje formal. No obstante, si se desconoce la trayectoria del desarrollo normal del lenguaje es difícil valorar una dificultad en este nivel de edad. A ello, en muchos casos se une la variable de cambio del idioma de origen al idioma vehicular de la escuela que representa una experiencia única porque se convierten en aprendices de una “segunda primera lengua materna” (Glennen, 2009) y deben aprenderlo con celeridad y que genera flexibilizaciones perjudiciales a largo plazo.

Conociendo que *las habilidades narrativas orales constituyen un importante predictor del éxito escolar* (O’Neill, Pearce y Pick 2004) porque llevan intrínsecas habilidades lingüísticas necesarias para afrontar el aprendizaje de diferentes materias, *el profesorado en un 83% lo desconocía lo que esto implica de cara a su estimulación*.

Sala (SA.30-40) comentó “*estos niños son muy rápidos a veces en aprender el idioma, pero otra cosa es que sea un idioma competente a nivel narrativo, a nivel de poder realizar unos aprendizajes con un lenguaje mucho más abstracto, más complicado*”.

Si tenemos en cuenta el planteamiento educativo actual que manejamos centrado en las competencias los resultados obtenidos en la pregunta 6 donde *solo un 24% del profesorado consideró que aprender significa un cambio de conducta observable* nos deja dudas de si existe unan comprensión del concepto aprender obsoleto como concepto de adquisición de conocimientos.

En general, los resultados de este apartado de la encuesta, con unos porcentajes de aciertos por debajo del 40% en 4 de las 6 preguntas, puede mostrar una falta de formación en estos ámbitos, básicos en la labor docente como son el desarrollo del lenguaje y cognitivo.

El actual protocolo de vigilancia rutinaria del desarrollo pretende paliar ciertas lagunas formativas. Sin embargo, todavía se encuentra en una fase de inicio. Dentro de unos años podremos valorar si ha sido efectivo.

El papel protagonista del profesor hace imprescindible su preparación ante los retos e innovaciones educativas pero sin embargo, los datos obtenidos generaron consenso entre los expertos entrevistados. Todos coincidieron en la idea de que falta formación en el profesorado tanto a nivel general en relación al desarrollo evolutivo, a contenido educativo y metodológico como formación específica sobre el tema de la adopción.

Fernández- Zúñiga (FZ.30-40) incluso consideró que *“no solo falta formación en el profesorado si no, que la condición de adopción exige una preparación anterior a los padres que, de momento, es también deficiente. “antes de que llegue el niño los demandantes tienen que informarse sobre las diferencias entre niño biológico y adoptado (...)cierta preparación de las diferencias tiene menos riesgo de no aceptar y tener shock ante las dificultades”( ...)”esta formación debido a la tipología de padres que suelen ser muy implicados la suplen con posteriores formaciones a través de las Asociaciones”*.

Además, añadió (FZ.30-40) que la falta de formación no es específica del tema de la adopción sino que es una responsabilidad general en Educación. *“los profesores tienen que estar mejor formados también en aprendizaje, lenguaje etc. todo lo que es la base de la enseñanza”*. La oferta formativa que ofrece el Departamento parece que no está recogiendo los frutos suficientes.

Alberdi (AL.0-10) en la misma línea nos habló de la falta de formación. *“Un punto de partida que falta es la formación. Es la clave. Con más conocimiento más posibilidades de buenas actuaciones”*.

De la Mota (DM. 0-10) fue consciente de que falta una formación teórica *“no sirve yo no sabía, a mí me dijeron (...) tenemos un serio problema, no puede ser que el profesorado tenga en sus manos unas personitas y no sepa cómo atenderlas, es fundamental tener unos conocimientos mínimos de lo que es el trastorno del apego”*. En los apartados 5.1 y 5.2. del capítulo 5 del marco teórico ya se detectó la poca formación que ha ofrecido el Departamento en el campo de la adopción y el esfuerzo de la publicación específica sobre el alumno adoptado (Gobierno Vasco,2017) no ha llegado a las escuelas (20% conoce su existencia, figura 49).

Belástegui (20-30) corroboró el mensaje. *“existe desconocimiento de lo que es el niño que fue adoptado y sobre todo de las experiencias previas. El profesorado tiende a considerar que todo se irá solucionando con el tiempo y no tanto con medidas específicas para cada caso”*.

Sala (SA.40-50) apuntó que *“la falta de formación no es exclusiva del profesorado sino también dentro de los especialistas que evalúan e intervienen con estos niños sin tener en cuenta sus características “*. Sala (SA.40-50) manifestó que *“el enfoque de las dificultades de estos niños siempre ha estado encasillado en un aspecto psicológico pero el desarrollo del lenguaje también tiene mucha repercusión. Estoy convencida que el logopeda no tiene que ser es la primera persona que tiene que intervenir, pero además del psicólogo el logopeda puede hacer una función muy importante con la familia dándole pautas de cómo pueden ayudar a su*

*hijo a desarrollar mejor el lenguaje*”. El lenguaje juega un papel primordial en el desenvolvimiento social y emocional de la persona. La literatura analizada comenta Sala, “se ha centrado fundamentalmente en el área emocional del niño adoptado por la experiencia emocional tan impactante que supone sin embargo recordando a Dalen (2011), *“el lenguaje es uno de los principales vehículos para la adaptación, el aprendizaje, la pertenencia y el establecimiento de vínculos”* (Sala, Ivern, 2016, p.2).

A la hora de trabajar con los alumnos que fueron adoptados, considerados estos niños como un colectivo con características específicas, se deberá de disponer de recursos concretos, entendidos como tales, material de trabajo, de evaluación, etc... así como del personal con la formación adecuada, tanto en lo que se refiere al niño que fue adoptado en su generalidad, como en relación a los aspectos básicos sobre lenguaje y aprendizaje y específicos en los niños que fueron adoptados.

Belástegui (BE.40-50) informó *“la formación insuficiente en el profesorado genera dificultades para reaccionar y conocer las actitudes que puede presentar el alumno de adopción y como consecuencia la atención que se les ofrece no es la más adecuada. La falta de formación en los especialistas ocasiona controvertidos diagnósticos que desconciertan a las familias por falta de unanimidad en los mismos”*.

Alberdi (AL.50-60) concluyó *“gracias sobre todo a la Asociaciones hemos conocido la existencia de este colectivo, es momento para darle una buena respuesta y siempre será desde la buena formación de los profesionales que les atienden”*.

## **7. 4. Relación intraprofesional, agentes externos y relación familia-escuela**

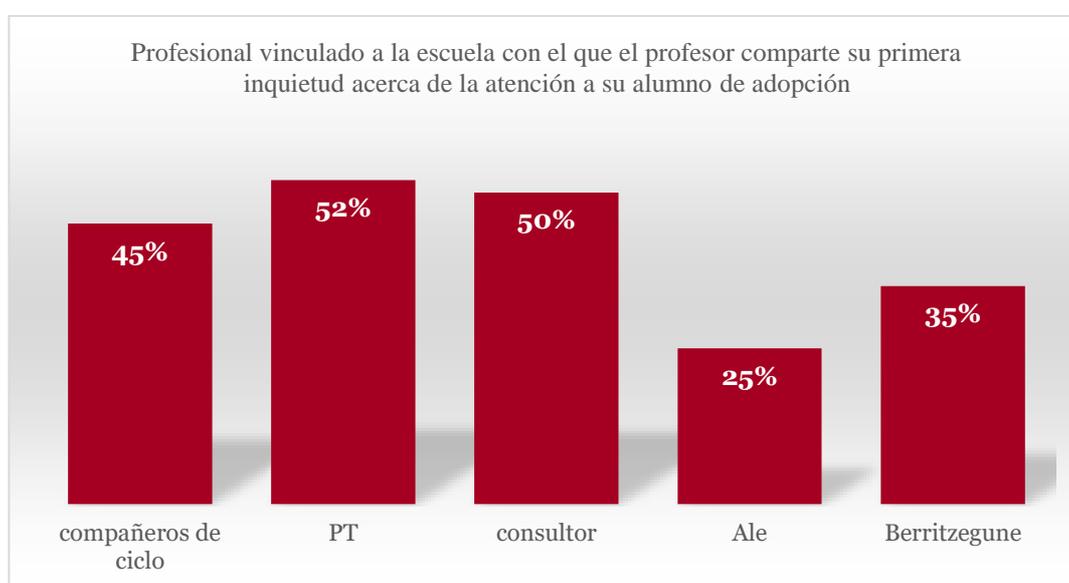
---

### **7. 4.1. Consulta con el resto de los profesionales de la escuela ante las dificultades con el alumno adoptado**

A lo largo de todo el capítulo hemos ido plasmando que el profesorado ha detectado dificultades escolares en el alumnado de adopción. Ahora toca ver a quién recurre cuando se encuentra con estas dificultades.

Cuando el docente detectó dificultades en el alumnado de adopción transmitió que intentó buscar respuesta en los profesionales del centro educativo.

*Profesional vinculado a la escuela con el que el profesor comparte inquietudes acerca de la atención a su alumno de adopción.*



*Figura 50. Profesional Vinculado a la Escuela con el que el Profesor Comparte Inquietudes Acerca de la Atención a su Alumno de adopción. Fuente: Elaboración propia.*

En un 45% de los casos el profesor de la muestra compartió su inquietud y pidió consejo en primer lugar a sus compañeros o maestros de ciclo, un 52% mostró su inquietud en primer lugar al maestro de apoyo, un 50% solicitó ayuda al consultor u orientador, un 25% de los profesores acudieron al ALE y en un 35% llegó al Berritzegune esta solicitud.

Es importante que el profesor reconozca sus limitaciones personales y profesionales y que dé pasos en búsqueda de soluciones pero estas serán mejor gestionadas en cuanto que la consulta se realice a profesionales con formación en el tema y esa es la duda que nos queda.

Debemos dejar claro que no es lo mismo “experto” que “experimentado” y en la escuela son términos que se equiparan. El rápido crecimiento de los conocimientos, los cambios sociales, la adaptación a las nuevas tecnologías, los cambios metodológicos y didácticos que requiere la escuela actual, obliga al profesor a una constante formación y actualización.

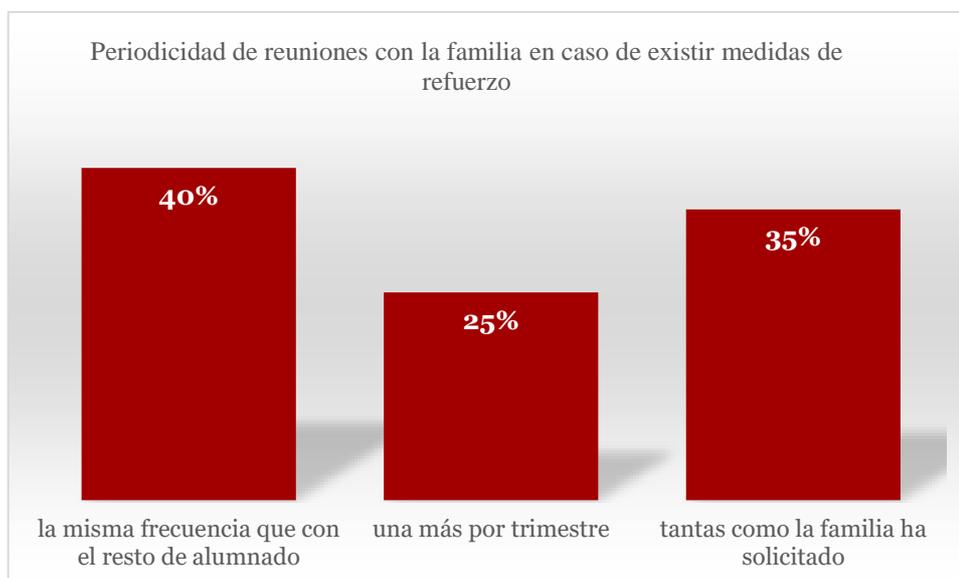
La respuesta por tanto que se espera de él, es la de ser capaz de resolver y además de manera exitosa todo tipo de problemas que surgen en su aula, que no es poco decir. Para ello es necesario aliarse con profesionales con formación más específica.

Según las respuestas recogidas en el cuestionario, el profesorado no considera al Berritzegune (Asesoría de necesidades educativas) como el primer recurso para abordar estas dificultades. Alberdi (AL 20-30) como personal de un Berritzegune transmitió la causa, *“la realidad es que cuando yo tengo un problema se lo cuento a mi allegado más cercano. Intentamos hacer ver que el Berritzegune es un servicio que está para hacer un trabajo común pero muchas veces no nos llegan las solicitudes. Es un aprendizaje muy duro reconocer que no lo puedo hacer solo”*.

#### **7.4.2. Relación familia-escuela**

San Román incide en que *“la colaboración familia-escuela en el caso del adoptado es muy importante por muchos motivos entre los que destaca la necesidad de dar claves al profesorado para entender las reacciones del niño que ha tenido vivencias muy diferentes a los demás niños, transmitir la posibilidad de retrasos y avances de manera irregular en sus estudios, y compartir la responsabilidad de poner los medios para que consiga un desarrollo pleno”*. (San Román 2008, p. 49). Este dato podría implicar en muchos casos la necesidad de hacer reuniones complementarias. Sin embargo, el profesorado de la muestra no siempre consideró necesaria la realización de mayor número de reuniones que sus compañeros.

*Periodicidad de reuniones con la familia en caso de existir medidas de refuerzo.*



*Figura 51. Periodicidad de Reuniones con la Familia en Caso de Existir Medidas de Refuerzo. Fuente: Elaboración propia.*

En un 40% de los casos la cantidad de las reuniones que recibieron las familias de los niños que fueron adoptados y con medidas de refuerzo fue *la misma* que la que recibió el resto del grupo. Un 35% realizó *reuniones extra* derivadas de una solicitud por parte de la familia y un 25% del profesorado convocó *una reunión más* que al resto del alumnado *por cada trimestre* por considerarla necesaria. Destacamos que al parecer aumentar el número de reuniones vino dado más por la solicitud de las familias y no tanto por la consideración del profesor. Una vez más las actuaciones del profesor indican la consideración al alumno de adopción como uno más de aula por falta de conocimiento (figura 49).

En el Plan de la escuela inclusiva (2019-2022) ya se planteó como objetivo general para todo el alumnado la importancia de *“impulsar la participación sistemática de las familias en la vida cotidiana del centro educativo, fomentando la creación de estrategias que la faciliten y estableciendo canales de comunicación fluidos para el desarrollo de una coordinación*

*intencionada*” e incluso se llegó a elaborar una guía para fomentar la colaboración y participación de las familias (GV, 2019, p. 34).

Fernández-Zúñiga (FZ.20-30) puso el peso en el tipo de padres que suelen ser: *“habitualmente muy comprometidos y constantemente preocupados de todo, tanto de la vinculación como del cuidado y formación de sus hijos”*.

Los expertos refrendaron la necesidad de una estrecha relación familia-escuela. Es la familia quien dispone de información privilegiada que puede facilitar a la escuela y así poder conocer las características particulares de cada uno de los niños de esta condición.

En el caso de la muestra el profesorado una vez que percibió la necesidad de tomar medidas de refuerzo orientó a la familia indicando ayudas para facilitar el nivel lingüístico y de aprendizaje.

*Medidas de refuerzo acordadas con la familia del niño que fue adoptado.*



Figura 52. Medidas de Refuerzo Acordadas con la Familia del Niño que Fue Adoptado.  
Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de lo dicho por los expertos que son familias particularmente implicadas y formadas la respuesta dada por la escuela es pobre e insatisfecha (22,4% manifestaron malestar con la actuación de la escuela, cuestionario familias Ume Alaia, 2016)).

Fue significativa la alta orientación hacia *el trabajo con especialistas externos (45%)* que hace pensar en la necesidad por parte de las familias de orientaciones más precisas. Quizá los especialistas que existen actualmente en la escuela se dedican a necesidades más severas y no llegan a dar respuesta a este alumnado.

La siguiente medida fue la tarea curricular de *repaso acentuado de los deberes escolares (40%)*. Se volvió a insistir sobre el objetivo de conseguir contenidos escolares y no en competencias tal como se promulga en el plan marco de la escuela inclusiva (2019-2022) y es una medida que deja la responsabilidad en la familia.

Belástegui (BE. 20-30) transmitió, que *“son familias que no se sienten comprendidas, en la escuela se sienten ciudadanos de segunda, necesitan que se les ayude y no siempre respondemos a sus necesidades, son familias a las que hay que cuidar. Los enseñantes deberíamos ser profesionales al 120% ya que sus necesidades son mayores y el cuidado distinto, la escuela tiene que ser un espacio en el que se sientan acompañados, creo que a esto hay que darle una vuelta”*.

De la Mota (DM. 10-20), profesional con niña en acogimiento nos dijo: *“Tú de tus hijos esperas una respuesta y no puedes entender que con todo el amor que le das no vaya a salir adelante, pero a veces te dicen que no esperes nada y es muy duro de aceptar, hay que entender a estos padres que se ven desbordados”*. Es decir, todo padre tiene expectativas respecto a sus hijos que tienen que ir ajustándose a lo largo de su desarrollo. Este proceso no siempre es fácil sobre todo cuanto mayor es la disarmonía entre expectativas y realidad.

Si tenemos un niño que lo educamos en dos contextos, familia y escuela, es de lógica pensar que si no hay una buena relación entre ambos este proceso no va a ir muy bien. Además, Belástegui (BE.40-50) comentó que *“hay estudios que hablan del impacto que tiene en el buen desarrollo académico el hecho de que los padres estén implicados no solo en el proceso sino en la misma estructura escuela, es decir si los padres acuden a menudo al colegio, forman parte de estructuras tipo ser de la Junta, de la Asociación de Padres o colaborar con diferentes campañas que se organizan en los colegios redundando en que sus hijos se sientan más motivados o más acompañados o le den más importancia a lo que hacen en el colegio, por lo que funcionan mejor”*.

Una vez finalizado el capítulo y analizados los datos de los instrumentos empleados llega el momento de presentar las conclusiones.



## CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

*“Para desarrollarse normalmente todo niño y toda niña necesitan que al menos un adulto esté loco por ellos”*  
(Bronfenbrenner, 1979).

### 8.1. CONCLUSIONES

---

En este capítulo recogemos las conclusiones de esta tesis que dan respuesta a los objetivos que motivaron la investigación, al tiempo que esperamos supongan una futura línea para nuevas investigaciones.

Los objetivos de este estudio eran describir los aspectos relevantes de la escolarización del alumnado que fue adoptado desde el conocimiento de las familias, identificar y determinar las necesidades y desafíos del sistema educativo percibidos desde la información dada por el profesorado de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa y aportar una mejora a esta intervención. Así pues, ante el escenario visualizado, la respuesta dada por el profesorado no está exenta de retos y posibles barreras que pueden presentarse en el camino.

**Conclusión 1. Existe falta de formación en el profesorado de Educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa en relación a las necesidades específicas del alumno que fue adoptado. Esto genera una actuación ineficiente en el trabajo con estos alumnos.**

En relación a los objetivos específicos 6,7 relacionados con *“el nivel de formación del profesorado en diferentes campos”*, se concluye que la capacitación del profesorado tanto a nivel de contenidos básicos relacionados con el desarrollo del lenguaje y competencia cognitiva como en relación a las características del alumno que fue adoptado no es suficiente

para responder actualmente a la realidad educativa de los niños con este perfil. Por un lado, se cuenta con los datos de la figura 49 (Disposición De Materiales Relacionados con la Adopción. Formación Específica del Profesorado Respecto a la Adopción) que así lo manifiestan, reflejando que el 76% de los profesores no han recibido formación específica adopción y que únicamente el 10% la ha recibido, existiendo un 24% del profesorado con formación basada en el autoaprendizaje.

Por otro lado, los datos de la figura 42 (Percepción del Profesorado sobre las Necesidades Educativas Especiales del Alumno que fue adoptado) reflejan que el 10% de los profesores no perciben necesidad educativa y el 74% solo algunas veces. Esto evidencia una falta de conocimiento sobre la realidad de los niños que fueron adoptados ya que según los expertos y este estudio, los porcentajes de necesidades educativas especiales son más altos (conclusión 2).

Por último, los datos de la tabla 34 ( conocimientos básicos sobre lenguaje y aprendizaje ) son una clara muestra de la escasa formación del profesorado sobre aspectos básicos y fundamentales que afectan al desarrollo del lenguaje y al aprendizaje, a su adquisición, a sus fases evolutivas, etc. , mostrando un porcentaje de acierto menor que el 60% en todas las preguntas.

El profesorado manifiesta que carece de formación específica y que cuando necesita consultar algo concreto por falta de conocimientos acude en un mayor porcentaje a un compañero más próximo ( 45% de los casos) que a los especialistas ( ALE ( 25% ) y Berritzegune ( 35% ). De esta manera, al apoyarse en compañeros con poca formación, se acentúa la ineficiencia del trabajo en el centro escolar con este alumnado (Figura 50. Profesional Vinculado a la Escuela con el que el Profesor Comparte Inquietudes Acerca de la Atención a su Alumno de adopción).

Los expertos informantes indican claramente la existencia de una falta de formación del docente. Por otro lado (Múgica, 2012; Palacios y Sánchez Sandoval, 1996) reflejan que es crucial que los profesionales tengan unos conocimientos básicos sobre las particularidades de estos niños: por ejemplo, que la falta de estimulación que tienen estos niños en los primeros momentos de su vida provoca cambios en la estructura cerebral que generan disfunciones de estimulación. Esta consideración de base supone un cambio en las actuaciones actuales desde la escuela donde habitualmente se interviene cuando los problemas ya se han establecido.

En consecuencia, de los resultados obtenidos se deduce una menor formación por parte del profesorado.

La administración pública vasca debe diseñar un plan de formación específico que podría estar basado en el material que publicó en el 2017, *La respuesta educativa en la escuela inclusiva del alumno adoptado*. No se trata solo de publicarlo, sino de informar, difundir y conseguir un aumento del nivel de conocimiento y sensibilización entre los profesionales. De todas formas, en una etapa previa, una de las acciones principales debería centrarse en la incorporación a los planes de estudios de los grados de Maestro de Ed. Infantil y Primaria de aspectos básicos de la especificidad de los problemas de lenguaje y aprendizaje de los niños que fueron adoptados. Por otro lado, la labor de profesionales especializados en problemas de lenguaje y aprendizaje existentes dentro de los centros, junto con los profesionales del Berritzegune, deben liderar en las escuelas las acciones de formación del resto de profesionales, impartiendo seminarios específicos, dando a conocer los recursos existentes y sensibilizando sobre la problemática. De manera que en el plan de formación anual de los centros sería un módulo a trabajar. Además es necesario fomentar la continua reflexión y análisis sobre las actividades y metodologías que el docente lleva al aula y valorar su eficacia mediante grupos internos de trabajo. De esta manera conseguiremos, la unión del mundo teórico y práctico promoviendo la docencia competencial a la que aspiramos.

**Conclusión 2. Un alto porcentaje de los niños que fueron adoptados presentan necesidades para el aprendizaje y en el ámbito lingüístico que precisan de intervención específica.**

Esta conclusión da respuesta al objetivo 3 relacionado con “*la identificación de las necesidades específicas de desarrollo cognitivo y los problemas de lenguaje más habituales en los alumnos que fueron adoptados de Gipuzkoa*”.

Antes de señalar los datos correspondientes al trabajo realizado, mencionar que estudios previos de diferentes autores con niños de adopción internacional (Hwa-Froelich, 2009), Shum (1988), (Lopes, 2011) ya especificaron el alto riesgo que podían presentar de sufrir retrasos de lenguaje y de aprendizaje.

El estudio realizado diferencia la percepción de los profesores en relación a dos tipos de dificultades que presentan los niños adoptados; las dificultades de ámbito lingüístico y las de aprendizaje.

En relación a las dificultades en el ámbito lingüístico, los profesores perciben que un alto porcentaje de los niños que fueron adoptados presentan dificultades en la comunicación oral, en concreto más de la mitad de los niños (52%, figura 45: *Percepción del Profesorado. Dificultades Lenguaje del niño que fue adoptado*).

Otro alto porcentaje de niños, un 31% (figura 45: *Percepción del Profesorado. Dificultades Lenguaje del niño que fue adoptado*) presentan dificultades en el acceso a la lengua escolar.

Un tercio de las familias con niños adoptados consideró que sus hijos llegaron con un bajo nivel lingüístico. Esta percepción de las familias también es avalada por el análisis que realizan los expertos quienes también inciden en el alto número de niños con nivel lingüístico limitado y repercusión en sus aprendizajes.

En relación a dificultades de aprendizaje, los profesores perciben que un alto porcentaje de niños 51%, presentan falta de capacidad de atención, y un 41% déficit en la planificación, aspectos que hacen referencia a las capacidades para controlar las emociones, canalizar la información, saber planificar, y tomar decisiones. Si nos centramos en las habilidades cognitivas propiamente dichas, los datos apuntan que existe un importante grado de dificultad en la comprensión lectora (35%) y en el razonamiento abstracto (29%).

Como aportación relevante de los expertos que apoya esta conclusión (Belástegui) los niños que fueron adoptados presentan un déficit cognitivo acumulativo derivado de esta situación, déficit que por su propia característica emerge en los primeros cursos de Educación Primaria.

Es evidente el alto porcentaje de niños que fueron adoptados con dificultades de aprendizaje y lingüísticas por lo cual urge la necesidad de poner en marcha una serie de acciones específicas para este colectivo que permitan una reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje en este alumnado para mejorar su nivel lingüístico y cognitivo. El conjunto de acciones será descrito con mayor detalle en la última conclusión. Las acciones formarían parte de un proceso que se debería iniciar con un protocolo de acogida y prevención, un plan personalizado de trabajo para cada niño, unas evaluaciones necesarias y unas acciones de ajuste necesarias en alternativas metodológicas, dedicación, implicación familiar, etc..

**Conclusión 3. Los niños provenientes de un proceso de adopción no disponen en la escuela inclusiva de un currículo flexible que se adapte a sus necesidades.**

Esta conclusión da respuesta al objetivo 4 acerca de *“estimar las necesidades y retos del sistema educativo en las etapas educación Infantil y Primaria de Gipuzkoa con respecto a la respuesta lingüística y de aprendizaje actual de los alumnos que fueron adoptados”*.

En base a los datos recogidos, los niños que fueron adoptados no disponen de un currículo flexible que se adapta a sus necesidades específicas. Ha quedado demostrado y así se ha reflejado en la conclusión anterior, que estos niños necesitan de una atención diferenciada por parte del centro. Con respecto al trabajo que se plantea dentro del aula el profesorado opta por intensificar o ajustar los contenidos al alumnado y en menor medida por el uso de recursos metodológicos adaptados al grupo aula. Únicamente un pequeño porcentaje de profesorado entiende que el factor socioemocional tiene relación con la atención a este alumnado. Este trabajo se complementa principalmente con una derivación o consulta externa a otros profesionales.

Hemos agrupado las respuestas del profesorado en tres bloques, el primero hace referencia a la demanda de recursos externos al centro escolar para dar respuesta, el segundo hace referencia a acciones curriculares responsabilidad del tutor y el tercero a competencias cercanas a la relación profesor alumno. El 53,5% de los alumnos es derivado a profesionales externos, el 3,5 % de los casos se trabajan aspectos emocionales con el niño y en un 5% de los casos se ha utilizado el aprendizaje cooperativo. El primer dato pone de manifiesto la falta de recursos y currículo flexible en el centro por lo que se ven obligados a derivar a un profesional externo. Añadir que solo en un 5% de los casos se trabaja con material específico para este colectivo.

El segundo dato, refleja la falta de coherencia de los centros, ya que como indican los expertos (AFADA 2011), estos niños tienen necesidades educativas temporales vinculadas a trastornos emocionales y conductuales. La realidad muestra unos datos que alejan la práctica de la teoría, recogida en la guía de adopción del Gobierno Vasco (2017, p.17) en la que se habla de que la escuela debe ofrecer un entorno adaptado y seguro orientado a las necesidades individuales de cada niño, algo que evidentemente no está poniéndose en práctica.

El tercer dato que hace referencia al *aprendizaje cooperativo*, recomendada por los expertos como metodología adecuada en un plan educativo inclusivo se está poniendo mínimamente en práctica.

Considerando la opinión de las familias, solo el 16% de los niños en edad de Educación Infantil recibió ayuda diferenciada, la cifra aumenta al 56% de los niños en edad de Educación Primaria. Este hecho evidencia una vez más, la falta de medidas de prevención y la actuación una vez que afloran las dificultades lingüísticas y de aprendizaje.

Si consideramos la figura 43. *Percepción del Profesorado Sobre Alumnos de Adopción con Necesidades Adscritos al Mapa de Necesidades Educativas Especiales*. El bajo porcentaje de adscritos al mapa, un 13%, revela la intención del profesorado de buscar solucionar las dificultades mediante las actuaciones habituales de aula. Este hecho podría indicar que el profesorado intenta trabajar con un modelo compensatorio similar al que utiliza con el resto del alumnado y deja de lado la diversidad de las situaciones personales.

A pesar de las diferencias que existen en las aulas, todo niño debe tener la posibilidad de construir su proyecto de vida y para ello la escuela le debe ofrecer oportunidades que le permitan incrementar sus capacidades y garantizar un desarrollo humano equitativo con sus compañeros. Pero para que esto sea posible hay que ofrecer currículos flexibles que utilicen amplios repertorios de estrategias didácticas y metodológicas adecuadas a las condiciones de los alumnos, pudiendo así atender a sus especificidades. Sin embargo, vamos constatando que el camino hacia una escuela inclusiva pasa por la construcción de un currículum flexible también para el caso de alumnado que fue adoptado. Esto requiere poner en práctica algunas directrices ya existentes por parte de expertos y guías, como la del Gobierno Vasco.

Se cree que la experiencia da una preparación idónea para la aplicación metodológica y práctica de los contenidos específicos que necesita el alumno que fue adoptado, pero ser un

profesor con experiencia no quiere decir ser un profesor experto y estos conceptos en muchas ocasiones pueden llegar a confundirse.

Se considera necesario que el profesorado entienda la existencia de la diversidad neurológica (Rose y Meyer, 2000). Si no hay dos cerebros iguales no hay dos alumnos que aprendan de la misma manera. Por tanto, los docentes deben conocer las prácticas metodológicas que han demostrado con evidencia científica que provocan un efecto mayor en el aprendizaje (Carballo, 2018; Hattie, 2017). Solo desde este punto de vista, las buenas prácticas en la escuela minimizarán el impacto de la situación preadoptiva y sus consecuencias. Y hacia ahí debemos dirigirnos.

#### **Conclusión 4. La relación familia-escuela se debe enriquecer.**

Centrándonos en los datos recogidos, existe margen de mejora en la relación familia-escuela ya que, tal y como lo reflejan los datos de la figura 51 (*Periodicidad de Reuniones con la Familia en Caso de Existir Medidas de Refuerzo*), el trato diferencial con las familias con niños que fueron adoptados es mínimo, donde solo en un 25% de los casos se mantiene un número de reuniones superior que con el resto de familias.

Por otro lado, los datos reflejan que en un alto porcentaje 35%, son las familias las que reclaman la reunión, aspecto preocupante, ya que detrás de esto podría haber una falta de sensibilización ante los posibles problemas que pueden tener los alumnos que fueron adoptados.

El nivel de satisfacción de los padres con el centro escolar también se presenta como una variable a mejorar. Esto se desprende del cuestionario a familias Ume Alaia (2016), en el que se concluye que el 77,6% de las familias manifiestan satisfacción con la respuesta dada a sus hijos pero debemos aspirar a conseguir el 100% de satisfacción.

El hecho de que las familias de niños que fueron adoptados estén particularmente preocupadas, implicadas, formadas y poco comprendidas, es congruente con que su nivel de exigencia sea alto y que en muchos casos su capacidad para valorar el trabajo realizado por el centro también lo sea. Este hecho debe ser aprovechado por la escuela para enriquecer la relación con ellos y trabajar en equipo.

De todas formas, como se ha indicado en la primera conclusión, el profesorado, insuficientemente formado, se puede encontrar inseguro ante el grado de conocimientos y exigencia de la familia, provocando que ofrezca menos encuentros de los necesarios, esperando a la demanda de la familia, 35% de los casos. Aquí se abre un tema que podría ser interesante para futuras investigaciones.

Los datos (figura 48) de derivación hacia la ayuda externa 45% así como la de recomendar el repaso acentuado de los deberes escolares 40% son dos medidas que pueden reflejar un traslado de responsabilidad hacia la familia.

Se manifiesta por lo tanto, una falta de trabajo en equipo que contrasta con las opiniones de los expertos quienes afirman que, solo un trabajo en conjunto y cooperativo repercutirá directamente en la capacidad de dar respuesta al proceso educativo del alumno que fue adoptado.

En definitiva, entre la escuela, los profesionales y las familias existe un amplio abanico de posibilidades de mejora y de enriquecimiento. El centro debe demostrar, con acciones, que comprende a las familias, que conoce sus problemas y sus preocupaciones y que desea crear un equipo de trabajo conjunto sin quitarse responsabilidades, implicando a los padres, pero asumiendo una corresponsabilidad compartida.

**Conclusión 5. Los centros escolares carecen de un sistema de gestión para la mejora del nivel lingüístico y de aprendizaje de los niños que fueron adoptados.**

Esta conclusión responde al objetivo general 4 acerca de *“elaborar un procedimiento para la acogida, evaluación inicial, planificación de la intervención y plan de seguimiento y coordinación con familia, a partir de las características del niño adoptado de cara a mejorar su situación lingüística y curricular”*.

Los centros educativos generalmente no disponen de un sistema de gestión para la mejora del nivel lingüístico y de aprendizaje de los niños que fueron adoptados.

El proceso debería comenzar con una evaluación inicial del niño, el diseño de un plan de acogida y la determinación de su ubicación en curso escolar. Los datos de incorporación Alumno de adopción a la Escuela reflejan la ausencia de estas acciones en muchas ocasiones.

En primer lugar, desde un inicio del proceso, no se actúa de una manera práctica y funcional, ya que según la figura 37, el 82% de los niños adoptados no pasan por una evaluación inicial. Gindis (2004) incide en el aspecto relacionado con la evaluación inicial, indicando que desafortunadamente las evaluaciones psicoeducativas o del habla y el lenguaje de un niño en edad escolar son más la excepción que la regla. Gindis (2020) afirma que hacer una evaluación inicial permite ofrecer una ubicación de aula adecuada a su nivel de instrucción. (San Román 2008, Cora 2008) indican que en muchos casos las señales de alerta de necesidades específicas de este alumnado aparecen ocultas o tienden a ocultarse.

En segundo lugar, un tercio no cuenta con un plan de acogida. Gindis (2020) plantea la necesidad de un servicio de apoyo, una enseñanza y metodología de recuperación adecuada para el alumno.

En tercer lugar, más de dos tercios de este alumnado fue ubicado en el curso escolar que le correspondía a su edad cronológica. Este dato coincide con la opinión de las familias, las

cuales manifiestan que el 86% fue escolarizado por primera vez en el curso correspondiente a su edad cronológica.

Además, de los aspectos anteriormente mencionados debería estar presente una evaluación continua enriquecida por las opiniones, aportaciones e implicación de la familia. Algo que en la conclusión 4 ha quedado de manifiesto que hay que mejorar.

Así mismo, para que se pueda obtener una respuesta óptima es imprescindible que los profesionales cuenten con la formación necesaria y tal y como se explica en la conclusión 1, la de formación.

Por tanto, la implantación del sistema de gestión podría facilitar detecciones tempranas de dificultades que abrirían paso a entender la necesidad de implementar currículos flexibles que es una carencia plasmada en la conclusión 3.

Una de las razones por las que este estudio se ha basado en la percepción del profesorado es para contrastar la visión que tienen sobre aspectos relacionados con su trabajo con alumnado que fue adoptado y que, a menudo, son gestionados y registrados en otros ámbitos o no le llega información ni formación específica.

A su vez, los expertos nos han mostrado la carencia generalizada de un protocolo de gestión de acogida y seguimiento para los niños provenientes de un proceso de adopción. Los resultados obtenidos hasta la fecha han sido el resultado de la buena voluntad y trabajo de los profesionales. En consecuencia, se recomienda el diseño y puesta en marcha de un protocolo que contemple a los menores que fueron adoptados desde su acogida hasta la finalización de su escolaridad. La propuesta de la investigadora se basa en un sistema estructurado con una serie de etapas determinadas que incluye aspectos colaterales imprescindibles como son la formación interna, la sensibilización del profesorado y de la dirección del centro, la comunicación con la familia y la disposición de metodología propia, indicadores y recursos.

Finalizamos este apartado con la esperanza de que la situación escolar de los alumnos de adopción mejore con el resultado de este trabajo. Si bien el estudio ha estado enfocado con el alumnado que fue adoptado creemos que la propuesta desarrollada puede ser con pequeñas matizaciones útil para el abordaje de todas las necesidades que pueden darse en un centro escolar.

## **8.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

---

Este trabajo de investigación, ha tratado de dar respuesta a una serie de objetivos que han generado nuevas preguntas e ideas para futuras investigaciones. Como recomendaciones enumeramos las siguientes:

1. Replicar y ampliar el estudio realizado con los padres de los niños de adopción acerca de la situación escolar actual de sus hijos y valorar modificaciones.
2. Ahondar en el estudio de las necesidades que percibe el profesorado para llevar a la práctica la educación inclusiva en este alumnado.
3. Replicar este estudio con la población de adopción en Secundaria.
4. Validar un estudio pretest-postest, en el que se realicen dos grupos: uno de control y otro experimental en el que se maneje la propuesta planteada, de modo que se compruebe su efectividad y así poder hacerla extensible a los profesores como propuesta con impacto en el área del lenguaje y la cognición.
5. Estudiar la respuesta escolar dado al niño adoptado con respecto al bilingüismo.
6. Ampliar la propuesta de protocolo a otras casuísticas o necesidades que pudieran necesitar una atención y seguimiento similar.

### 8.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

---

Para cerrar el capítulo vamos a hacer una exposición general del planteamiento práctico que proponemos.

Este trabajo contribuye a la clarificación de cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta en la escuela para que el alumnado de adopción mejore su rendimiento.

Muchos de los resultados encontrados en nuestro estudio pueden enriquecerse dotando a los padres y profesores de estrategias que les permitan promover las fortalezas y potencialidades de estos niños y superar las lagunas y secuelas provocadas por las adversidades vividas en las historias previas a la adopción.

En base a las conclusiones expuestas en cada uno de los apartados anteriores y especialmente a las propuestas de mejora aportadas por los expertos se ha decidido diseñar un procedimiento que consideramos podría favorecer la atención de las necesidades lingüísticas y de aprendizaje en el alumnado de adopción y sobre esto disertaremos en el próximo capítulo.



## CAPÍTULO 9. PROPUESTAS PARA LA MEJORA DEL NIVEL LINGÜÍSTICO Y DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO QUE FUE ADOPTADO

*“El éxito del que enseña solo puede definirse a partir de éxito del que aprende” (Peters, 1969).*

### 9.1. INTRODUCCIÓN

---

Como se ha comprobado en los datos de la fase de investigación, resulta compleja la intervención educativa eficiente en el alumnado que fue adoptado por lo que cabe reclamar una mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los resultados de la investigación nos conducen a la necesidad de elaborar un procedimiento de acogida, detección, evaluación y seguimiento para la mejora del niño que fue adoptado, como propuesta práctica de fácil implementación en el centro escolar. A este reto dedicaremos este capítulo.

La carga laboral que sufre el docente junto con la necesidad de formación, actualización pedagógica y científica además de la falta de procedimientos específicos, genera dificultades para reflexionar sobre el impacto que tiene el profesor en el aprendizaje del alumno adoptado y la ineficiencia en los resultados alcanzados por este colectivo cuando la práctica es indiscriminada.

Por tanto, este trabajo no nace con un fin crítico a la actuación del profesorado, sino que pretende, entendiendo la situación escolar tan compleja que tenemos, facilitarle su quehacer de manera que lo transforme en eficiente.

Vamos a ofrecer un proceso que sigue una serie de etapas en las que, por medio de recursos y personal con formación específica, se proponen actividades con registro de datos de entrada y de salida. A la hora de realizar la actividad se parte de unos datos de entrada y se generan unos datos de salida que son registrados.

Partimos de un protocolo fácil de ejecutar y que consideramos puede ser útil en cuanto a los resultados que pueden aportar. No olvidemos que la población escolar del País Vasco aprende en un medio bilingüe debiendo alcanzar cotas de competencia altas tanto en castellano como en euskera y suficientemente desarrolladas en la tercera lengua que es el inglés. Además, el momento de la escolarización se ha adelantado a unas edades muy tempranas y en muchos casos los profesionales que se ocupan de estos niños en años críticos de desarrollo de lenguaje y cognitivo desde el punto de vista potencial no garantizan la formación específica en estas áreas.

Además, continuando en cursos superiores, los datos nos indican que una muestra significativa de los docentes manifiesta desconocimiento acerca de cómo se desarrolla el lenguaje, cómo mejorar la competencia tanto comprensiva como expresiva y qué elementos tienen un peso específico en el aprendizaje de la lectura. Por eso, quienes tienen a su cargo la formación del profesorado deben tener en cuenta las conclusiones obtenidas puesto que apuntan claramente a la necesidad de potenciar nuevas competencias en este colectivo.

Sabemos que dentro de la población escolar nos podemos encontrar niños sin dificultades, niños con dificultades severas asociados a necesidades educativas especiales, pero además existe una tercera categoría muy poco definida tanto en sus características como en lo que precisan que son los alumnos de necesidades educativas específicas, dentro de la cual se encuentra el alumnado con la condición de adoptado. Nos estamos refiriendo a unos niños que partiendo de unas capacidades básicas no son capaces de desarrollarlas por circunstancias que ralentizan severamente su aprendizaje. Con este procedimiento pretendemos responder a las necesidades de este colectivo.

## 9.2. PROPUESTAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

---

Los resultados obtenidos nos indican la necesidad imperiosa de contar con alternativas que nos permitan superar las limitaciones encontradas. Con el fin de que suponga un avance en la práctica educativa se plantea esta propuesta.

La propuesta va dirigida a tres ámbitos de actuación:

### 1. En relación al Departamento de Educación

Si bien nos congratulamos del documento elaborado en el año 2017 por el Departamento todavía no ha tenido la difusión suficiente. Es importante que los esfuerzos realizados en esta tarea no se vean minimizados por problemas de gestión.

Urge la necesidad de que el Departamento reconozca que se necesita un planteamiento de mejora. Una acción necesaria es la de crear alianzas Universidad-Escuela. Es vital que la Universidad se acerque a las necesidades de la escuela para que pueda adaptar sus programas a la realidad. Pero esto no acaba aquí, es necesario continuar con el desarrollo profesional del docente que presupone un enfoque continuo en la formación no solo centrada en cursos de formación, sino también en investigación e innovación y basada en la reflexión como actividad que permite desarrollar estrategias metacognitivas que le ayude a conocer, analizar y evaluar su práctica educativa.

Para que esta profesionalización sea posible recomendamos complementar esta propuesta con un sistema de reconocimiento y promoción a aquellos profesores que sigan el plan de formación específico y consigan altos niveles de satisfacción del centro escolar y de las familias. Al mismo tiempo el Departamento debe comprometerse a dotar de los recursos personales y materiales necesarios para una labor eficiente.

## **2. En relación al profesorado**

Centrados ya en la figura del profesor, a la vista de los resultados obtenidos, la formación de los docentes consultados podría mejorarse. Por ello, consideramos necesario otorgar al profesorado de un recurso ágil que le haga competente en el conocimiento del desarrollo del lenguaje normalizado y los hitos más significativos que han de darse a lo largo del proceso escolar y de las características del niño que fue adoptado.

El desarrollo de la propuesta se conseguirá si se pasa a acciones concretas donde además de determinar quién debe hacerlas, qué hay que hacer y cuando (habitualmente siempre establecido), se ofrezca el cómo realizarlas, duda redundante en el profesorado. La experiencia nos dice que pequeñas ayudas dadas al profesorado provocan cambios en su práctica que consiguen grandes resultados. No siempre es necesario acometer acciones complejas con necesidad de cambios organizativos y curriculares importantes. En muchas ocasiones intensificar el trabajo sobre un aspecto determinado del área, evaluar de forma diferente, acordar todo el equipo docente unas pautas comunes y llevarlas a la práctica, son acciones eficaces y sencillas.

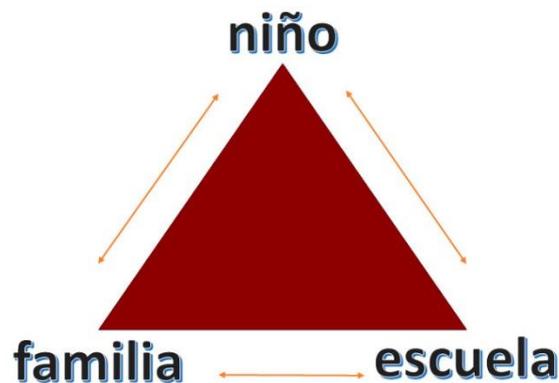
## **3. En relación a las familias**

El actual sistema educativo recoge por ley la cooperación de los padres en dicho sistema, como un derecho y un deber como progenitores o tutores legales de los niños. Los padres como primeros responsables de sus hijos que fueron adoptados demandan formación y apoyo al agente educativo. Teniendo en cuenta las características del niño que fue adoptado desarrolladas en el marco teórico, consideramos la estrecha relación de cooperación y colaboración escuela-familia como una necesidad a la cual se le debe dar respuesta.

La información que puede aportar la familia al profesor puede ser clave para intervenir de manera exitosa en la escuela. No basta con cumplir los pilares básicos de una buena relación con un clima de respeto familia-docente, sino que el profesor debe entender la realidad

particular de su alumno y a su vez proporcionar información que atienda a las inquietudes de la familia.

Además, en los casos que nos ocupan debemos hacer hincapié en intervenciones centradas en el contexto natural familiar ya que pueden enriquecer enormemente el proceso escolar del alumno que pertenece a este colectivo. Este aspecto va relacionado con la necesidad de enseñar a las familias modelos de estimulación de lenguaje y estrategias de aprendizaje que favorezcan el rendimiento escolar de su hijo.



*Figura 52. Relación niño-familia-escuela. Fuente: elaboración propia*

### **9.3. PROPUESTA ESPECÍFICA PARA EL CENTRO ESCOLAR. SISTEMA DE GESTIÓN**

---

La principal preocupación de los profesores y de las escuelas es la educación de sus alumnos. La mejora de su práctica exige tanto comprensión intelectual como voluntad en transformar las condiciones del aprendizaje. Hemos profundizado en particular gracias a los datos obtenidos en este trabajo y a nuestra larga experiencia en centro escolares, cuáles son las dificultades que presenta el profesorado para aplicar procesos eficientes en las aulas. Pretendemos, por tanto, ayudar a los centros educativos por medio de su profesorado de Educación Infantil y Primaria a abordar el trabajo en el aula en función de las necesidades que tenga su alumno que fue adoptado con el objetivo de conseguir una mejora adaptación personal, escolar, social y mayor éxito académico. Esperamos que esta aportación facilite el trabajo al docente y pueda así dar una respuesta más ajustada a las necesidades del alumno.

Para facilitar la gestión del centro orientada a la mejora de la educación del alumno adoptado se ha diseñado un procedimiento de gestión de la mejora del nivel lingüístico y aprendizaje del niño adoptado en la escuela basado en el ciclo PDCA de mejora- continua:

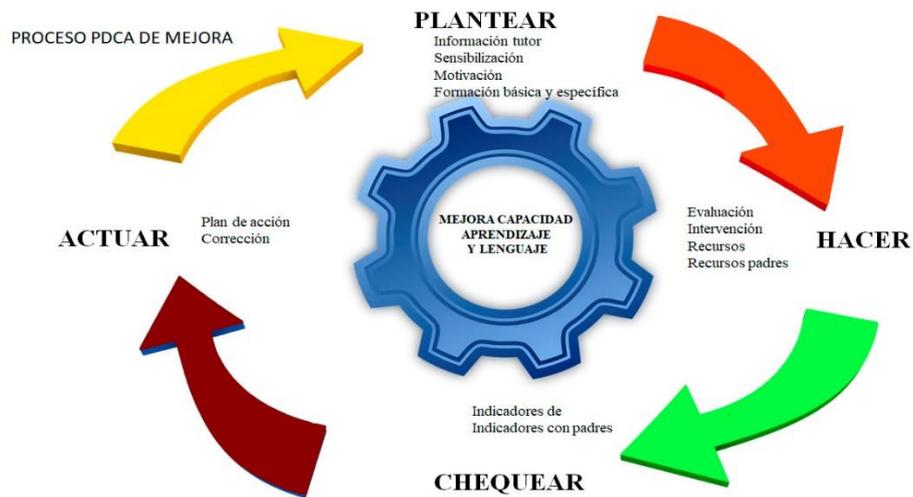


Figura 53. Modelo basado en el ciclo PDCA. Fuente: Deming (2000).

El ciclo PDCA se inicia con la actividad de PLANIFICACIÓN, en la que se establecen una serie de acciones, actividades o tareas que se deberán ejecutar siguiendo un proceso definido. Este conjunto de acciones buscará alcanzar unos resultados, en este caso la mejora del nivel lingüístico y cognitivo del niño que fue adoptado. Tras la planificación viene la etapa de HACER, es decir, ejecutar el plan previsto, evaluar, diseñar un plan de trabajo de intervención e intervenir. Para ejecutar el plan serán necesarios recursos varios y formación. La tercera fase corresponde a COMPROBAR, es decir, medir y controlar los resultados obtenidos. El análisis de los resultados deberá llevarnos a la última fase, la de ACTUACIÓN para corregir.

Siguiendo de forma sistemática este ciclo, implícito en el proceso de progreso de los niños escolarizados, se conseguirá poco a poco la mejora continua.

## ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE GESTIÓN



Figura 54. Estructura del sistema de gestión. Fuente: Elaboración propia.

### 1 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

- Facilitar al alumnado una respuesta adecuada a sus necesidades que le permita una escolaridad fructífera y de bienestar en el centro escolar.
- Mejorar el nivel lingüístico y la competencia cognitiva de los menores provenientes de un proceso de adopción en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria.

### 2 ALCANCE

El inicio del proyecto comienza con la matriculación del alumno, acogida por parte del centro escolar del niño que fue adoptado, su evaluación inicial, la realización del informe, el diseño de la intervención específica, la comunicación del tratamiento a seguir por parte del profesorado y colaboradores a la familia. Por último se contemplan los puntos de control y seguimiento, de la evolución del alumno con el objeto de que se analice para su mejora de forma continua hasta el final de la escolarización.

### 3 ACTIVIDADES DEL PROCESO

1. Registro inicial del alumno. Recoger los datos personales del niño.
2. Plan de Acogida: Determinar la situación inicial del alumno, características del profesorado de la etapa donde debe ser escolarizado, características de los grupos existentes. Acordar grupo y profesor que será responsable del alumno
3. Evaluación inicial. Realización de la evaluación del nivel base de competencias del alumno.
4. Diseño del plan de intervención y de seguimiento.
5. Comunicación interna y externa con los padres.
6. Control y rediseño de la intervención.

### 4 ENTRADAS DEL PROCESO

- Datos del niño, historial, entrevista con los padres al llegar al centro escolar.
- Datos del niño, historial cuando se detectan problemas de lenguaje y aprendizaje.

### 5 REGISTROS

1. Datos personales y significativos del niño.
2. Evaluación inicial. Informe del alumno.
3. Autoevaluaciones del profesor y de la familia.
4. Plan de intervención.
5. Informes parciales y finales.

## 6 RESPONSABLES

1. Profesor- tutor.
2. Departamento de Orientación (consultor, ALE (maestro de audición y lenguaje), profesor de apoyo educativo).
3. Berritzegune.
4. Coordinador o director de etapa.

## 7 INDICADORES

- Porcentaje de alumnos que fueron adoptados que han sido evaluados.
- Horas de formación del profesorado.
- Nivel lingüístico en euskera y castellano.
- Nivel de competencia cognitiva.
- Grado de satisfacción de las familias con respecto a la atención escolar recibida.

## 8 RECURSOS NECESARIOS

1. Ficha de matriculación. DOC- 01
2. Plan de acogida.
3. Nociones básicas sobre los niños que fueron adoptados. DOC -02
4. Hitos del desarrollo del lenguaje. DOC- 03
5. Indicadores del desarrollo cognitivo. DOC-04
6. Instrumento de autoanálisis de la práctica docente. DOC- 05
7. Listas de verificación. Evaluación inicial. DOC- 06
8. Cuestionario de autoevaluación de la familia en relación al aprendizaje escolar. DOC- 07
9. Cuestionario de refuerzos. DOC-08

10. Acciones educativas con y sin evidencia de éxito. DOC-09

**DIAGRAMA DE FLUJO. Procedimiento de acogida, detección, evaluación y seguimiento del nivel lingüístico y de aprendizaje del niño que fue adoptado en un centro educativo**

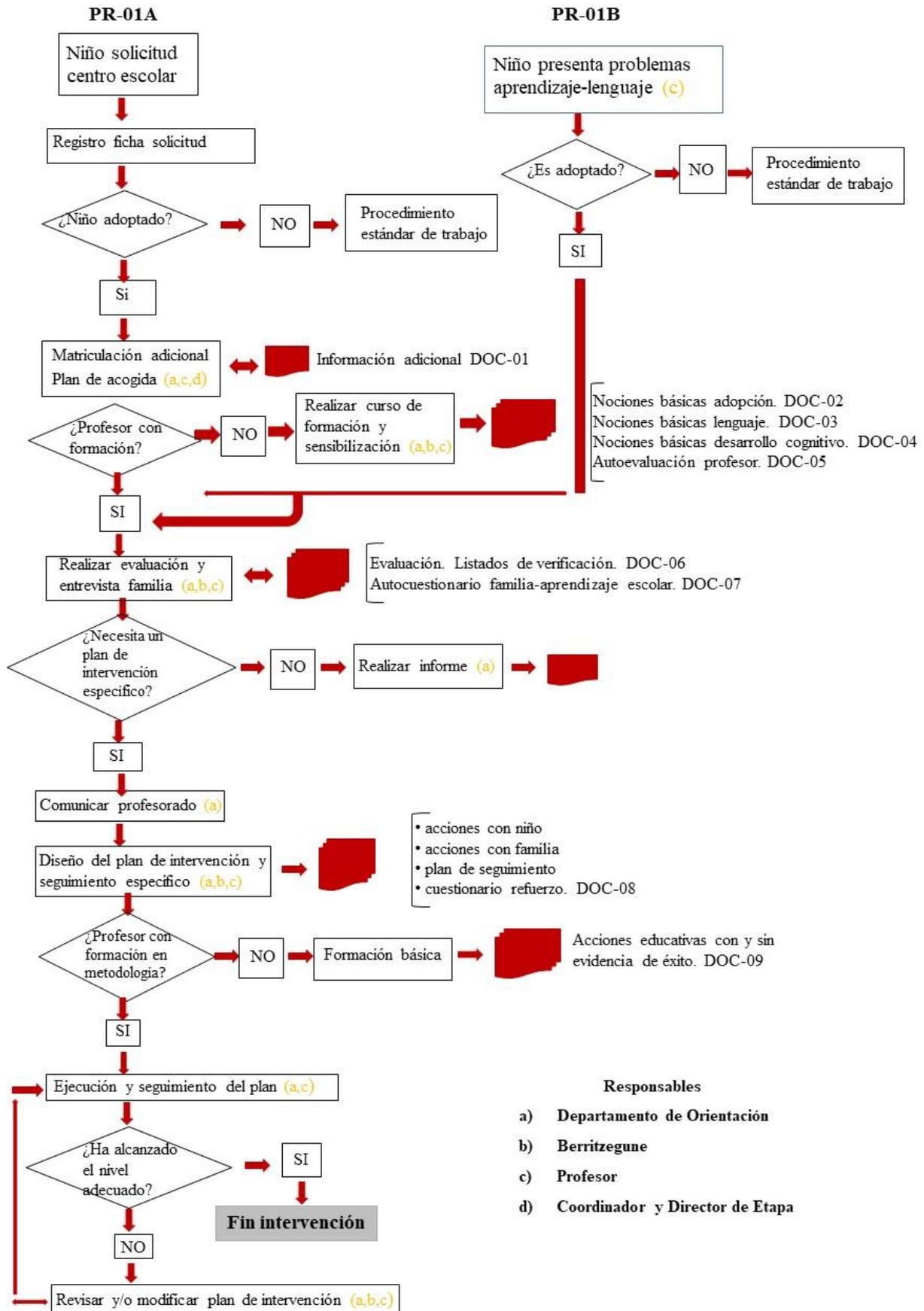


Figura 55. Diagrama de flujo. Procedimiento de acogida, detección, evaluación y seguimiento del nivel lingüístico y de aprendizaje del niño adoptado en un centro educativo. Fuente: Elaboración propia.

## DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO

Nos podemos encontrar con dos situaciones, en consecuencia, se podrán iniciar dos procesos diferentes:

1. Que el niño que fue adoptado se matricule en la escuela por primera vez. PR-01-A
2. Que se detecte en un momento concreto del proceso escolar un niño con problemas de lenguaje y/o aprendizaje y debamos conocer si entra dentro del colectivo de niños que fueron adoptado. PR-01-B

### **Procedimiento PR-01-A**

Tabla 35

*Tarea 1. Cumplimentación ficha de matriculación*

<b><u>TAREA 1</u></b>	<b>Cumplimentación ficha de matriculación</b>
<b>Input</b>	Datos correspondientes al niño solicitante
<b>Descripción</b>	Se registra la ficha de matriculación ordinaria o bien una ficha específica en relación al hecho adoptivo.
<b>Personas implicadas</b>	Coordinador de etapa, familia
<b>Recursos necesarios</b>	Impreso de admisión
<b>Registros/Output</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de admisión</li> <li>▪ Información adicional a la ficha de admisión (DOC-01)</li> </ul>

## Descripción

La familia acude al centro escolar con el fin de solicitar la admisión de su hijo. El responsable del tema registra la ficha de matriculación ordinaria o bien una ficha específica en este caso en relación al hecho adoptivo.

## Personas implicadas

- Coordinador de etapa

## Recursos necesarios

- Impreso de admisión.

## Registros

- Ficha de admisión.
- Información adicional a la ficha de admisión (DOC-01).

Tabla 36

### *Tarea 2. Plan de acogida*

<b><u>TAREA 2</u></b>	<b>Activar el plan de acogida</b>
<b>Input</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de admisión</li> <li>▪ Información adicional a la ficha de admisión (DOC-01)</li> <li>▪ Plan de acogida</li> </ul>
<b>Descripción</b>	Activar el plan de acogida, informar a la familia sobre el plan y de los recursos que se dispone
<b>Personas implicadas</b>	Coordinador de etapa, profesores de etapa, Consultor, miembro del equipo directivo
<b>Recursos necesarios</b>	Plan de acogida Nociones básicas sobre niños adoptados DOC-02 Hitos del desarrollo del lenguaje. DOC-03 Indicadores de desarrollo cognitivo DOC-04
<b>Registros/Output</b>	Ficha del alumno, curso, aula, características del alumno, características del profesor.

**Descripción**

Si es un niño que fue adoptado (siempre y cuando lo transmita la familia) se activa el plan de acogida que incluye dos ámbitos de intervención:

1. Familia- Alumno
2. Claustro y servicios de apoyo externos (sanitarios, asistenciales,...)

**1. Respecto a la familia-alumno**

Objetivo:

- Recabar información significativa para su proceso de adaptación escolar y social.
- Informar del plan del centro para su hijo, recursos de que dispone.
- Postularse como contexto educativo de calidad, dentro del paradigma de la escuela inclusiva.

Procedimiento:

- Primera cita con la familia.
  - El consultor y un miembro del equipo directivo recibirá a la familia del alumno.
  - Visita al centro, haciendo hincapié en los espacios concretos que le van a corresponder.
  - El miembro del equipo directivo se entrevista con los padres para recoger la información pertinente relativa a su hijo en un ámbito privado.
  - Paralelamente, el consultor mantendrá una entrevista no estructurada con el nuevo alumno que proporcionará información valiosa respecto a su estilo relacional, habilidades comunicativas, actitud ante el adulto y los nuevos espacios, etc.

- Incorporación al centro
  - Presentación del tutor
    - Previamente, con la información recogida tanto de la familia como del alumno, en la medida de lo posible, se procederá a asignar tutor y grupo, teniendo en cuenta las características personales y profesionales del tutor y del grupo.
    - Una vez designado el tutor, se realizará una sesión de “refresco” tomando como referencia la guía “La respuesta educativa en la Escuela Inclusiva al alumnado adoptado” editada y publicada por el Gobierno Vasco. Esta sesión debe incluir al tutor, resto del claustro, monitores de comedor y autobús y personal de recepción y otros servicios.
    - Preparación del grupo para la acogida del nuevo compañero. Sesión tutorial específica. Dar su espacio al nuevo miembro del grupo. Se puede reforzar con la realización de juegos de cohesión grupal.
  - Primera semana
    - Objetivo: la adaptación. Si el alumno es de corta edad, el tutor ejercerá de acompañante en los desplazamientos, tiempo de recreo, acceso al comedor o transporte si fuera preciso. Con alumnado de mayor edad, nombraremos a un compañero como “acompañante” que ejercerá la función descrita y actuará como mediador social.
    - Juegos de cohesión grupal y cooperación que permitan a nuestro alumno conseguir un grado de empatía con su grupo.
    - Al finalizar la primera semana, se realizará una reunión tutor/alumno y tutor/familia donde se analizarán las primeras experiencias y se recogerá la

información que sirva, por una parte, para apuntalar el proceso y por otra, para modificar lo que no esté cumpliendo su objetivo.

○ Tercera semana

Durante este tiempo se habrá realizado la evaluación inicial de competencias de aprendizaje. Es preciso ser meticuloso en este punto, ya que la programación que se elabore parte de este dato. Los campos analizados han de cubrir el desarrollo lingüístico, cognitivo y de funciones ejecutivas, especialmente.

Elaboración de un primer programa personalizado, si fuera preciso.

Presentación a la familia de nuestras conclusiones.

Recogida de la información que aporte la familia sobre cómo vive el alumno este proceso.

▪ Seguimiento

Si bien la actitud del tutor y resto de profesionales intervinientes ha de ser siempre de colaboración y apoyo, son los profesionales los que deben pautar el estilo de este acompañamiento. En este contexto, organizaremos reuniones mensuales, con el fin de poner en común los aspectos más significativos de las vivencias diarias.

Evitaremos informaciones excesivamente pormenorizadas de comportamientos poco adaptados y sobre todo el “goteo diario” sobre el funcionamiento del alumno. La experiencia nos dice que con estas actuaciones, lejos de cumplirse el objetivo de avanzar, solo se logra la angustia de la familia, la actitud de preocupación y, a la larga, obstáculos en la comunicación.

## Personas implicadas

1. Miembro equipo directivo + Consultor
2. Coordinador de etapa + Consultor
3. Profesores de etapa

## Recursos necesarios

- Plan de acogida
- Nociones básicas sobre niños adoptados (DOC-02)
- Hitos del desarrollo del lenguaje (DOC-3)
- Indicadores del desarrollo cognitivo (DOC-4)

Material complementario:

- Guía La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumno adoptado. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_es\\_cu\\_inc/adjuntos/16\\_inklusibitatea\\_100/respuesta\\_educativa\\_alumnado\\_adoptado\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_es_cu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/respuesta_educativa_alumnado_adoptado_c.pdf) editada por el Gobierno Vasco.
- “Juegos de comunicación y cohesión grupal” en Garaigordobil, M. (2011). Programa juego. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años. Volumen 5. Editorial Pirámide.
- “Juegos de comunicación y cohesión grupal” en Garaigordobil, M. (2011). Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años. Volumen 2. Editorial Pirámide.
- “Juegos de comunicación y cohesión grupal” en Garaigordobil, M. (2011). Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años. Volumen 3. Editorial Pirámide.

- “Juegos de comunicación y cohesión grupal” en Garaigordobil, M. (2011). Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años. Volumen 4. Editorial Pirámide. (utilizar los juegos de comunicación y cohesión grupal).

## Registros

- Ficha del alumno, curso, aula, características del alumno, características del profesor.

Tabla 37

### *Tarea 3. Evaluación inicial*

<b><u>TAREA 3</u></b>	<b>Realizar una evaluación inicial del punto de partida del alumno</b>
<b>Input</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de admisión</li> <li>▪ Información adicional a la ficha de admisión (DOC-01)</li> </ul>
<b>Descripción</b>	Una vez transcurrido un mes de escolarización se realiza la evaluación inicial y recabar información acerca de los hábitos de la familia en relación al aprendizaje
<b>Personas implicadas</b>	Tutor, profesor de apoyo, familia
<b>Recursos necesarios</b>	<p>Listas de verificación. Evaluación inicial. DOC-06</p> <p>Cuestionario familia-aprendizaje. DOC-07</p> <p>Pruebas complementarias en caso de necesidad</p>
<b>Registros/Output</b>	Resultado de la evaluación del alumno y del autocuestionario de la familia en relación al aprendizaje escolar.

**Descripción:** Transcurrido un periodo de un mes de escolarización se realiza una evaluación inicial siguiendo la guía de evaluación inicial que corresponda al alumno en función del curso donde se encuentra. El objeto de esta evaluación es valorar el punto de partida del alumno y permitirnos así determinar el plan de intervención o seguimiento que se ajuste a las necesidades del niño.

Los resultados quedarán registrados para la ejecución de la siguiente tarea que es la comunicación al profesor tutor y a la familia de la situación del alumno. En esta devolución se aprovechará para recabar información de la familia acerca su actitud con respecto al aprendizaje.

En función del resultado de dicha evaluación se determinará si necesita un plan específico de intervención, un plan de seguimiento o no se ve ninguna necesidad.

En caso de que se vea la necesidad de un plan de intervención o de seguimiento se comunicará al Berritzegune la situación inicial y se diseñará dicho plan con ayuda del Departamento de Orientación, tutor y si se considerara necesario con el Berritzegune.

### **Recursos necesarios**

- Listas de verificación. Evaluación inicial (DOC-06)
- Cuestionario familia-aprendizaje (DOC-07)
- Pruebas complementarias en caso de necesidad.

### **Personas implicadas**

1. Tutor o profesor de apoyo
2. Familia

### **Registros**

- Resultados evaluación alumno y cuestionario de autoevaluación de la familia en relación al aprendizaje escolar

Tabla 38

#### *Tarea 4. Diseño del plan de intervención y seguimiento*

#### **TAREA 4**

**Diseñar el plan de intervención y seguimiento**

#### **Input**

Resultados de la evaluación inicial

<b>Descripción</b>	El consultor, junto con el tutor y profesor de apoyo, determinan el plan de intervención: acciones a realizar con el niño, con la familia, objetivos de la intervención, metodología, temporalización, material específico de trabajo y plan de seguimiento
<b>Personas implicadas</b>	Consultor, tutor, profesor de apoyo, profesor ALE,
<b>Recursos necesarios</b>	Método MAR: motivación, aplicación, reflexión
<b>Registros/Output</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plan de intervención del alumno</li> <li>▪ Plan de seguimiento</li> </ul>

Una vez obtenidos los resultados de la evaluación inicial el consultor junto con el profesor de apoyo y el tutor determinarán el plan de intervención que consta de:

- Acciones con el niño
- Acciones con la familia
- Objetivos de la intervención
- Metodología
- Temporalización
- Material específico de trabajo
- Plan de seguimiento

### Acciones con el niño

El profesor facilita:

1. Hacerle consciente a su alumno de sus dificultades.  
*“Estas mejorando has de reforzar ...”*  
*“Esto.... te resulta algo complicado debemos insistir en ello”*  
*“Para poder mejorar en ... podemos hacer...”*
2. Ofrecerle recursos para superar las dificultades apoyándose en sus fortalezas.
3. Postularse como colaborador del proceso (alianza con el alumno).  
*“Yo estoy aquí para ayudarte”*

Se ofrecen estos modelos de mensajes que consideramos puede servir de ayuda al profesor.

**Acciones con la familia**

El profesor en la entrevista con la familia debe incidir en:

1. Plantear de la manera más clara y concreta posible el marco de trabajo:

*“Para acompañar a su hijo de la forma que lo precisa hemos diseñado un plan de trabajo partiendo de las competencias a desarrollar”*

2. Solicitar su apoyo y colaboración definiendo estrategias concretas:

*“Precisa supervisión diaria. Tiene que trabajar a diario en los tiempos y actividades recomendadas”*

*“Para que este proceso vaya adelante hemos de trabajar conjuntamente el colegio y la familia por ello os indicamos que...”*

*“Aunque la tarea es de vuestro hijo necesita de vuestro acompañamiento y supervisión”.*

Se ofrecen estos modelos de mensajes que consideramos puede servir de ayuda en la entrevista con la familia.

**Objetivos, metodología, temporalización y recursos**

Se determinan atendiendo a las características individuales de cada caso.

**Actividades**

Todas las actividades planteadas en el plan de intervención en el aula deberán pasar las tres etapas que hemos denominado método MAR:

**Etapas 1 – Motivación**

Todas las actividades comienzan con información sobre la forma de motivar a los niños, despertar su curiosidad y fomentar su sed de conocimiento.

**Etapas 2 - Aplicación**

La descripción de las actividades incluye instrucciones detalladas sobre la forma de aplicar la actividad a fin de lograr el resultado esperado.

### **Etapa 3 - Reflexión**

Las actividades proporcionan un mejor resultado, si van seguidas inmediatamente de un debate conjunto (reflexión), ofreciendo a los niños una visión de su experiencia, y destacando aquello que los niños percibieron como lo más importante y significativo en el proceso de ejecución.

Cada actividad deberá incluir un conjunto de preguntas sugeridas para estimular la reflexión, es decir, tomar conciencia de lo sucedido durante la actividad.

Para la puesta en marcha del plan de intervención se valorará si el profesor ejecutor dispone de formación suficiente. En caso negativo se le dará formación sobre los temas a profundizar.

Asimismo, en esta etapa se determinará el plan de seguimiento que consta:

- Temporalización
- Grado de alcance de los objetivos

En el caso de que no se establezca un plan específico de intervención podría darse la circunstancia de la necesidad exclusiva de un plan de seguimiento.

### **Recursos necesarios**

- Método MAR

### **Personas implicadas**

1. Tutor
2. Profesor de apoyo
3. Profesor ALE

### **Registros**

- Plan de intervención del alumno
- Plan de seguimiento

Tabla 39

*Tarea 5. Autoanálisis de la práctica del profesor en el aula*

<b>TAREA 5</b>	<b>Autoanálisis de la práctica del profesor en el aula</b>
<b>Input</b>	Conocimientos y competencias del profesor
<b>Descripción</b>	El profesor cumplimenta una ficha de autoevaluación de la práctica docente
<b>Personas implicadas</b>	Profesor
<b>Recursos necesarios</b>	Instrumento de autoanálisis de la práctica docente.DOC-05
<b>Registros/Output</b>	Áreas de mejora y acciones a realizar por el profesor

Al mismo tiempo que se le evalúa al alumno el profesor deberá cumplimentar el “*instrumento de autoanálisis de la práctica docente*” para establecer las áreas de mejora en relación a su trabajo con los alumnos.

Realizado el autoanálisis el profesor determinará sus acciones de mejora para ponerlas en marcha a partir del próximo trimestre.

A final de curso se recomienda cumplimentar nuevamente el instrumento de autoanálisis de la práctica docente para valorar sus mejoras.

**Recursos necesarios**

- Instrumento de autoanálisis de la práctica docente (DOC-05)

**Personas implicadas**

- Profesor

**Registros**

- Áreas de mejora y acciones del profesor

Tabla 40

*Tarea 6. Ejecución y seguimiento del plan de intervención*

<b><u>TAREA 6</u></b>	<b>Ejecución y seguimiento del plan de intervención</b>
<b>Input</b>	Plan de intervención y de seguimiento
<b>Descripción</b>	Poner en marcha el plan de intervención diseñado y recoger los resultados
<b>Personas implicadas</b>	Profesor, profesor de aula de apoyo, profesor ALE
<b>Recursos necesarios</b>	Plan de intervención Material específico
<b>Registros/Output</b>	Incidencias y observaciones

El profesional trabajará con el niño según las directrices establecidas en el plan de intervención y realizará las evaluaciones correspondientes al plan de seguimiento.

**Recursos necesarios**

- Plan de intervención
- Material específico

**Personas implicadas**

1. Profesor
2. Profesor del aula de apoyo
3. Profesor ALE

### Registros

- Incidencias y observaciones

Tabla 41

*Tarea 7. Rediseño del plan*

<b><u>TAREA 7</u></b>	<b>Rediseño del plan</b>
<b>Input</b>	Incidencias y observaciones recogidas del seguimiento del plan
<b>Descripción</b>	Se revisan los resultados obtenidos por el alumno y en función de en qué grado los haya alcanzado se plantea la modificación del plan de intervención
<b>Personas implicadas</b>	Profesor, profesor de aula de apoyo, profesor ALE, Consultor, familia
<b>Recursos necesarios</b>	No se utilizan recursos específicos
<b>Registros/Output</b>	Plan de intervención modificado

En este momento es cuando se revisan los resultados obtenidos por el alumno y en función de en qué grado los haya alcanzado se plantea la modificación del plan de intervención. En esta etapa se contará con la participación de la familia.

### Personas implicadas

1. Profesor
2. Consultor
3. Profesor de apoyo
4. Profesor de ALE

## 5. Familia

### Registros

- Plan de intervención modificado.

### **Procedimiento PR-01-B**

La segunda situación es aquella en la que un alumno que ya se encuentra escolarizado en el centro presenta problemas de aprendizaje y/o lenguaje. Es cuando se pregunta si es adoptado porque puede ocurrir que con anterioridad no se haya transmitido a la escuela dicha información y quizá al manifestar dificultades se desee comunicar. En caso de no ser un niño con condición de adopción se procederá de manera estándar. Si fuera un niño con este perfil pasaría a la actividad 2 del PR-01-A y continuará el mismo procedimiento.

Nota aclaratoria:

En la medida en que el profesorado implicado en la respuesta al alumno se encuentre motivado, la formación recibida sea la adecuada, se cuente con los recursos de personal y material necesarios, y se siga el procesamiento propuesto el centro escolar deberá de evolucionar desde el estado 1 al estado 4, tal como indica la figura 32. Este modelo indica lo sensible que son los resultados alcanzados en relación a cada una de las variables. Hay unas variables base como son la formación y los recursos. Si la formación está en el nivel medio, por mucho que tengamos procedimientos, no nos servirá para alcanzar resultados excelentes. En definitiva, hay que gestionar todas las variables con excelencia si el deseo es mejorar de forma continua el nivel lingüístico y cognitivo de los niños adoptados.

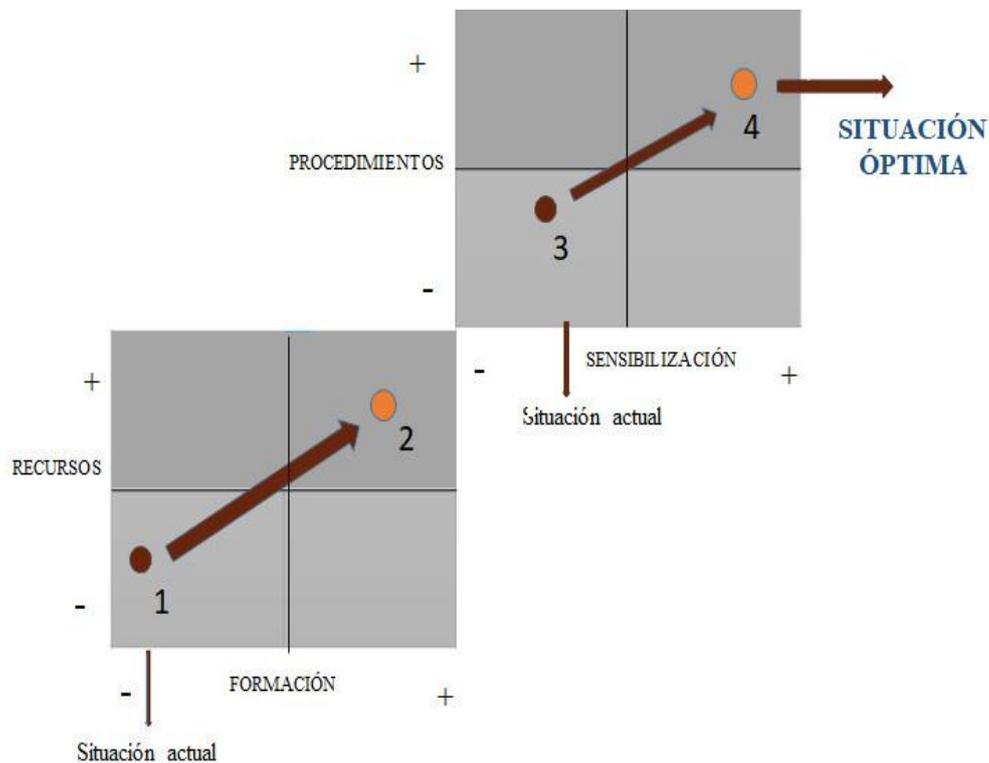


Figura 56. Modelo evolutivo de mejora. Fuente: elaboración propia

Esta propuesta constituye el cierre de una primera etapa de investigación que continuará con un mayor desarrollo de medidas concretas centradas en la respuesta a la intervención (RTI, por sus siglas en inglés “Response to Intervention”, Jimenez, 2019) con el fin de proveer una ayuda adicional de manera creciente a la población que presente dificultades. El objetivo es conseguir la mayor calidad educativa desde una perspectiva del profesor como agente activo que se implica en la prevención e intervención en situaciones de dificultades en el aprendizaje y trabajo buscando la evolución pedagógica de cada alumno con estrategias que le permitan obtener los frutos deseados.

## ANEXO PROPUESTA.DOC-01

**INFORMACIÓN ADICIONAL PARA REGISTRAR FICHA SOLICITUD DE ADMISIÓN**

<b>Estamento donde ha estado antes de la adopción.</b>					
<b>País de adopción e idiomas recibidos</b>					
<b>Edad de adopción</b>					
<b>Situación sanitaria en el momento de la adopción.</b>					
<b>Informes médicos. Discapacidad reconocida.</b>					
<b>Tiempo que lleva con la familia adoptiva.</b>					
<b>Vinculación inicial con la familia adoptiva.</b>					
<b>El niño tiene conocimiento de su situación adoptiva</b>	SI			NO	
<b>Idiomas de la familia adoptiva</b>					
<b>Niño mayor de 3 años. Nivel de lenguaje que observa la familia.</b>	Nº elementos de la frase	Habla entendible		Comprensión	
		si	no	inadecuada	adecuada
<b>En caso de provenir de otro de centro escolar recursos recibidos.</b>					

## ANEXO PROPUESTA. DOC-02

**10 NOCIONES BÁSICAS QUE TODO PROFESOR DE NIÑO QUE FUE ADOPTADO DEBE CONOCER**

1. Un alto porcentaje de los niños de adopción provienen de situaciones desfavorecidas, con pocos recursos y vínculos afectivos que pueden haber dejado secuelas en su salud y desarrollo.
2. Los niños que se incorporan a una familia por medio de la adopción traen consigo un cúmulo de vivencias y experiencias previas. No hay punto de partida 0.
3. Es recomendable privilegiar la creación de vínculos familiares y la socialización al logro académico.
4. La integración en la escuela es una nueva realidad compleja que necesita una adaptación gradual y progresiva.
5. El momento de llegada a la escuela supone un esfuerzo emocional, al niño debido a que debe aprender nuevas formas de relación, incorporar nuevas normas y límites
6. La ausencia de una relación de calidad en los primeros años de vida puede interferir en sus capacidades y por tanto en los resultados escolares.
7. La capacidad de aprendizaje y el rendimiento **en ningún caso** debe ser equiparado con los otros niños de su edad.
8. Es importante prever que durante las primeras etapas de desarrollo el nivel sea más bajo, lo que no implica que luego continúe así.
9. Es fácil que no entienda que es “compartir” ya que nunca nada les ha pertenecido ni ha sido suyo en exclusividad.
10. Es primordial la colaboración escuela-familia. Estar informado sobre su condición es un plus su favor

**Para saber más:**

La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumno adoptado.

[https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_escu\\_in/adjuntos/16\\_inklusibitatea\\_100/respuesta\\_educativa\\_alumnado\\_adoptado\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_in/adjuntos/16_inklusibitatea_100/respuesta_educativa_alumnado_adoptado_c.pdf)

ANEXO PROPUESTA. Doc-03. **DESARROLLO DEL LENGUAJE.****HITOS DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO**

## Nivel fonético-fonológico

## Edad

9-12 meses	Baluceo tipo jerga. Vocalizaciones más precisas y controladas, en cuanto a altura tonal e intensidad. A las consonantes preferidas de la etapa anterior /p//m//t//k/ se añaden sonidos /j//s//f/
12-18 meses	Primeras palabras (promedio de 15 palabras con significado). Simplificación en el habla con muchas omisiones de letras.
18-24 meses	Aumenta el número de emisiones espontáneas con palabras de 2 y 3 sílabas
2-3 años	Comienzan a aparecer los diptongos (consonante+vocal+vocal),(CVV) ( <i>pie</i> )  Procesos de simplificación relacionados con la estructura de la sílaba (“ <i>maposa por mariposa</i> ”)  Abundantes errores fonológicos del tipo sustitución de fonemas, omisiones, asimilaciones de unos fonemas por otros que están al lado  Adquisición de fonemas /y/, /b/, /j/, /g/, /n/ y /ch/.
3-4 años	Aparecen las sílabas CCV( <i>plato</i> )  Todavía errores de asimilación de fonemas (“ <i>bubanda por bufanda</i> ”, <i>anfombra por alfombra</i> , <i>lilikóptero por helicóptero</i> )  Todavía errores de sustitución de fonemas (“ <i>guante por buante</i> , <i>kirafa por jirafa</i> ”)  Adquisición de los fonemas /l/, /ñ/, /f/ y /s/.  El 80% de sus enunciados son inteligibles.
4-5 años	Pueden decir bastante bien palabras polisilábicas  Dificultades todavía con sílabas CCV de /l/ y /r/ ( <i>pla,tra,...</i> )  Adquisición de los fonemas /d/ y /r/.  Adquisición de diptongos crecientes (ia, ie, io, iu, ua, ue ,ui, uo) y algunos decrecientes (ai, ei, oi, au, eu, ou)  Desaparecen gran parte de los procesos fonológicos de simplificación: sustituciones, asimilaciones, omisiones
5-6- años	Sólo hay dificultad con alguna palabra que lleve sínfon de /r/ (“ <i>padre, trufa</i> ”) o sílabas especialmente complicadas (“ <i>transparente, inscripción</i> ”)  Adquisición del fonema /rr/, en todas sus posiciones y culminación del repertorio fonético.  Desarrollo de la conciencia fonológica.
6-7- años	Afianzamiento generalizado de todos los fonemas.

## Nivel morfosintáctico

## Edad

9-12 meses	<p>Comprende algunas palabras familiares.          Vocalizaciones más precisas y controladas en intensidad.          Agrupa sonidos y sílabas repetidas a voluntad.          Produce 1 palabra aproximadamente</p>
12-18 meses	<p>Surgen las primeras palabras funcionales.          Expresa en promedio 15 palabras.          Promedio de dos palabras seguidas          Comprensión de instrucciones sencillas.          Utiliza sílabas de consonante (C) + vocal (V) y CVCV.          Se produce un crecimiento cuantitativo, tanto a nivel de comprensión como de producción de palabras</p>
Etapa pre-sintáctica	
18-24 meses	<p>Aumenta el número de emisiones espontáneas.          Empieza la expansión de las emisiones.          Primeras 50 palabras (sustantivos, nombres de objetos cotidianos, verbos, adverbios).          Aparecen los enunciados de 2 elementos.          Uso de palabras clase cerrada (preposiciones, conjunciones, artículos, pronombres) + clase abierta (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios...)          Comprende órdenes como “mira”, “dame”, “ven”, “come, entre otras.          Comprende algunos adjetivos y la noción de pertenencia “mío”.          Usa oraciones negativas mediante el “no” aislado, o bien colocándolo al principio o al final del enunciado.          Empiezan a aparecer las primeras flexiones.          Aparecen las primeras interrogativas “¿qué?” y “¿dónde?”</p>
2-3 años	<p>Emisiones de 2 a 3 palabras.          Oraciones con gramática característica. No repeticiones literales de los enunciados de los adultos.          Parecen entender todo lo que se les dice.          Poseen un habla telegráfica.          Comprenden órdenes de 2 elementos.          Obedecen órdenes sencillas          Utilizan preposiciones que marcan posesión: “a mí”, “para mí”.          La estructura de la oración corresponde a S+V+S (sustantivo + verbo + sustantivo).          A los 30 meses comienzan a realizar las primeras frases coordinadas, aumenta la frecuencia de uso de las principales flexiones (sobre todo la de género y número), junto a nuevas formas rudimentarias de los verbos auxiliares ser y estar.          Utilizan pronombres posesivos “mío”, “mí” y artículos definidos “el” y “la”.</p>
Etapa jerárquica inicial	
3-4 años	<p>Enunciados de 3 a 4 palabras.          Utilizan pronombres personales de 1ª y 3ª persona y con artículos indefinidos.          Aparecen las primeras preposiciones “a”, “con”, “de”, “en”, “para”.          Uso de nexos “pero” y “porque”.          Mayor uso de verbos auxiliares (“ser” y “haber”) y tiempos verbales (presente, perifrástico, pretérito perfecto, futuro perfecto y futuro perifrástico).</p>
Etapa jerárquica compleja	
4-5 años	<p>Las diversas estructuras gramaticales se van complejizando, principalmente mediante el uso del sistema pronominal y los verbos auxiliares.          Se afianzan los tiempos verbales.          Utilizan pronombres posesivos más claros: “para ti”, “para mí”.           Comienzan a comprender algunas frases pasivas con verbos de acción.           Eliminación progresiva de los errores sintácticos y morfológicos.</p>
5-6- años	<p>Comprende y utiliza estructuras sintácticas más complejas: pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo, entre otras, y va perfeccionando aquellas con las que estaba familiarizado.</p>

Se asienta la morfosintaxis.  
 Conciencia morfosintáctica.  
 Maneja posesivos grupales (nuestro).  
 Manejo de nexos coordinantes y subordinantes.  
 Usa toda clase de oraciones (complejas, subordinadas hipotéticas y condicionales).  
 Oraciones más extensas: S+V+O+L+T (sujeto + verbo + objeto + lugar + tiempo).  
 Comprende oraciones complejas.  
 Empleo frecuente del sistema pronominal, pronombres posesivos y verbos auxiliares.  
 Voz pasiva y conexiones adverbiales.  
 Hacia los 5 años consigue el desarrollo gramatical básico de la lengua.

6-7- años  
 Utiliza de la voz pasiva y las conexiones adverbiales.  
 Incremento en la producción de pronombres posesivos, mejor utilización de adverbios, preposiciones de espacio y tiempo y formas irregulares de los verbos.  
 Existe una mayor concordancia de los tiempos verbales entre la oración principal y la subordinada.

### Nivel semántico

#### Edad

9-12 meses  
 Vocabulario de 2 a 3 palabras con significado.  
 Comprende palabras familiares (papá, mamá, etc.)  
 Responde a su nombre.  
 Entiende el significado del “no”.  
 Permanencia en el objeto ya desarrollada  
 Señalamiento comprensivo.  
 El niño comprende alrededor de tres palabras.  
 Comprende palabras familiares como *papá*, *mamá*. Además responde a su nombre.

12-18 meses  
 Período caracterizado por sobreextensión de términos.  
 Comprensión global de rutinas cotidianas.  
 Reconocen partes importantes del cuerpo.  
 Contenidos de existencia, desaparición, reiteración, acción y locación.  
 Usan palabras sustantivas, relacionales y sociales.  
 Desarrollo de la función declarativa.  
 Aparecen los conceptos de aquí y el ahora.  
 Sobreextensión semántica de las palabras funcionales (por ejemplo, se llama “perro” a todos los animales).  
 Comprensión de instrucciones sencillas.  
 Se identifica por su nombre.  
 Inicio del juego simbólico.

18-24 meses  
 Comprende algunos adjetivos (bonito, feo, sucio, limpio, etc.)  
 Comprende noción de pertenencia “mío”.  
 Habla del pasado inmediato, futuro inminente y de lo que el otro está haciendo.  
 Notable desarrollo de la comprensión de vocabulario.  
 Crecimiento cualitativo, tanto a nivel comprensivo como de producción de palabras.  
 Comprensión de órdenes con una mayor complejidad.  
 Aún presenta dificultades con el “yo”.  
 Conoce muchas figuras.  
 Conoce 2 o 3 partes del esquema corporal.

2-3 años  
 El aumento es mucho más rápido y el niño suele entender unas 250 palabras diferentes.  
 A los 2 años reconocen las partes del cuerpo en otro y a los 3 en un muñeco o dibujo.  
 Comprenden preposiciones que marcan posesión: “a mí”, “para mí”.  
 Aparecen las preposiciones “a”, para denotar una relación “a ti”, “a ver”; “de”, para expresar posesiones y “para”, que se utiliza para indicar beneficiario.  
 -Utilizan las preposiciones de lugar: “en”, “sobre” y “bajo”; y los adverbios de lugar: “debajo” y “detrás” adecuadamente.

- Puede explicar lo que ha dibujado.  
Dice su nombre y apellido.  
Reconocimiento del “yo”.  
Amplía su vocabulario (300 – 1.000 palabras).  
Aprende que algunos términos están jerarquizados o que incluyen a otros “a”, “de”, “para”.  
Nombra elementos de libros.  
Parea por objeto – color – figura.
- 3-4 años
- A los 3 años muestra interés por las explicaciones, el porqué de las cosas y cómo funcionan.  
Se observa el uso de preposiciones “a”, “sobre” y “bajo” para expresar lugar y “con” para manifestar acompañamiento.  
Comienza el manejo de palabras abstractas, ya que comienza a dominar la relación espacio-lugar (*arriba, abajo, dentro, fuera*).  
Usan atributos de tamaño, cantidad, belleza, suciedad, bondad.  
Manejan referente temporal *noche – día*.  
Manejan conceptos de colores, temperatura y opuestos.  
Género y número de uso frecuente (plurales).  
Vocabulario de 900 – 1.200 palabras.  
“Yo” adquirido plenamente.  
Lenguaje egocéntrico.  
Comprende órdenes complejas.
- 4-5 años
- Utilizan la preposición “con” significando instrumento.  
Aparecen los adverbios de tiempo “*hoy*”, “*ayer*” y “*mañana*”.  
Comprenden pronombres posesivos más claros (“*para ti*”, “*para mí*”).  
Conceptos de: distancia, referente temporal (pronto, tarde), forma, longitud, cualidad (mismo, diferente), ancho, grosor.  
Conceptos témporo-espaciales: *delante/detrás, antes/después, después/primero/último*.  
Vocabulario de 1.500 palabras (4 años).
- 5-6- años
- Maneja atributos de edad.  
Vocabulario de 2.500 palabras.  
Maneja el para qué sirven las cosas.  
Distingue mano derecha e izquierda en sí mismo.  
Desarrollo de nuevos conceptos (coincidente con el inicio de la escolaridad), niveles de relación entre conceptos y presuposiciones (ponerse en el lugar del otro suponiendo cómo va a actuar).  
Posee cierto grado de abstracción.  
Está bien orientado respecto a los cuatro puntos cardinales.  
Identifica el igual a partir de modelos del mismo dibujo, que varían en detalles pequeños (*series de 3*).  
Tiene una mayor apreciación del ayer y del mañana.  
Resuelve problemas simples que implican relaciones geométricas y espaciales.  
Identificación del humor y absurdos verbales.  
Domina el concepto de orden (ordena y guarda sus juguetes) y el de forma y detalle (dibuja la figura humana con todas sus partes y detalles).  
Comienza a darse cuenta que puede hacer trampa en el juego.
- 6-7- años
- A los 6 años emplea correctamente adjetivos, nombres y pronombres.  
Las principales adquisiciones conciernen a la producción de pronombres posesivos (“*el nuestro*”, “*el suyo*”, “*el de ellos*”, etc.) y personales.  
Hay un manejo de referentes témporo – espaciales más complejos (*ayer, hoy, mañana, antes, después, días de la semana, meses y estaciones*).  
También mejora el manejo de adverbios y preposiciones de espacio y tiempo (“*dentro de*”, “*fuera de*”).  
Uso incrementado de infinitivos y participios.  
Existe manejo de sinónimos y antónimos de palabras conocidas.  
Manejo de cantidades relativas (más que, menos que, falta, sobra) y principio de

conservación.  
Reconocen la hora.

### Nivel pragmático

#### Edad

9-12 meses	<p>Vocaliza más durante los intervalos que deja el adulto, al mismo tiempo que intenta espaciar y acortar sus vocalizaciones, para dar lugar a la respuesta del adulto (preconversación).</p> <p>Uso de protoimperativos (gestos que utiliza el niño para conseguir algo del adulto) y protodeclarativos (gestos para compartir la atención de un adulto respecto a un objeto) Aparece la intención comunicativa.</p> <p>Aparece la deixis.</p> <p>Uso social de objetos.</p> <p>Acción conjunta.</p> <p>Las emisiones orales son ya claramente comunicativas y con intencionalidad explícita (algunas <i>gracias</i>).</p> <p>Señalamiento comprensivo.</p>
12-18 meses	<p>Uso de prosodia diferenciada.</p> <p>Desarrollo de la función declarativa e interpersonal.</p> <p>Las estructuras son más atingentes a la situación que al significado.</p> <p>Aparecen varios juegos y rutinas que se organizan según un modelo de intercambio y reciprocidad (<i>dar y tomar, venir e irse, rutinas alimentarias, aseo, saludos, etc.</i>)</p> <p>A los 18 meses se desarrolla el juego simbólico.</p>
18-24 meses	<p>Es capaz de buscar objetos que no están presentes.</p> <p>Toma la iniciativa y sus enunciados son más atingentes.</p> <p>Los actos elocutivos comienzan a incluir proposiciones.</p> <p>Niega, afirma, etc.</p> <p>Empieza a dejar la mímica, pero aún se comunica con gestos, señas y palabras.</p> <p>Inicio de la Teoría de la Mente (comprender y predecir los pensamientos de los demás).</p>
2-3 años	<p>No suele tener en cuenta las necesidades del interlocutor.</p> <p>Es capaz de mantener temas de conversación con algunos turnos, iniciar un tema nuevo, cambiar de tema, expresar conceptos relacionados con sentimientos emocionales.</p> <p>Pide clarificación de la información.</p> <p>Emplea deícticos: yo, aquí.</p> <p>Aparece la función heurística. Uso de lenguaje para descubrir el mundo que nos rodea. Esto es...</p> <p>Canta canciones sencillas.</p> <p>Hace preguntas.</p> <p>Se caracteriza por un progreso evolutivo del lenguaje y da múltiples señas de estar convirtiéndose en un ser pensante.</p> <p>Disfruta escuchando cuentos.</p> <p>Frecuentes “¿por qué?”.</p>
3-4 años	<p>Predominio de función reguladora. Utilización del lenguaje como instrumento de control, para modificar o regular la conducta de los demás.</p> <p>Existe un avance en los aspectos sociales del discurso.</p> <p>Demuestra que pueden cambiar el modo de comunicación, en función de las necesidades que presenta el interlocutor.</p> <p>Reconoce absurdos.</p> <p>Contesta preguntas como “¿qué es esto?”, “¿qué se hace con...?”, “¿para qué sirve...?”.</p> <p>Sabe esperar su turno.</p>
4-5 años	<p>Se desarrollan aspectos básicos de la toma de turno.</p> <p>“¿Por qué?” y “¿cómo?” son muy frecuentes.</p> <p>Puede mantener largas y complicadas conversaciones.</p> <p>Acusa, miente, cuenta sus cosas, es preguntón, inventa cosas (ficción y realidad).</p>

- 5-6- años
- Predominio de la función interaccional. Uso del lenguaje entre el yo y los demás.
  - Juego teatral con abundantes diálogos y comentarios.
  - Surge nivel discursivo.
  - Respuestas acordes a la pregunta.
  - Juega en grupos de 2 a 5 niños.
  - Juega a disfrazarse.
  - Da claras muestras de rasgos y aptitudes emocionales (seriedad, paciencia, generosidad).
  - Teoría de la Mente muy desarrollada.
  - Hace trampas.
  - Tiene vergüenza.
- 6-7- años
- Aumenta la sofisticación en su habilidad comunicativa para persuadir.
  - Desarrolla habilidades conversacionales (toma de turnos, iniciar/mantener/cambiar tema).
  - Participa en juegos con reglas.
  - Regula su conducta frente a los cambios de ánimo, emociones y tensiones de los padres.
  - Insiste en ser el primero en todo y asume a menudo una aptitud de “sabelotodo”.
  - Describe láminas.
  - Comienza a apreciar los distintos efectos que tiene la lengua al usarla y a juzgar la correcta utilización de su propio lenguaje.
  - Hace chistes, adivinanzas.

Adaptado de futurofonoaudiologo.wordpress.

**SEÑALES DE ALARMA DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO**

2 años

*No dice palabras básicas (relacionadas con sus juegos, situaciones cotidianas...)*

*No comprende órdenes sencillas.*

3 años

*Tiene poco vocabulario.*

*No elabora frases de dos o tres palabras.*

4 años

*El habla es poco inteligible.*

*Las frases son muy simples (solo tres palabras).*

5 y 6 años

*Sigue teniendo dificultades de pronunciación.*

*Altera el orden de las palabras en la frase.*

*Las oraciones son simples, Le cuesta narrar una historia.*

*No sigue una conversación.*

Datos obtenidos en Fernández -Zúñiga. *Después de la adopción*, 2009, p. 30

## ANEXO PROPUESTA. DOC-04. INDICADORES DEL DESARROLLO COGNITIVO

## INDICADORES DEL DESARROLLO COGNITIVO

12-18 meses	<p>Le gusta mirar cuentos de imágenes.</p> <p>Imita los comportamientos que ve. Imita con objetos que usa (taza, cuchara...)</p>
18-24 meses	<p>Juega con coches, muñecos con un sentido (no los alinea únicamente).</p> <p>Sabe diferenciar y agrupar objetos.</p>
2-3 años	<p>Tiene un juego simbólico con acciones secuenciadas.</p> <p>Utiliza los objetos como si fueran otra cosa (simbólicamente).</p> <p>Tiene un juego imaginativo. Inventa cosas.</p> <p>Le gusta disfrazarse.</p> <p>Su juego es más variado.</p>
3-4 años	<p>Colorea dibujos.</p> <p>Juega con juegos de asociación, dominós, etc.</p> <p>Inventa historias jugando con arena o con el agua.</p> <p>Se disfraza y representa papeles en los juegos.</p>
4-5 años	<p>Aumenta la complejidad en el juego (más secuencias).</p> <p>Hace construcciones y dibujos más complejos.</p>
6-8 años	<p>Es capaz de inventar historias largas con personajes.</p> <p>Puede planificar y encontrar todo lo necesario para hacer una tarea.</p> <p>Puede contar hasta 100 y completar sumas sencillas con las 4 operaciones.</p>
9-11 años	<p>Puede razonar un problema.</p> <p>Puede planificar y completar unas tareas (por ej. cocinar una comida).</p> <p>Puede aportar sus propias ideas creativas al juego.</p> <p>Sabe aplicar las matemáticas a la vida diaria.</p>

11-14 años      Se interesa por conceptos como la justicia.  
  
Le interesan las historias del cine, el teatro o inventárselas.  
  
Le divierte solucionar problemas.

Fuente: Fernández-Zúñiga, 2009, Después de adoptar, p. 98.

### SEÑALES DE ALARMA ANTE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

- No hay atención o es dispersa.
- No escucha cuando le hablan.
- No comprende las instrucciones.
- No se sabe expresar coherentemente.
- Tienen dificultades para narrar o conversar.
- Juega solo, no se relaciona con los demás.
- Confunde letras y números.
- Tiene dificultad para aprender la lectura y la escritura.
- Rechaza el colegio.

Fuente: Fernández-Zúñiga, 2009, Después de adoptar, p. 125.

## ANEXO PROPUESTA. DOC-05

**INSTRUMENTO DE AUTOANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE****Objetivos de trabajo**

- ¿Los objetivos y contenidos priorizados responden en base a su importancia para futuros aprendizajes, a su funcionalidad y aplicación práctica?

**Importancia del uso del lenguaje**

- ¿A la hora de relacionarme con mis alumnos tengo en cuenta qué tipo de estructuras sintácticas estoy utilizando?
- ¿Uso un vocabulario tendente a enriquecer su repertorio?
- ¿Doy tiempo a mis alumnos a que se exprese?
- ¿Enriquezco los mensajes de mis alumnos con aumento de su extensión?
- ¿Enriquezco el lenguaje de mis alumnos con preguntas que le ayudan al razonamiento verbal?
- ¿Establezco una relación positiva con mis alumnos que favorece una comunicación efectiva?

**Estrategias de enseñanza-aprendizaje**

- ¿Tengo altas expectativas en todos mis alumnos?
- ¿Conozco el nivel del grupo y elijo los métodos de aprendizaje que considero de mayor impacto para mis alumnos?
- ¿Trasmito los conocimientos organizados y secuenciados?
- ¿Actúo como gestor de la actividad del aula?
- ¿Explico las cosas con claridad?
- ¿Modelo el proceso de aprendizaje?
- ¿Facilito el proceso de aprendizaje?
- ¿Hago devoluciones de las tareas explicando a los alumnos sus debilidades y cómo mejorarlas?
- ¿Brindo oportunidades a mis alumnos para que aprendan a organizarse, a crear su propio plan de acción y a autoevaluarse?
- ¿Vigilo constantemente el proceso de enseñanza, así como el progreso y aprendizaje de mis alumnos?
- ¿Mi nivel de exigencia está ajustado a las capacidades actuales de mis alumnos?
- ¿Creo un ambiente de confianza donde el “no lo sé” o “necesito ayuda” se considera un camino hacia el aprendizaje y el progreso?
- ¿Relaciono el nuevo contenido con los aprendizajes previos de mis alumnos?
- ¿Puedo identificar y anticipar los aspectos de mayor dificultad del contenido y cuento con recursos para afrontarlos?
- ¿Hay un equilibrio entre lo que yo hablo, escucho y hago y lo que hablan, escuchan y hacen mis alumnos y fomento el intercambio de ideas?
- ¿Transmito feedback a mis alumnos sobre ¿a dónde voy? ¿cómo voy a llegar allí? ¿cuál es el siguiente paso?
- ¿Hago devoluciones de las tareas explicando a los alumnos sus debilidades y cómo mejorarlas?

- ¿Vigilo constantemente el proceso de enseñanza, así como el progreso y aprendizaje de mis alumnos?

### Actividades

- ¿Las actividades que planteo tienen la complejidad adecuada a las dificultades de mis alumnos?
- ¿Ofrezco la cantidad óptima de datos que mis alumnos pueden manejar?
- ¿Planteo suficientes actividades para reforzar un mismo contenido y así poder afianzarlo?
- ¿Contemplo necesario darles más tiempo para finalizar las tareas?
- ¿Utilizo técnicas de demostración para que les facilite la comprensión?

### Metodología

- ¿Es adecuada su disposición en el aula?
- ¿Guío la reflexión de mis alumnos?
- ¿Utilizo materiales manipulables y apoyo visual, que pueden ser de ayuda para mis alumnos?
- ¿Utilizo lo suficiente el refuerzo positivo?
- ¿Contemplo el tiempo necesario para poder finalizar las tareas?
- ¿Contemplo siempre el repaso como elemento clave del aprendizaje?
- ¿Planteo desafíos que motivan a mis alumnos a aprender?
- ¿Establezco los criterios de evaluación e indicadores para la autoevaluación del alumnado?
- ¿Considero la distancia entre lo que los alumnos ya saben y lo que quiero que aprendan y valoro la pertinencia de mi propuesta?

### Evaluación

- ¿Mi tarea fundamental es evaluar el efecto de mi enseñanza sobre el aprendizaje y el logro de mis alumnos?
- ¿Valoro su trabajo diario, interés y participación?
- ¿Además de los exámenes realizo un proceso de evaluación de la formación de mis alumnos?
- ¿Evalúo los contenidos anteriormente planteados?, ¿Es lo que deben saber mis alumnos?
- ¿Facilito el lenguaje para la comprensión de los contenidos?
- ¿Utilizo modificaciones en la forma de preguntar que faciliten (preguntas de unir con flechas, preguntas cortas, secuenciar los pasos de un problema) la comprensión?
- ¿Uso la evaluación para proporcionar información a los alumnos regularmente de su progreso?
- ¿Analizo con los alumnos sus errores y les genero propuestas de mejora?
- ¿Si es preciso introduzco modificaciones metodológicas y/o procedimentales?
- ¿Utilizo la evaluación como una oportunidad para reflexionar sobre mi intervención y cómo maximizar mi impacto con todos mis alumnos?

**Interrelación familia-escuela**

- ¿Está la familia informada de cuáles son las estrategias que mejor le funcionan a su hijo para aprender?
- ¿Doy a la familia orientaciones útiles para reforzar en casa las estrategias de aprendizaje adecuadas para su hijo?

**Mis fortalezas son**

**Identifico en mí como áreas de mejora**



NIVEL 0. SEGUNDO CICLO EDUCACIÓN INFANTIL (1º, 2º)

Nombre del alumno:

Tutor:

Curso:

Fecha evaluación:

Fecha nacimiento:

Lengua materna: C-E-otra

Rodee la puntuación que le parezca que refleja mejor la situación actual de su alumno

PR- 01. DESEMPEÑO ACTITUDINAL

	Está motivado para aprender.
	Acepta de buen grado las propuestas del aula.
	Es capaz de seguir las indicaciones del profesor.

Desempeño actitudinal:

Adecuado

Necesita atención específica de:

Fortalezas:

Profesor

Profesor de apoyo

Debilidades:

Consultor

Berritzegune

PR- 02. APRENDER A APRENDER

ATENCIÓN

	Atiende a las instrucciones.
	Trabaja con una continuidad adecuada para finalizar las tareas..
	Se fija en la información visual que se trasmite en el aula.
	Se fija en la información auditiva que se trasmite en el aula.
	Se fija en los detalles.
	Obedece las órdenes.

**Atención:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

MEMORIA

	Retiene los contenidos expresados mediante lenguaje oral y opera con ellos.
	Retiene la secuencia de órdenes habituales en el aula y la ejecuta.

**Memoria:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

PLANIFICACIÓN/ ORGANIZACIÓN/ TOMA DE DECISIONES

	Es capaz de organizar la tarea solicitada.
	Utiliza los materiales que necesita.

**Planificación:**  Adecuado  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

PR- 03. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Consultar anexo Doc -04. Hitos del desarrollo lingüístico.

Tendremos en cuenta las dos lenguas cooficiales de la Comunidad vasca, castellano y euskera. Si la lengua materna no es ninguna de estas dos lenguas preguntaremos a la familia si se están cumpliendo los hitos del desarrollo esperados para la edad.

- Lengua materna: lengua utilizada habitualmente en el entorno familiar y social)
- Segunda lengua: se considera el euskera cuando el euskera, (lengua vehicular del centro escolar) no es la lengua utilizada por la familia. En caso de que solo uno de los miembros utilice esta lengua también la consideraremos segunda lengua

	Tiene intención comunicativa.
--	-------------------------------

Comprende los cuentos que se utilizan en el aula	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Comprende y maneja los conceptos enseñados en el aula.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Sigue instrucciones de tres órdenes seguidas.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Maneja una longitud media de enunciado de tres elementos Sujeto +verbo+ complemento.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de contar lo que ha hecho el fin de semana y que los compañeros entiendan su mensaje.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

	Utiliza el euskera para comunicarse en el aula.
	Su vocabulario en euskera es mayor de 50 palabras.

Usa verbos en pasado.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Se comprende el mensaje que quiere trasmitir en cuanto al contenido.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Su articulación aunque todavía poco precisa es inteligible por personas desconocidas.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

**Competencia lingüística**

Adecuada castellano (C)       Necesita atención específica (C / E) de:

Adecuada euskera (E)       Profesor

Profesor de apoyo

ALE

Consultor

Fortalezas:

Debilidades:

PR- 04. COMPETENCIA MATEMÁTICA

	Cuenta hasta 10.
	Copia los números.
	Sabe qué es más grande que , más pequeño que.
	Clasifica objetos atendiendo a un criterio (color, forma y tamaño).
	Relaciona la grafía de los números del 1 al 5 con la cantidad que representa (grupos de cosas)
	Si presenta dificultades claramente son motivadas por el desconocimiento del euskera.

**Competencia matemática:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**PR- 05. COMPETENCIA SOCIAL Y PERSONAL**

	Imita y aprende de la imitación.
	Realiza juego simbólico (jugar a compras, médicos, ...).
	Interactúa socialmente con sus compañeros.
	Tiene intereses compartidos.
	Identifica su rol en los grupos sociales en los que participa: familia y escuela.
	No manifiesta rabietas ni brotes de ira o llanto.
	Es capaz de reconocer sus propios estados de ánimo.
	Es capaz de reconocer los estados de ánimo del otro (niño, adulto).
	Es capaz de cooperar con otro u otros para lograr un objetivo común.
	Es capaz de controlar y regular sus propias emociones.

**Competencia social y personal:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

Características personales del alumno. Subraya lo que consideres:

apacible/ansioso

motrizmente sosegado/inquieto

centrado/disperso

curioso/desinteresado

perfeccionista/descuidado

**Mi alumno:**  No necesita ninguna adaptación

Necesita adaptación:

metodológica

de contenido

evaluativa

# EVALUACIÓN INICIAL. Listado de verificación

## NIVEL 1. SEGUNDO CICLO EDUCACIÓN INFANTIL (3º)

Nombre del alumno:

Tutor:

Curso:

Fecha evaluación:

Fecha nacimiento:

Lengua materna: C-E-otra

Rodee la puntuación que le parezca que refleja mejor la situación actual de su alumno

### PR- 1.1. DESEMPEÑO ACTITUDINAL

	Está motivado para aprender.
	Acepta de buen grado las propuestas del aula.
	Es capaz de seguir las indicaciones del profesor.
	Es autónomo en el trabajo.

Desempeño actitudinal:

Adecuado

Necesita atención específica de:

Fortalezas:

Profesor

Debilidades:

Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

### PR- 1.2. APRENDER A APRENDER

#### ATENCIÓN

	Atiende a las instrucciones.
	Trabaja con una continuidad adecuada para finalizar las tareas..
	Se fija en la información visual que se trasmite en el aula.
	Se fija en la información auditiva que se trasmite en el aula.
	Se fija en los detalles.
	Obedece las órdenes.

**Atención:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**MEMORIA**

	Retiene los contenidos expresados mediante lenguaje oral y opera con ellos.
	Retiene la secuencia de órdenes habituales en el aula y la ejecuta.
	Retiene experiencias significativas de contexto extraacadémico y las evoca según su interés.

**Memoria:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**PLANIFICACIÓN/ ORGANIZACIÓN/ TOMA DE DECISIONES**

	Es capaz de organizar la tarea solicitada.
	Utiliza los materiales que necesita.
	Es capaz de interiorizar las pautas previamente establecidas.
	Es capaz de seguir un orden secuencial en la ejecución de su tarea.

**Planificación:**  Adecuado  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

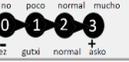
Berritzegune

## PR- 1.3. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Consultar anexo Doc -04. Hitos del desarrollo lingüístico.

Tendremos en cuenta las dos lenguas cooficiales de la Comunidad vasca, castellano y euskera. Si la lengua materna no es ninguna de estas dos lenguas preguntaremos a la familia si se están cumpliendo los hitos del desarrollo esperados para la edad.

- Lengua materna: lengua utilizada habitualmente en el entorno familiar y social)
- Segunda lengua: se considera el euskera cuando el euskera, (lengua vehicular del centro escolar) no es la lengua utilizada por la familia. En caso de que solo uno de los miembros utilice esta lengua también la consideraremos segunda lengua

Comprende los contenidos y mensajes que se expresan en el aula.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Maneja un vocabulario básico compuesto por sustantivos, adjetivos, verbos.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Utiliza oraciones subordinadas en su lenguaje expresivo del tipo: porque + verbo., cuando +verbo..., antes de+ verbo..., mientras + verbo...,después de+ verbo ...si +verbo..., aunque + verbo.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Recuenta las ideas principales de un cuento y plasma el inicio y nudo.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Se comprende el mensaje que quiere trasmitir en cuanto al contenido a pesar de no estar totalmente ordenado.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Expresa correctamente lo que quiere decir y comunicar.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Su articulación es inteligible.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

**Competencia lingüística**  Adecuada castellano (C)  Necesita atención específica (C / E) de:

Profesor

Profesor de apoyo

ALE

Consultor

Fortalezas:

Debilidades:

**PR-1.4. ACCESO A LA LECTURA**

Muestra interés por el texto escrito.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Realiza juegos de conciencia léxica (por ejemplo ¿cuantas palabras tiene esta frase? María va al parque. Esta frase tiene 3 palabras).	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Realiza juegos de conciencia silábica (por ejemplo Dime palabras que tengan la sílaba “pa” como patata, lupa)..	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Realiza juegos de conciencia fonémica (por ejemplo ¿si a “parmario” le quito el primer sonido qué queda? “armario”).	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

**Acceso lectura**

Adecuada castellano (C)       Necesita atención específica (C / E) de:

Adecuada euskera (E)       Profesor

Profesor de apoyo

Fortalezas:       ALE

Debilidades:       Consultor

**PR-1.4. ACCESO A LA ESCRITURA**

Reconoce la correspondencia entre los sonidos y las letras de las vocales.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Reconoce la correspondencia entre los sonidos y las letras de más de 10 consonantes.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Copia palabras respetando todas las letras.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Tiene una graffa reconocible de las letras.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

## PR- 1.5. COMPETENCIA MATEMÁTICA

	Agrupar objetos atendiendo a diversos criterios (color, forma, tamaño, ...)
	Compara objetos en relación a las consignas más que-menos que.
	Conoce las formas geométricas básicas.
	Reconoce las formas geométricas básicas en objetos cotidianos.
	Utiliza las nociones espaciales para explicar la ubicación de los objetos y elemento del entorno (arriba, abajo, dentro, fuera,...alrededor de, entre, más cerca, más lejos...)
	Relaciona la grafía del número con la cantidad que representa.
	Usa la serie numérica para contar en voz alta (según la edad).
	Realiza operaciones básicas de quitar, añadir, repartir (galletas, caramelos, cromos).
	Si presenta dificultades claramente son motivadas por el desconocimiento del euskera.

**Competencia matemática:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:

Debilidades:

- Profesor
- Profesor de apoyo
- Consultor
- Berritzegune

## PR- 1.6 COMPETENCIA SOCIAL Y PERSONAL

	Interactúa socialmente con sus compañeros.
	Tiene intereses compartidos.
	Identifica su rol en los grupos sociales en los que participa: familia y escuela.
	No manifiesta rabietas ni brotes de ira o llanto.
	Es capaz de reconocer sus propios estados de ánimo.

	Es capaz de reconocer sus propios estados de ánimo.
	Es capaz de reconocer los estados de ánimo del otro (niño, adulto).
	Ez capaz de cooperar con otro u otros para lograr un objetivo común.
	Es capaz de controlar y regular sus propias emociones.
	Manifiesta rabietas, brotes de ira o llanto.

**Competencia social y personal:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:

Debilidades:

- Profesor
- Profesor de apoyo
- Consultor
- Berritzegune

Características personales del alumno. Subraya lo que consideres:

apacible/ansioso                      motrizmente sosegado/inquieto                      centrado/disperso  
 curioso/desinteresado                      perfeccionista/descuidado

**Mi alumno:**  No necesita ninguna adaptación  Necesita adaptación:

- metodológica
- de contenido
- evaluativa



**EVALUACIÓN INICIAL. Listado de verificación**

**NIVEL 2. EDUCACIÓN PRIMARIA (1º Y 2º )**

Nombre del alumno:

Tutor:

Curso:

Fecha evaluación:

Fecha nacimiento:

Lengua materna: C-E-otra

Rodee la puntuación que le parezca que refleja mejor la situación actual de su alumno

**PR- 2.1. DESEMPEÑO ACTITUDINAL**

	Está motivado para aprender.
	Acepta de buen grado las propuestas del aula.
	Es capaz de seguir las indicaciones del profesor.
	Es autónomo en el trabajo.

**Desempeño actitudinal:**  Adecuado  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**PR- 2.2. APRENDER A APRENDER**

**ATENCIÓN**

	Atiende a las instrucciones.
	Trabaja con una continuidad adecuada para finalizar las tareas..
	Se fija en la información visual que se trasmite en el aula.
	Se fija en la información auditiva que se trasmite en el aula.
	Se fija en los detalles.
	Obedece las órdenes.

**Atención:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**MEMORIA**

	Retiene los contenidos expresados mediante lenguaje oral y opera con ellos.
	Retiene la secuencia de órdenes habituales en el aula y la ejecuta.
	Retiene experiencias significativas de contexto extraacadémico y las evoca según su interés.

**Memoria:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**PLANIFICACIÓN/ ORGANIZACIÓN/ TOMA DE DECISIONES**

	Es capaz de organizar la tarea solicitada.
	Es capaz de organizar los materiales que necesita.
	Es capaz de interiorizar las pautas previamente establecidas.
	Es capaz de seguir los pasos concretos en la ejecución de su tarea.

**Planificación:**  Adecuado  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**PR- 2.3. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

Consultar anexo Doc -04. Hitos del desarrollo lingüístico.

Tendremos en cuenta las dos lenguas cooficiales de la Comunidad vasca, castellano y euskera. Si la lengua materna no es ninguna de estas dos lenguas preguntaremos a la familia si se están cumpliendo los hitos del desarrollo esperados para la edad.

- Lengua materna: lengua utilizada habitualmente en el entorno familiar y social)
- Segunda lengua: se considera el euskera cuando el euskera, (lengua vehicular del centro escolar) no es la lengua utilizada por la familia. En caso de que solo uno de los miembros utilice esta lengua también la consideraremos segunda lengua

Es capaz de manejar un vocabulario básico de más de 1500 palabras.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de utilizar frecuentemente oraciones subordinadas en su lenguaje expresivo.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de expresar correctamente y de manera ordenada lo que quiere decir y comunicar.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de contar un cuento manteniendo un inicio, nudo y desenlace.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de pronunciar de manera espontánea correctamente todos los sonidos de la lengua.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

## Competencia lingüística

Adecuada castellano (C)

Adecuada euskera (E)

Necesita atención específica (C / E) de:

Profesor

Pte, profesor de apoyo

ALE

Consultor

Fortalezas:

Debilidades:

## PR-2.4. HERRAMIENTA LECTORA

Índices de velocidad lectora media (castellano): 1º de Primaria: 35-59 palabras/minuto / 2º de Ed Primaria: 60-84 palabras/minuto, algo inferiores en euskera.

Es capaz de leer todas las letras del alfabeto.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Los errores de precisión se encuentran en la media del grupo.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Va adquiriendo el ritmo y la entonación adecuada tomando como referencia el grupo normativo.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Su velocidad lectora se encuentra en los índices medios establecidos.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

<b>Lectura</b>	<input type="checkbox"/> Adecuada castellano (C)	<input type="checkbox"/> Necesita atención específica (C / E) de:
	<input type="checkbox"/> Adecuada euskera (E)	<input type="checkbox"/> Profesor <input type="checkbox"/> Profesor de apoyo <input type="checkbox"/> ALE <input type="checkbox"/> Consultor
Fortalezas:		
Debilidades:		

**PR- 2.5. COMPRENSIÓN LECTORA (a partir de 2º de Ed. PRIMARIA)**

Es capaz de comprender preguntas literales.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es consciente de la necesidad de parar cuando no entiende el mensaje y buscar los recursos y/o estrategias adecuadas para resolver la situación.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de resumir básicamente de manera oral lo que ha leído.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Puedo decir que su lectura es eficaz teniendo en cuenta su velocidad y comprensión lectora.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

## Comprensión lectora

- Adecuada castellano (C)     Necesita atención específica (C / E) de:  
 Adecuada euskera (E)     Profesor  
 Profesor de apoyo  
 ALE  
 Consultor

Fortalezas:

Debilidades:

## PR- 2.6. EXPRESIÓN ESCRITA

Es capaz de escribir todo tipo de sílabas.	
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En su lengua materna.
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En la segunda lengua
No comete errores de ortografía natural o son de muy baja frecuencia: omisiones, uniones, fragmentaciones, sustituciones...	
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En su lengua materna.
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En la segunda lengua
No comete errores gramaticales.	
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En su lengua materna.
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En la segunda lengua
El contenido que expresa está ordenado y tiene sentido para el lector.	
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En su lengua materna.
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En la segunda lengua
Manifiesta una grafía adecuada a su edad..	
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En su lengua materna.
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En la segunda lengua
Utiliza los signos de puntuación propios de su curso.	
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En su lengua materna.
<p>no poco normal mucho 0 1 2 3 ez gutxi normal asko</p>	En la segunda lengua

**Expresión escrita:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**PR- 2.7. COMPETENCIA MATEMÁTICA**

	Identifica los signos matemáticos adecuados a su edad: +;-;x:/.
	Sabe qué números van antes y después de otros mentalmente.
	Sabe leer y escribir los números arábigos.
	Maneja las palabras asociadas a las matemáticas: me dan, me quitan,...
	Sabe contar de 2 en 2, de 5 en 5,...
	Tiene estrategias de cálculo mental
	Opera con los conceptos nuevos sin dificultad.
	Tiene dificultades claramente asociadas al desconocimiento del euskera.

**Competencia matemática:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**PR- 2.8. COMPETENCIA SOCIAL Y PERSONAL**

	Se relaciona con sus iguales sin problemas.
	Es capaz de manifestar preferencias por unos compañeros sobre otros
	Tiene intereses compartidos con su grupo de referencia.
	Su respuesta emocional está ajustada a la situación y al contexto.
	Tolera la frustración cuando fracasa.
	No manifiesta rabietas ni brotes de ira o llanto.

**Competencia social y personal:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:

- Profesor
- Profesor de apoyo
- Consultor
- Berritzegune

Debilidades:

Características personales del alumno. Subraya lo que consideres:

apacible/ansioso                      motrizmente sosegado/inquieto                      centrado/disperso  
 curioso/desinteresado                      perfeccionista/descuidado

**Mi alumno:**  No necesita ninguna adaptación  Necesita adaptación:

- metodológica
- de contenido
- evaluativa

EVALUACIÓN INICIAL. Listado de verificación

NIVEL 3. EDUCACIÓN PRIMARIA (3º Y 4º )

Nombre del alumno:

Tutor:

Curso:

Fecha evaluación:

Fecha nacimiento:

Lengua materna: C-E-otra

Rodee la puntuación que le parezca que refleja mejor la situación actual de su alumno

PR- 3.1. DESEMPEÑO ACTITUDINAL

	Está motivado para aprender.
	Mantiene una conducta adecuada para aprender.
	Se siente competente para responder a los retos que su aprendizaje le plantea
	Es autónomo en el trabajo.

Desempeño actitudinal:

Adecuado

Necesita atención específica de:

Fortalezas:

Profesor

Profesor de apoyo

Debilidades:

Consultor

Berritzegune

PR- 3.2. APRENDER A APRENDER

ATENCIÓN

	Atiende a las instrucciones.
	Trabaja con una continuidad adecuada para finalizar las tareas..
	Se fija en la información visual que se trasmite en el aula.
	Se fija en la información auditiva que se trasmite en el aula.
	Se fija en los detalles.
	Obedece las órdenes.

**Atención:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**MEMORIA**

	Retiene los contenidos expresados mediante lenguaje oral y opera con ellos.
	Retiene la secuencia de órdenes habituales en el aula y la ejecuta.
	Retiene experiencias significativas de contexto extraacadémico y las evoca según su interés.

**Memoria:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**PLANIFICACIÓN/ ORGANIZACIÓN/ TOMA DE DECISIONES**

	Es capaz de reflexionar sobre la tarea y planificar lo que tiene que hacer.
	Es capaz de organizar los materiales que necesita.
	Es capaz de interiorizar las pautas previamente establecidas.
	Es capaz de seguir los pasos concretos en la ejecución de su tarea.

**Planificación:**  Adecuado  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

## PR- 3.3. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Consultar anexo Doc -04. Hitos del desarrollo lingüístico.

Tendremos en cuenta las dos lenguas cooficiales de la Comunidad vasca, castellano y euskera. Si la lengua materna no es ninguna de estas dos lenguas preguntaremos a la familia si se están cumpliendo los hitos del desarrollo esperados para la edad.

- Lengua materna: lengua utilizada habitualmente en el entorno familiar y social)
- Segunda lengua: se considera el euskera cuando el euskera, (lengua vehicular del centro escolar) no es la lengua utilizada por la familia. En caso de que solo uno de los miembros utilice esta lengua también la consideraremos segunda lengua

Es capaz de manejar un vocabulario básico de más de 3000 palabras.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Es capaz de utilizar frecuentemente oraciones subordinadas en su lenguaje expresivo.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Es capaz de expresar correctamente y de manera ordenada lo que quiere decir y comunicar	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Es capaz de contar un cuento manteniendo un inicio, nudo y desenlace.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
	Tiene un uso funcional de la comunicación en euskera

## Competencia lingüística

Adecuada castellano (C)

Necesita atención específica (C / E) de:

Adecuada euskera (E)

Profesor

Pte, profesor de apoyo

ALE

Consultor

Fortalezas:

Debilidades:

## PR-3.4. HERRAMIENTA LECTORA

Índices de velocidad lectora media (castellano):3º de Primaria: 85-99 palabras/minuto / 4º de Ed Primaria: 100-114 palabras/minuto, algo inferiores en euskera.

Respetar los signos de puntuación.

no poco normal mucho  
0 1 2 3  
ez gutxi normal asko

En su lengua materna.

no poco normal mucho  
0 1 2 3  
ez gutxi normal asko

En la segunda lengua

Lee sin errores de precisión

no poco normal mucho  
0 1 2 3  
ez gutxi normal asko

En su lengua materna.

no poco normal mucho  
0 1 2 3  
ez gutxi normal asko

En la segunda lengua

Su lectura es fluida utilizando adecuadamente la prosodia.

no poco normal mucho  
0 1 2 3  
ez gutxi normal asko

En su lengua materna.

no poco normal mucho  
0 1 2 3  
ez gutxi normal asko

En la segunda lengua

Su velocidad lectora se encuentra en los índices medios.

no poco normal mucho  
0 1 2 3  
ez gutxi normal asko

En su lengua materna.

no poco normal mucho  
0 1 2 3  
ez gutxi normal asko

En la segunda lengua

<b>Lectura</b>	<input type="checkbox"/> Adecuada castellano (C)	<input type="checkbox"/> Necesita atención específica (C / E) de:
		<input type="checkbox"/> Profesor
		<input type="checkbox"/> Profesor de apoyo
Fortalezas:		<input type="checkbox"/> ALE
Debilidades:		<input type="checkbox"/> Consultor

**PR- 235. COMPRENSIÓN LECTORA (A partir de 2º de Ed. PRIMARIA)**

Es capaz de comprender preguntas literales.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de comprender preguntas inferenciales.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de comprender preguntas críticas	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de identificar la idea principal de un texto narrativo y expresarla mediante un resumen.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de identificar la idea principal de un texto expositivo y expresarla mediante un resumen.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es consciente de la necesidad de parar cuando no entiende el mensaje y buscar los recursos y/o estrategias adecuadas para resolver la situación.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Puedo decir que su lectura es eficaz teniendo en cuenta su velocidad y comprensión lectora.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

**Comprensión lectora**

Adecuada castellano (C)       Necesita atención específica (C/E) de:

Adecuada euskera (E)       Profesor

Profesor de apoyo

ALE

Consultor

Fortalezas:

Debilidades:

**PR-3.6. EXPRESIÓN ESCRITA**

No comete errores de ortografía natural o son de muy baja frecuencia: omisiones, uniones, fragmentaciones, sustituciones...	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

No comete errores gramaticales.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Organiza adecuadamente los párrafos para dar coherencia al texto.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Utiliza los conectores propios de su curso.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
El contenido que expresa está ordenado y tiene sentido para el lector.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

**Expresión escrita:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor  
 Profesor de apoyo

Debilidades:  Consultor  
 Berritzegune

**PR- 3.7. COMPETENCIA MATEMÁTICA**

	Maneja el lenguaje matemático propio de su nivel escolar.
	Maneja los conceptos de unidad-decena-centena. “Estructura” del número
	Es capaz de aprender fácilmente trucos con números y automatizarlos (sumar de 10 en 10, la mitad de 100,...)
	Sabe las horas.
	Realiza las operaciones y problemas.
	Opera los conceptos nuevos sin dificultad.

**Competencia matemática:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor  
 Profesor de apoyo

Debilidades:  Consultor  
 Berritzegune

**PR- 3.8. COMPETENCIA SOCIAL Y PERSONAL**

	Se relaciona con sus iguales sin problemas.
	Es capaz de manifestar preferencias por unos compañeros sobre otros
	Tiene intereses compartidos con su grupo de referencia.
	Su respuesta emocional está ajustada a la situación y al contexto.
	Tolera la frustración cuando fracasa.
	No manifiesta rabietas ni brotes de ira o llanto.

**Competencia social y personal:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:

- Profesor
- Profesor de apoyo

Debilidades:

- Consultor
- Berritzegune

Características personales del alumno. Subraya lo que consideres:

apacible/ansioso

motrizmente sosegado/inquieto

centrado/disperso

curioso/desinteresado

perfeccionista/descuidado

**Mi alumno:**  No necesita ninguna adaptación

Necesita adaptación:

- metodológica
- de contenido
- evaluativa

EVALUACIÓN INICIAL. Listado de verificación

NIVEL 4. EDUCACIÓN PRIMARIA (5º Y 6º)

Nombre del alumno:

Tutor:

Curso:

Fecha evaluación:

Fecha nacimiento:

Lengua materna: C-E-otra

Rodee la puntuación que le parezca que refleja mejor la situación actual de su alumno

PR- 4.1. DESEMPEÑO ACTITUDINAL

	Está motivado para aprender.
	Mantiene una conducta adecuada para aprender.
	Se siente competente para responder a los retos que su aprendizaje le plantea
	Es autónomo en el trabajo.

Desempeño actitudinal:

Adecuado

Necesita atención específica de:

Fortalezas:

Profesor

Profesor de apoyo

Debilidades:

Consultor

Berritzegune

PR- 4.2. APRENDER A APRENDER

ATENCIÓN

	Atiende a las instrucciones.
	Trabaja con una continuidad adecuada para finalizar las tareas..
	Se fija en la información visual que se trasmite en el aula.
	Se fija en la información auditiva que se trasmite en el aula.
	Se fija en los detalles.
	Obedece las órdenes.

**Atención:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**MEMORIA**

	<p>Es capaz de almacenar suficiente información para operar con ella satisfactoriamente.</p>
	<p>Retiene la información visual que aparece en los textos.</p>
	<p>Retiene la información auditiva de lo escuchado en clase.</p>
	<p>Retiene experiencias significativas de contexto extraacadémico y las evoca según su interés.</p>

**Memoria:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**PLANIFICACIÓN/ ORGANIZACIÓN/ TOMA DE DECISIONES**

	<p>Es capaz de reflexionar sobre la tarea y planificar lo que tiene que hacer.</p>
	<p>Es capaz de organizar los materiales que necesita.</p>
	<p>Es capaz de interiorizar las pautas previamente establecidas.</p>
	<p>Es capaz de seguir los pasos concretos en la ejecución de su tarea.</p>
	<p>Maneja automáticamente los procesos necesarios para responder de manera ajustada a las demandas escolares (entrega puntual de tareas, planificación para el estudio).</p>

<b>Planificación:</b>	<input type="checkbox"/> Adecuado	<input type="checkbox"/> Necesita atención específica de:
Fortalezas:		<input type="checkbox"/> Profesor
		<input type="checkbox"/> Profesor de apoyo
Debilidades:		<input type="checkbox"/> Consultor
		<input type="checkbox"/> Berritzegune

**PR- 5.3. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

Consultar anexo Doc -04. Hitos del desarrollo lingüístico.

Tendremos en cuenta las dos lenguas cooficiales de la Comunidad vasca, castellano y euskera. Si la lengua materna no es ninguna de estas dos lenguas preguntaremos a la familia si se están cumpliendo los hitos del desarrollo esperados para la edad.

- Lengua materna: lengua utilizada habitualmente en el entorno familiar y social)
- Segunda lengua: se considera el euskera cuando el euskera, (lengua vehicular del centro escolar) no es la lengua utilizada por la familia. En caso de que solo uno de los miembros utilice esta lengua también la consideraremos segunda lengua

Maneja un vocabulario específico de temas relacionados con sus propios intereses o curriculares.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Utiliza frecuentemente oraciones subordinadas complejas (comparativas, de relativo,) en su lenguaje expresivo.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Es capaz de contar un suceso manteniendo una coherencia y un orden secuencial adecuado.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

## Competencia lingüística

 Adecuada castellano (C)

 Necesita atención específica (C / E) de:

 Adecuada euskera (E)

 Profesor

 Pte, profesor de apoyo

 ALE

 Consultor

Fortalezas:

Debilidades:

## PR-5.4. HERRAMIENTA LECTORA

Índices de velocidad lectora media (castellano): 5º de Primaria: 115-124 palabras/minuto / 6º de Ed Primaria: 125-134 palabras/minuto, algo inferiores en euskera.

Es capaz de leer con una buena exactitud lectora, sin errores de omisiones, sustituciones, rectificaciones, repeticiones, invenciones... ,ni seguimiento con el dedo ni saltos de línea	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Es capaz de leer con una fluidez lectora adecuada a su curso, respetando los signos de puntuación y con una entonación y matices que permiten que los oyentes perciban sentimientos y estado de ánimo del lector e indique dominio del procesamiento sintáctico.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua
Su velocidad lectora se encuentra en los índices medios.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

<b>Lectura</b>	<input type="checkbox"/> Adecuada castellano (C)	<input type="checkbox"/> Necesita atención específica (C / E) de:
	<input type="checkbox"/> Adecuada euskera (E)	<input type="checkbox"/> Profesor <input type="checkbox"/> Profesor de apoyo <input type="checkbox"/> ALE <input type="checkbox"/> Consultor
Fortalezas:		
Debilidades:		

**PR- 5.5. COMPRENSIÓN LECTORA**

Usa el vocabulario adecuado a la situación descrita en el texto cuando se le indica que nos explique lo que recuerda del texto leído respetando tanto el uso de los campos (sustantivos, adjetivos, verbos, nexos) como su variedad (personajes que se sustituyen por pronombres personales, adjetivos que se relacionan con sinónimos-antónimos) e incluso calificaciones físicas y psíquicas.

	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de comprender preguntas inferenciales.

	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de comprender preguntas críticas

	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de identificar la idea principal de un texto narrativo y expresarla mediante un resumen.

	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de identificar la idea principal de un texto narrativo y expresarla mediante un resumen.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es capaz de identificar la idea principal de un texto expositivo y expresarla mediante un resumen.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Es consciente de la necesidad de parar cuando no entiende el mensaje y buscar los recursos y/o estrategias adecuadas para resolver la situación.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Puedo decir que su lectura es eficaz teniendo en cuenta su velocidad y comprensión lectora.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

**Comprensión lectora**

Adecuada castellano (C)       Necesita atención específica (C/E) de:

Adecuada euskera (E)       Profesor

Profesor de apoyo

ALE

Consultor

Fortalezas:

Debilidades:

**PR-5.6. EXPRESIÓN ESCRITA**

No comete errores de ortografía natural o son de muy baja frecuencia: omisiones, uniones, fragmentaciones, sustituciones...	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

No comete errores gramaticales.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

El contenido que expresa está ordenado y tiene sentido para el lector.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Organiza adecuadamente los párrafos para dar coherencia al texto.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Utiliza los conectores propios de su curso.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

Comete errores de ortografía arbitraria propios de la edad.	
	En su lengua materna.
	En la segunda lengua

**Expresión escrita:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Profesor de apoyo

Debilidades:  Consultor

Berritzegune

**PR- 5.7. COMPETENCIA MATEMÁTICA**

	<p>Maneja el lenguaje matemático propio de su nivel escolar.</p>
	<p>Maneja los conceptos de unidad-decena-centena. “Estructura” del número</p>
	<p>Es capaz de aprender fácilmente trucos con números y automatizarlos (sumar de 10 en 10, la mitad de 100,...)</p>
	<p>Sabe las horas.</p>
	<p>Sabe usar el dinero..</p>
	<p>Realiza las operaciones y problemas.</p>
	<p>Opera los conceptos nuevos sin dificultad.</p>

**Competencia matemática:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:  Profesor

Debilidades:  Profesor de apoyo

Consultor

Berritzegune

**PR- 5.8. COMPETENCIA SOCIAL Y PERSONAL**

	<p>Se relaciona con sus iguales sin problemas.</p>
	<p>Es capaz de manifestar preferencias por unos compañeros sobre otros</p>
	<p>Tiene intereses compartidos con su grupo de referencia.</p>
	<p>Su respuesta emocional está ajustada a la situación y al contexto.</p>
	<p>Tolera la frustración cuando fracasa.</p>
	<p>No manifiesta rabietas ni brotes de ira o llanto.</p>

**Competencia social y personal:**  Adecuada  Necesita atención específica de:

Fortalezas:

Profesor

Profesor de apoyo

Debilidades:

Consultor

Berritzegune

Características personales del alumno. Subraya lo que consideres:

apacible/ansioso

motrizmente sosegado/inquieto

centrado/disperso

curioso/desinteresado

perfeccionista/descuidado

**Mi alumno:**  No necesita ninguna adaptación

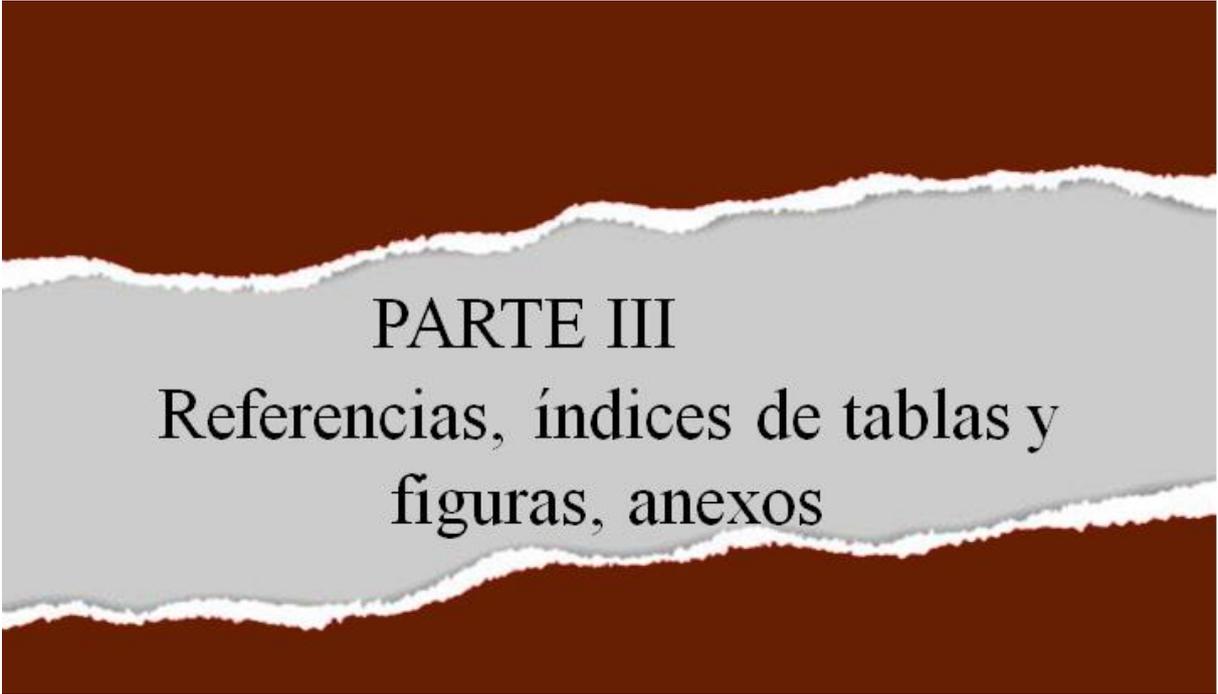
Necesita adaptación:

metodológica

de contenido

evaluativa





PARTE III  
Referencias, índices de tablas y  
figuras, anexos



## Documentación

Adolphus, K., Lawton, C. L., Champ, C. L., & Dye, L. (2016). *The effects of breakfast and breakfast composition on cognition in children and adolescents: a systematic review*.

*Advances in Nutrition: An International Review Journal*, 7(3), 590S-612S.

<https://doi.org/10.3945/an.115.010256>

AFADA, Asociación de Familias Adoptantes de Aragón (2011). Guía para la intervención educativa del niño adoptado. AFADA.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Ainsworth, M.D. y Bell, S.M. (1970). Apoyo, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 1, 1978. Alianza.

Ainsworth, M. D. S. y Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46, 331-341.

Alguacil, M. y Pañellas, M. (2015). La adopción. Editorial UOC.

Álvarez, M.I. y Berástegui, A. (2006). La adaptación escolar de los adoptados internacionales: una cuestión emergente», en *Educación y Familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Universidad de Comillas, Madrid, 212–233.

Anda, R.F. y colaboradores (1998). Relación entre abuso infantil y disfunción en el hogar y muchas de las principales causas de muerte en adultos: el estudio de experiencias adversas en la infancia (ACE). *Revista Americana de Medicina Preventiva*. Volumen 14, Número 4, mayo de 1998, páginas 245-258.

Atkinson, R & Shiffrin, R (1968). Human memory: *A proposed system and its control processes*, en K Spence (ed), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, vol. 2, Academic Press, New York, pp. 89-195.

Barudy, J. (2010). Los desafíos de la adopción: el impacto de los contextos de malos tratos en el desarrollo del cerebro infantil. En Loizaga, F. (Ed.), *Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias*. Mensajero.

Beck, C. T. (1996). Postpartum depressed mothers' experiences interacting with their children. *Nursing Research*, 45, 98-104.

- Berástegui, A. y Gómez-Bengoechea, B. (2015). *Adopción Internacional: de dónde venimos, adónde vamos*. Índice, 63, 35-37.
- Berástegui, A. (2005). La adaptación familiar en adopción internacional. Una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social.
- Blakemore, S.J. y Frith, U. (2017). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. B
- Blaxter, L. Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Graó. Ariel
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*.Wiley.
- Boruchovitch, E. (1999). *Developmental differences in the use of learning strategies among Brazilian students*. Trabajo presentado en VI European Congress of Psychology da European Federation of Professional Psychologists Association.Italia.
- Bowlby, J. (1988).A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic books
- Brewer, J.; Hunter, A. *Multimethod research: a synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage, 1989
- Brodzinsky, D. (2005). *Intervención en postadopción: aspectos clínicos y evolutivos*. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Junta de Andalucía.
- Bronferbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*.Paidós.
- Bruner, J (1986). *El habla del niño. Cognición y Desarrollo Humano*. Paidós.
- Bruner, J.S. (1961). *The art of discovery*. Harvard Educational Review, vol. 31, pp. 21-32.
- Bruner, J. S. (1985). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. Jarvella y Levelt,W. (Eds). *The Child's Conception of language*. Springer-Verlag.
- Bruner,J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, M.M: Harvard University Press.
- Buckman, R. (1992). *How to break bad news. A guide for health care professionals*.Ed. John Hopkins.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Buendía, L. & Colás, M.P. (1998). *Investigación educativa*. Alfar

- Bueno, D. (2018). Neurología para educadores. Octaedro- Rosa Sensat.
- Callejón-Póo, L., Boix, C., López-Sala, A., Colomé, R. Fumadó, V., y Sans, A. (2011) *Perfil neuropsicológico de niños adoptados internacionalmente en Cataluña*. Anales de Pediatría. 76(1), 23-29.
- Carballo, A., Portero, M. (2018). 10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula. Grao.
- Castaño J. (2002). *Plasticidad neuronal y bases científicas de la neurohabilitación*. Rev Neurol 34:130-5.
- Cea D´Acona (1996). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis.
- Celina, H. y Campo, A. (2005). *Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach*. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34 (4). 572-580.
- Chomsky, N. (1992). El lenguaje y el entendimiento. Planeta-De Agostini.
- Clark, R, Kirschner, P & Sweller, J. (2012). *Putting students on the path to learning: The case for fully guided instruction*. American Educator, Spring, pp. 6-11.
- Clemente Estevan, R.A. (2000). Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos. Ediciones Octaedro.
- Coelho, E, Oller, J. S. J. (2013). Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico. ICE, Horsori.
- Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.
- Cowan, N. (2005). Working memory capacity. Psychology Press.
- Cuetos, F. (2008). Psicología de la lectura. Wolters-Kluwer.
- Dalen, M. (2007). *Cognitive Development and Educational Achievement in Internationally adoptees*. Anuario de Psicología 2007, vol. 38, nº 2, pp.199-208,2007, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.
- Davidson, R.J., Begley, S. (2012). El perfil emocional de tu cerebro. Destino.

- Delgado Ruiz, M., Gallén, C. (2006). Enfoque social (construcción conceptual), Normalidad y Límite. Editores: Centro de Estudios Ramón Areces
- Dellinger, A. y Leech, N. (2007). *Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research*. Journal of Mixed Methods Research, 1(4) 309-332. doi: 10.1177/1558689807306147
- Deming, E. (2000). Out of the crisis. The Mit Press. Cambridge.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Resecarch*. Sage Publications LTD.
- Dubé, J.E. (2008). *Evaluación del acuerdo interjueces en investigación clínica. Breve introducción a la confiabilidad interjueces*. Revista argentina de Clínica Psicológica (1):75-80.
- Erk, S. y otros (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. Neuroimage, vol. 18(2), pp 439-447.
- Faulkner, D., Littleton, K., Woodhead, M. (1998). Learning relationships in the classroom. Lond: Routledge.
- Felitti VJ, Anda RF, Nordenberg D, et al (1998). *Relationship of child-hood abuse and household dysfunction to many of the leadingcauses of death in adults: The Adverse childhood Experiences (ACE) study*. Am J Prev Med; 14:245---58.24.
- Fernández, R. (2012). *La adopción y el hipocampo en la escuela*. Universidad A Coruña. 21 Congress on Learning Disabilities. Oviedo
- Fernández García, R.M. (2013). Entre hipocampos y neurogénesis. ¿Por qué le cuesta tanto aprender a mi hijo? Ediciones Hilo Rojo.
- Fernández-Zúñiga, A. (2009). *Después de adoptar. Volumen II*. Ediciones CEAC.
- Fiorentino, L. y Howe, N. (2004) *Language competence, narrative ability and school readiness in Low-Income preschool children*. Canadian Journal of Behavioural Sciencie, 36 (4),280-294.
- Fiuza, M.J. y Fernández, M.P. (2013) *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*. Pirámide.

- Fontana, A., Frey, J. (2005). *The Interview, from neutral stance to political involvement*. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). UK: Sage.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal
- Gallant, S.N. (2016). *Mindfulness meditation practice and executive functioning: Breaking down the benefit*. *Consciousness and Cognition*, núm. 40, p. 116-130.
- García-Ron, A.-V. J. (2010). *Patología psiconeurológica en adopción internacional*. *Anales de Pediatría Continuada*, 8 (3), pp. 162–165.
- Gee, J.P. (2005). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*, 2 ed. Routledge.
- Gindis, B. (1999). Language-related issues for international adoptees and adoptive families. In T. Tepper, L. Hannon, D. Sandstrom (Eds.) *International adoption: challenges and oportunities*. PNPIC, Meadow Lands, PA, pp. 98-108.
- Gindis (2006). Cumulative Cognitive Deficit in international adoptees: its origin, indicators, and means of remediation. *The Family Focus, FRUA (Families for Russian and Ukrainian Adoptions) newsletter*, Spring 2006, vol. XII-1, pp 1-2 (Part I); Summer 2006, vol. XII-2, pp 6-7 (Part II).
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *La enseñanza. Su teoría y práctica*. Ediciones Akal
- Glennen, (2007) *Predicting language outcomes for internationally adopted children*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, pp. 529-548.
- Glennen, S., & Masters, G. (2002). *Typical and atypical language development in infants and toddlers adopted from Eastern Europe*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11,417-433.
- Glennen, S. (2009). *Speech and language guidelines for children adopted from abroad al older ages*. *Topics in Language, and Hearing Research*, 29: 50-64.
- Goldacre, B. (2006). *Mala ciencia*. Harper Collins

- Gonzalez-Pienda, J.A. (2003) *El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan*. Revista galego-portuguesa de psicología e educación N° 7 (Vol. 8) Ano 7°-2003 ISSN: 1138-1663.
- Gorden, R. (1975). *Interviewing. Strategy, techniques and tactis*. Homewood Illinois: Dorsey Press.
- Greene, J. C.; Caracelli, V. J.; Graham, W. F. (1989). *Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs*. Educational Evaluation and Policy Analysis, v. 3, n. 11, p. 255-274.
- Greenspan, S. (2001). *Niños felices*. Paidós
- Greenough, W.T., Volkmar, F.R., Juraska, J.M. (1973). *Effects of rearing complexity on dendritic branching in frontolateral and temporal cortex of the rat*. Exp Neurol 41:371-378.
- Guba, E.G. (1981). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, 148-165.
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. Thousand Oaks:Sage
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Colección Didáctica y desarrollo. Paraninfo.
- Hoffman-Plotkin, D., y Twentyman, C.T. (1984). *A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers*. Child Development, 55, 749-802.
- Hölzel, B.K. y otros (2011). *Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray mater density*. Psychiatry Research: Neuroimaging, vol. 191(1), pp.36-43.
- Hwa-Froelich, D. A. (2009). *Communication Development in Infants and Toddlers Adopted from Abroad*. Topics in Language Disorders, 29, 32-49.
- Ivern, I., Sala, M. (2016). *Lenguaje y adopción internacional*. Revista de Logopedia, foniatría y audiología. V.36, p. 1-2.
- Juffer,F., Van Ijzendoorn, M. y Palacios, J. (2011). *Recuperación de niños y niñas tras su adopción*, Fundación Infantil y Aprendizaje, 34, 3, 4-18.
- Jimenez, E. (2919). *Modelo de respuesta a la intervención (RPI)*. Ediciones Pirámide.

- Johnson, D. E. (2000). *Medical and developmental sequelae of early childhood institutionalization in Eastern European adoptees*. In C. A. Nelson (Ed.), *The effects of early adversity on neurobio-logical development: Vol. 31. Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 113-162). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kaliman, P y Aguilar, M. (2014). *Cocina para tu mente*. Blume.
- Kemmis, S. (1990). *Improving Through Action Research*. Brisbane, Australia: O. Zuber-Skerrit.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Klahr, D & Nigam, M. (2004). *The equivalence of learning paths in early science education: Effects of direct instruction and discovery learning*, *Psychological Science*, vol. 15, no. 10, pp. 661-667.
- Kendeou, P, Van den Broek, P, White, M.J. y Lynch, J.S. (2009). *Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills*. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- Labajo Rodilana, G; Bueno Basurto, N. (2009) *Guía didáctica en materia de adopción para Ed Infantil y Primaria*. ARFACyL Junta de Castilla y León.
- Labar, K.S., Cabeza, R. (2006). *Cognitive neuroscience of emotional memory*. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 7 (1), pp 54-64.
- Laberge, D & Samuels, J. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, vol. 6, no. 2, pp. 293-323.
- Lahey, M. (1988). *Language Disorders and Language Development*. Boston: Allyn & Bacon.
- LeCompte, M., Schwrawul, J. J. (1999) *Analyzing and interpreting ethonographic data*, vol 5. Oxford: Rowman Altamira.
- Leite, S. A. da S. (1988). *O fracasso escolar no ensino de 1o grau*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69(163), 510-540.

- Lezana, J.M. (2017). La respuesta institucional al acogimiento y adopción. En Asociación Beroa. La escuela ante el acogimiento y la adopción. Cursos de verano UPV, San Sebastián.
- Lindblad, F., Dalen, M., Rasmussen, F., Vinnerljung, B. y Hjern, A. (2009). *School performance of international adoptees better than expected from cognitive test results*. European Child and Adolescent Psychiatry, 18, 301–308.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M.C, Mathur, S., & Quinn, M. (2011). Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais da aprendizagem. Psiquilíbrios Edições.
- López- Roldan, P. (2015). Metodología de la investigación socialcuantitativa. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Barcelona Dipòsit Digital de Documents.Universitat Autònoma de Barcelona.
- Luby J.L., Barch D.M., Belden A., Gaffrey M.S., Tillman R., Babb C., Nishino T., Suzuki H., Botteron K.N. (2012). *Maternal support in early childhood predicts larger hippocampal volumes at school age*. Proc Natl AcadSci U S A., 109(8):2854-9.
- Makinodan, M., Rosen K.M., Ito S., Corfas G. (2012) *A Critical Period for Social Experience–Dependent Oligodendrocyte Maturation and Myelination*. Science sept 14; Vol. 337 issue 6100, pp 1357-60.
- Mardomingo, M.J. (1981) Efectos de la institucionalización sobre la conducta del niño durante los tres primeros años de vida. V Simposio Español de pediatría Social, Tenerife.
- Martin, A. (2016,). Using Load Reduction Instruction (LRI) to boost motivation and engagement. British Psychological Society, Leicester UK.
- Mathers, J.C. (2013). *Nutrition and ageing: knowledge, gaps and research priorities*. Proceedings of the Nutrition Society, vol 72 (2), pp 246-250.
- Mehta, M.A. Golembo N.I., Nosarti C, y otros (2009). *Amygdala, hippocampal and corpus callosum size following severe early institutional deprivation: The English and Romanian Adoptees Study Pilot*. J Child Psychol Psychiatry. Aug; 50 (8) pp.943-51.
- Mendia, R. (1999). *Gradación de las medidas de tratamiento de la diversidad*. Organización y gestión educativa. nº.2, pp-13-16.

- Merton, R.K. (1948). *The self– Fulfilling Prophecy*. The Antioch Review, vol 8(2), pp. 193-210.
- Miles, M.;Huberman,A.; Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage publications
- Monzón, J., Luna, F. (en prensa). *La Educación en Euskadi: dilemas y retos*. *Ekonomiaz*.nº 35. pp. 146-175
- Miller L, Chan W, Comfort K, Tirella L. (2005). *Health of children adopted from Guatemala: comparison of orphanage and foster care*. *Pediatrics* Jun; 115 (6): pp.710-17.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2017). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. Madrid.
- Mirabent, V., Ricart, E. (2005). *Adopción y vínculo familiar: crianza, escolaridad y adolescencia en la adopción internacional*. Paidós Ibérica.
- Monge, A. (2015). *Claves para comenzar una investigación*. Vicerrectoría Gestión de la Calidad. Manuscrito inédito. Universidad Internacional de las Américas. Costa Rica.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza.
- Música Flores, J. (2006). *El niño adoptado es un niño abandonado y con frecuencia un alumno con necesidades educativas especiales. El reto de la reparación de las secuelas del abandono a lo largo del proceso de integración escolar*. Ponencia para las Jornadas: Los retos de la postadopción: balance y perspectivas Organizadas por la Universidad de Comillas de Madrid y el Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- Muñiz, M. (2014). *Consecuencias del maltrato infantil en la adolescencia*. En Fernández, R. (Ed.), *Neuropsicología del abandono y el maltrato infantil* (p.198). Ediciones Hilo Rojo
- Navarro, M. (Coord.) (2011). *Guía para la intervención educativa del niño adoptado*. AFADA.
- Newcomb, A., Bukowski,W. y Pattee, L. (1993). *Children´s peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status*. *Psychological Bulletin*, 13, 306-347.

- Ninio, A. y Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press, Boulder, CO, 1996; 222 pp.
- Noble, K.G. (2015). *Family income, parental education and brain structure in children and adolescents*. *Nature neuroscience*, vol. 18 (5), pp 773-778.
- Núñez López, A. (2008). *Guía consensuada de pediatría en adopción*. CORA
- Nuñez Mouronte, L. (2018) *Dificultades de aprendizaje escolar en niños adoptados*, Universidad de la Coruña.
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. y the ERA study team. (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71, 376–390.
- O'Connor, T.G.; Marvin R.; Rutter M. et al. (2003) *The English and Romanian Adoptees Study team. Child-parent attachment following early institutional deprivation*. *Dev Psychopathol*; 15 pp. 19-38.
- O'Neill, D., Pearce, M. & Pick, J. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Preschool Individual Achievement Test-Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24, 149-183.
- Osorio y Nieto (1981). *El niño maltratado*. México: Trillas.
- Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J. (1998). *Familias adoptivas*. En: M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds), *Familia y desarrollo humano* pp. 353–372. Alianza Editorial.
- Palacios, J., Sánchez, Y. y León, E. (2005). *Adopción y problemas de conducta*. *RIDEP*, 19,1, pp.171–190.
- Palacios, J. (2014). *Entiéndeme, enséñame. Guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial*. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales y Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

- Palacios, J. (2010). La aventura de adoptar. Guía para solicitantes de adopción internacional. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Palacios, J., Sánchez-Sandoval, León, e. y Román, M. (2006). Adopción Internacional en Castilla y León. Valladolid. Junta de Castilla y León.
- Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, computers and powerful ideas. Basic Books.
- Parrondo Creste, L. (2007). Adoptar, integrar y educar. Guía de orientación para educadores y familias. Instituto madrileño del menor y la familia. Consejería de Familias y asuntos sociales.
- Paul, R. y Smith, E. (1993) *Narrative skills in 4 years olds eith normal, impaired, and late-developing language*. Journal of Speech and Hearing Research, 36,592-598.
- Pávez, M. (2011). El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje. Colección psicopedagogía. Ars Médica.
- Perez Carbonell, A y otros. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. Revista de Educación. Núm. 350, pp. 221-252.
- Peterson, L. y Peterson, M. (1959). *Short-term retention of individual verbal items*, Journal of Experimental Psychology, vol. 58, no. 3, pp. 193-198.
- Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget*. Infancia y Aprendizaje, 4(sup2), 13-54.
- Piaget, J. (1967). Development and learning. Readings in Science Education for the Elementary School. MacMillan.
- Posner, M.I., Rothbart, M.K. (2007). *Research on attention networks as model for the integration of psychological science*. Annu Rev Psychol, núm. 58, pp. 1-23.
- Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (2003). Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto. Masson.
- RAE (2005). Diccionario Panhispánico de Dudas. Asociación de Academias de la Lengua española.
- Robledo Sacristán, J. M. (2012). *Cómo debe tratarse la adopción en la escuela*. Revista Supervisión 21, 24.

- Robledo Ramón, P. (2009) *El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico en los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos*. Aula abierta, vol 37, (1), pp. 117-128. ICE Universidad de Oviedo.
- Rondal, J. A. (1982) *Lenguaje y educación*. Editorial Médica y Técnica.
- Rondal, J. A. (1984) El papel del entorno en la adquisición del lenguaje en el niño. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, 4, pp. 20-26.
- Rosenshine, B. (1986). *Synthesis of research on explicit teaching*. Educational Leadership, vol. 43, no. 7, pp. 60-69.
- Rosenshine, B. (2010). Principles of instruction. International Bureau of Education. Education practices series -21.
- Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
- Ruiz-Olabuénaga, J. L. (2007). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rutter, M. (2005). Adverse preadoption experiences and psychological outcomes. En D. Brodzinsky y J. Palacios (Eds.), *Psychological Issues in Adoption. Research and Practice*, 47-67). USA: Praeger.
- Rutter, M., Colvert, E., Kreppner, J., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., et al. (2007). *Early adolescent outcomes for institutionally-deprived and non-deprived adoptees*. I: Disinhibited attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), pp.17-30.
- Sala, M. (2014). *Lenguaje y aprendizaje en los niños y niñas procedentes de adopción internacional*. *Boletín D'Infancia*, 82.
- Sánchez Gómez, M. C. (2011). *Proyecto docente e investigador*. Inédito
- San Román, B. (2008) *Adopción y escuela. Guía para educadores y familias*. Blur Ediciones.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. pp. 97-110. Guilford Press

- Scott, K. A. (2009). *Language Outcomes of School-Aged Internationally Adopted Children. A Systematic Review of the Literature*. Topics in Language Disorders, 29: 65-81.
- Seligman, M.E. (1972). *Learned helplessness*. Annual review of medicine, vol. 23(1), pp 407-412.
- Séror, J. (2005). *Computer and qualitative data analysis: paper, pens and highlighters vs screen, mouse and keyboard*. Tesol Quarterly, 39 (2), 321-328.
- Shum, G (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 37-53.
- Smith, E. E. S., y Kosslyn, S. M. K. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Pearson.
- Sohlberg, M. M., Mateer, C. A. (1989). Training use of compensatory memory books: a three stage behavioral approach. *Journal of Clinical Experimental Neuropsychology*, 11, 871-891.
- Spencer, J.P.E. (2008). *Food for thought: the role of dietary flavonoids in enhancing human memory, learning and neuro-cognitive performance*. The Proceedings of the Nutrition Society, vol. 67 (2), pp 238-252.
- Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993) *Psicología educacional: una abordagem desenvolvimentista*. Mc Graw-Hill
- Sweller, J, Van Merriënboer, J & Paas, F. (1998). *Cognitive architecture and instructional design*. Educational Psychology Review, vol. 10, no. 3, pp. 251-296.
- Tamis-Lemonda, C. S., Rodriguez, E. T. (2008). *El Rol de los Padres en el Fomento del Aprendizaje Infantil y el Desarrollo del Lenguaje*. Nueva York University. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia.
- Tarres, M. (2010) *¿Qué necesitan nuestros niños? Discursos parentales en adopción internacional*. *Revista AFIN*. Adopciones, familias, infancia. Newsletter nº 15. pag. 18-20.
- Tharp, R.G. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to lie: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Teicher, M., Dumont, N., Ito, Y., et al. (2004). Childhood neglect is associated with reduced corpus callosum area. *Biol Psychiatry*, 56(2), 80-8

- Tizard, B. (1972). Environmental effects on language development: study of young children in long-stay residential nurseries. *Child Development*, 43-339.
- Tought, J. (1987). El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro. Aprendizaje, Visor.
- Vallés, M.S. (2003). Técnicas cuantitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. 3era reimpresión. Síntesis.
- Vallés, M.S. (2009). Entrevistas cualitativas. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas Jiménez I. (2012) *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. Centro de Investigación y Docencia en Educación. Universidad Nacional, Costa Rica. Volumen 3, Número 1, mayo, pp. 119-139.
- Vernon, P.A., Nador, S. Cantor, L. (1985). *Group differences in intelligence and speed of information-processing*. *Intelligence*, nº 9.
- Vygotski, L.S. (1973). Pensamiento y lenguaje. La Pléyade.
- Waber, D.P. y otros (2014). *Impaired UQ and academic skills in adults who experienced moderate to severe infantile malnutrition: a 40 year study*. *Nutritional neuroscience*. Vol 17 (2), pp 58-64.

## **Legislación y Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación**

BOE. Ley orgánica 1/1996 de 15 de enero, de protección jurídica del menor.

<https://www.boe.es/boe/dias/1996/01/17/pdfs/A01225-01238.pdf>

BOE. Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria núm. 173, de 20 de julio de 2007.

<https://www.boe.es/eli/es/o/2007/07/12/eci2211/dof/spa/pdf> BOE Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, artículo 73. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

BOE Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/07/22/8>

Constitución española. Artículo 39.

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=39&tipo=2>

Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

<https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/1998/07/9803194a.pdf>

Decreto de Curriculum de Educación Infantil en el País Vasco (2106).

<https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600142a.pdf>

Decreto de Curriculum de Educación Básica en el País Vasco (2105).

<https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>

Departamento de Educación (2019). Estadística. Modelos lingüísticos.

[http://www2.hezkuntza.net/p31DirectorioWar/p31ListadosDifusionJSP/p31ListadosDifusion.jsp?idioma=c&listado=&pageId=303029182&ID\\_NAVEGACION=1](http://www2.hezkuntza.net/p31DirectorioWar/p31ListadosDifusionJSP/p31ListadosDifusion.jsp?idioma=c&listado=&pageId=303029182&ID_NAVEGACION=1)

Gobierno Vasco. (1998). Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en Educación primaria. ICE-IDC.

[http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_diversid/adjuntos/17\\_aniztasuna\\_120/120001c\\_Doc\\_EJ\\_Diversidad\\_Primaria\\_c.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120001c_Doc_EJ_Diversidad_Primaria_c.pdf)

Gobierno Vasco. (2005) Adoptia. Guía postadopción para familias.

[https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57740/guia\\_postadopcion\\_familias.pdf/4aab0090-9fde-4cb5-90a2-dff6a8d88681](https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57740/guia_postadopcion_familias.pdf/4aab0090-9fde-4cb5-90a2-dff6a8d88681)

Gobierno Vasco. (2006) Adoptia. Guía postadopción para profesionales de la educación y agentes sociales.

[http://adoptia.org/wp-content/uploads/2016/01/ADOPTIA\\_EDUCACION\\_cas.pdf](http://adoptia.org/wp-content/uploads/2016/01/ADOPTIA_EDUCACION_cas.pdf)

Gobierno Vasco (1998). Normativa Del País Vasco sobe necesidades educativas especiales.

[file:///C:/Users/Marta/Desktop/110018c\\_Pub\\_EJ\\_nee\\_normativa\\_c%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Marta/Desktop/110018c_Pub_EJ_nee_normativa_c%20(1).pdf)

Gobierno Vasco. (2012). *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva 2012-2016*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_escu\\_inc/adjuntos/16\\_inklusibitatea\\_100/100011c\\_Pub\\_EJ\\_Plan\\_diversidad\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf)

Gobierno Vasco (2019). *Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva. 2019-2022*.

[http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_escu\\_inc/adjuntos/16\\_inklusibitatea\\_100/Plan\\_Marco\\_Escuela\\_Inclusiva\\_2019\\_2022\\_c.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_c.pdf)

Gobierno Vasco. (2012). *Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2012-2015*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

<http://educatolerancia.com/pdf/Plan%20de%20atencion%20educativa%20al%20alumnado%20inmigrante%20en%20el%20marco%20de%20la%20escuela%20inclusiva%20e%20intercultural.pdf>

Gobierno Vasco. (2015). *Protocolo de seguimiento del desarrollo infantil: El entorno educativo de la Atención Temprana*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

[http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_escu\\_inc/adjuntos/16\\_inklusibitatea\\_100/100018-1\\_Pub\\_EJ\\_Haurren\\_Garapeneraren\\_Jarraipenerako\\_Protokoloa\\_Protocolo\\_de\\_Seguimiento\\_de\\_l\\_Desarrollo\\_Infanti.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100018-1_Pub_EJ_Haurren_Garapeneraren_Jarraipenerako_Protokoloa_Protocolo_de_Seguimiento_de_l_Desarrollo_Infanti.pdf)

Gobierno Vasco. (2016). *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2018-2020*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

[https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/11487/II\\_Plan\\_atencion\\_alumnado\\_inmigrante.pdf?1523359696](https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/11487/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf?1523359696)

Gobierno Vasco (2017). *La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptado*.

[http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_escu\\_inc/adjuntos/16\\_inklusibitatea\\_100/respuesta\\_educativa\\_alumnado\\_adoptado\\_c.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/respuesta_educativa_alumnado_adoptado_c.pdf)

HCCH. (1993). *Convenio relativo a la Protección del Niño y a la Cooperación en materia de Adopción Internacional*. Hague Conference on Private International Law, Proceedings of the Seventeenth Session, Tome II, Adoption – cooperation. BOE núm. 182, martes 1 agosto 1995, página 23.448. <https://www.hcch.net/es/instruments/conventions/full-text/?cid=69>

Informe de la Comisión Especial sobre la adopción internacional (650/000006). Boletín Oficial de las Cortes Generales, Senado, VII Legislatura, Serie 1: Boletín General, 9 de diciembre de 2003, n. 775; p. 1-170. <https://www.senado.es/legis7/publicaciones/pdf/senado/bocg/I0775.PDF>

Ministerio de Sanidad, consumo y bienestar social (2018). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia.

Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Rev. Pediatr. Aten Primaria. 1999; 1: 139-61.

Orden de 30 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/1998/08/9803911a.pdf>

UNICEF (1990) *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>.

Vi, F., & De España, R. (2015). Disposición 8470 del BOE núm. 180 de 2015. <http://www.boe.es/boe/dias/2015/07/29/pdfs/BOE-A-2015-8470.pdf>

Zubirik –Zubiri. Plan de acogida para el alumnado inmigrante.

[https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57740/guia\\_postadopcion\\_familias.pdf/4aab0090-9fde-4cb5-90a2-dff6a8d88681](https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57740/guia_postadopcion_familias.pdf/4aab0090-9fde-4cb5-90a2-dff6a8d88681)

## Webs

- Abraira, V. (2001). El índice kappa. El índice kappa V. Unidad de Bioestadística Clínica. Hospital Ramón y Cajal. file:///C:/Users/Marta/Desktop/el%20indice%20kappa.pdf
- Arranz, A. (2017). Procesos cognitivos: Qué son y cómo podemos mejorar nuestros procesos mentales. <https://blog.cognifit.com/es/procesos-cognitivos/>
- CORA (2008). Guía consensuada de pediatría en adopción. file:///D:/ADOPCION/TESIS/TESIS2019/GuiaSaludAdopcionIntExtensa2008CORA-1.pdf
- Coelho, E (2007). *How long does it take? Lessons from EQAO data on English language learners in Ontario schools*. Inspire, The Journal of Literacy and Numeracy for Ontario, [www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/wequity/ELL\\_July30.html](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/wequity/ELL_July30.html)
- Defior y Serrano (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. file:///D:/ADOPCION/TESIS/biblio/guias/2011DefiorSerranoProcesosfonolectydxREVNEURO\_vol11\_num1\_10.pdf
- Descals, A y Rivas, F. (2002). *Capacidades intelectuales y rendimiento escolar de estudiantes de secundaria. Constatación de una limitada relación*. Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación, ISSN1138-1663 págs.203-214. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6918>
- Día del maestro. Cada vez hay menos profesores varones. [https://elpais.com/politica/2017/11/27/actualidad/1511763591\\_005291.html](https://elpais.com/politica/2017/11/27/actualidad/1511763591_005291.html)
- Díaz Gómez, J.L. (2017). Hipócrates: el cerebro, intérprete de la conciencia, y el humor. El Semanario. <https://elsemanario.com/colaboradores/jose-luis-diaz-gomez/208549/hipocrates-cerebro-interprete-la-conciencia-humor/>
- EURYDICE (2011). La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa. Normativa y estadísticas. <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2018/10/LA-REPETICION-DE-CURSO-EURIDICE.pdf>
- Fernández, R. y Cortés, J.F. (2013). Cómo influye el abandono en el cerebro del recién nacido: periodos críticos de mielinización. Conference: The family watch. Instituto Internacional de estudios sobre la familia, 41.

[https://www.researchgate.net/publication/251236951\\_Como\\_influye\\_el\\_abandono\\_en\\_el\\_cerebro\\_del\\_recien\\_nacido\\_periodos\\_criticos\\_de\\_mielinizacion](https://www.researchgate.net/publication/251236951_Como_influye_el_abandono_en_el_cerebro_del_recien_nacido_periodos_criticos_de_mielinizacion)

Ferrero, M. (2018) El ir y venir de las modas educativas.

<https://situsupierass.wordpress.com/2018/05/22/el-ir-y-venir-de-las-modas-educativas/>

Filian (2017). Teoría de la carga cognitiva. Evidencia en la escuela. Cognitive load theory: Research that teachers really need to understand.

[https://evidenciaenlaescuela.files.wordpress.com/2017/09/cognitive\\_load\\_theory\\_report\\_aa1.pdf](https://evidenciaenlaescuela.files.wordpress.com/2017/09/cognitive_load_theory_report_aa1.pdf)

Gindis, B. (2004). ¿Por qué una evaluación psicoeducativa de un niño en edad escolar adoptada internacionalmente debe realizarse lo antes posible? *Adoption Today*, junio / julio de 2004 - Volumen 6, Número 6, p.56.

<http://www.bgcenter.com/BGPublications/AdoptionToday1.htm>

Gindis, B. (2006). Cumulative cognitive deficit in international adoptees: its origin, indicators, and means of remediation. *The Family Focus, FRUA (Families for Russian and Ukrainian Adoptions) newsletter*, 12 (1), 1-2 y 12 (2), 6-7.

[http://www.bgcenter.com/BGPublications/CCD\\_in\\_international\\_adoptees.htm](http://www.bgcenter.com/BGPublications/CCD_in_international_adoptees.htm)

Gindis, B. (2006) La lengua como función psicológica.

[http://adopcionpuntoencuentro.com/web/wp-content/uploads/lengua\\_func\\_psico.pdf](http://adopcionpuntoencuentro.com/web/wp-content/uploads/lengua_func_psico.pdf)

Gindis, B. (2020). Evaluación psicoeducativa.

<http://www.bgcenter.com/BGCenterServices/FullAssessment.htm>

Glenneng, S. (s.f.). *Language and the Older Adopted Child: Understanding Second Language Learning*.

<https://www.colorincolorado.org/article/language-and-older-adopted-child-understanding-second-language-learning>

Goldacre, B. (2006). Brain Gym. Name & Shame.

<https://www.badsience.net/2006/03/the-brain-drain/>

Gonzalez- Pienda, J.A. (2003). *El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan*. *Revista Galego-protuguesa de Psicoloxía e Education*. Nº 7 (Vol 8) ano 7º. issn: 1138-1663. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900315.pdf>

- Hernández Alonso, Z. (2013) Ventajas y desventajas de la investigación cualitativa y cuantitativa. [https://prezi.com/uium6aww\\_cpn/copy-of-ventajas-y-desventajas-de-la-investigacion-cualitativa-y-cuantitativa./](https://prezi.com/uium6aww_cpn/copy-of-ventajas-y-desventajas-de-la-investigacion-cualitativa-y-cuantitativa/)
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hwa-Froelich, D. A., & Matsuo, H. (2010). *Communication Development and Differences in Children Adopted from China and Eastern Europe*. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 41(3), 349. <https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/0161-1461%282009/08-0085%29>
- Instituto Familia y adopción (2016) *La importancia de un desarrollo neurológico apropiado*. <http://www.familiayadopcion.com/vamos-al-colegio>
- Instituto da segurança social, (2006). I.P.Plano de acção iss, i.p. [http://www.seg-social.pt/documents/10152/59585/PAISS\\_2006/62f39a57-cfb5-4b94-b877-0096767f6f66](http://www.seg-social.pt/documents/10152/59585/PAISS_2006/62f39a57-cfb5-4b94-b877-0096767f6f66)
- Kalman, J. (2016) Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. <file:///C:/Users/Marta/Desktop/Dialnet-UsoDeLaHojaDeCalculoParaAnalizarDatosCualitativos-5762690.pdf>
- Lezana, J.M. (14 de enero, 2019) Las adopciones internacionales se desploman. Noticias de Gipuzkoa. <https://www.noticiasdegipuzkoa.eus/2019/01/14/sociedad/las-adopciones-internacionales-se-desploman-no-hubo-ninguna-solicitud-en-2018>
- Moneta, M.E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85(3), 265-268. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062014000300001&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062014000300001&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Música, J. (2012) El niño adoptado es un niño abandonado y con frecuencia un alumno con necesidades educativas especiales. <http://javiermugicaadoptia.blogspot.com/2012/01/el-nino-adoptado-es-un-nino-abandonado.html>
- Morison, Sara J. y Ellwood, Ann-L. (2000). *Resiliency in the Aftermath of Deprivation: A Second Look at the Development of Romanian Orphanage Children*. *Merrill-Palmer Quarterly*: Vol. 46: Iss. 4, Article 11.

<https://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol46/iss4/11/>

Muñiz, M. (2016). *Adopción y problemas de aprendizajes no siempre van unidos*.

<http://margamunizaguilar.com/web/adopcion-y-problemas-de-aprendizaje-no-van-siempre-unidos-2/>

National Scientific Council on the Developing Child. (2005/2014). Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper 3.

[http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2005/05/Stress\\_Disrupts\\_Architecture\\_Developing\\_Brain-1.pdf](http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2005/05/Stress_Disrupts_Architecture_Developing_Brain-1.pdf)

Nuñez, J. (2017). *Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo*. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.164 p.632-649 abr./jun. 2017.

Organización de los Estados Americanos (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. <http://www.iin.oea.org/pdfiin/RH/primera-infancia-esp.pdf>

Plano de accão ISS,IP (2006).

[http://www.seg-social.pt/documents/10152/59585/PAISS\\_2006/62f39a57-cfb5-4b94-b877-0096767f6f66](http://www.seg-social.pt/documents/10152/59585/PAISS_2006/62f39a57-cfb5-4b94-b877-0096767f6f66)

Palacios, J. y Sánchez-Sandoval, Y. (1996). *Niños adoptados y no adoptados: un estudio comparativo*. *Anuario de Psicología*, 71, 63-85.

[https://www.researchgate.net/publication/249335533\\_Ninos\\_adoptados\\_y\\_no\\_adoptados\\_un\\_estudio\\_comparativo/link/0046351e525cc5a2f5000000/download](https://www.researchgate.net/publication/249335533_Ninos_adoptados_y_no_adoptados_un_estudio_comparativo/link/0046351e525cc5a2f5000000/download)

Román, M., y Palacios, J. (2011). *Apego, adopción y escolaridad*. *Padres y Maestros*, 0(339), 5-8.

<https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/443/359>

Rose, D.H. y Meyer, A. (2000). *The future is in the margins: the role of technology and disability in educational reforms*

[http://udlonline.cast.org/resources/images/future\\_in\\_margins.pdf](http://udlonline.cast.org/resources/images/future_in_margins.pdf).

Rosenshine, B (2010). *Principles of instruction*. International Academy of Education.

*Educational Practices Series: Brusells, Vol: 21*. <http://www.ibe.unesco.org/>

*Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 151-170. ISSN: 1696-2095.

2012, no. 26

Rosser, A.M. y Suría, R.(2012) La adaptación escolar de los menores adoptados. Riesgos y estrategias de intervención.

<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551009.pdf>

Sala, M. (2014). *Los alumnos adoptados necesitan familias y profesionales formados que puedan interpretar sus comportamientos y necesidades*. Monográfico Adopciones y Escuela.

<https://www.educaweb.com/noticia/2014/07/08/entrevista-mireia-sala-monografico-adopciones-escuela-8327/>

Shum, G (1990). Lenguaje y rendimiento escolar. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. , 5, 69-79. <file:///D:/ADOPCION/TESIS/biblio/metodologia/Dialnet-LenguajeYRendimientoEscolar-126184.pdf>

Tello, A. (2012) Patología neurológica de los niños adoptados.

<http://invenio2.unizar.es/record/9010/files/TAZ-TFM-2012-779.pdf>

Weaver, L. (2002). *Adoption and Language: A Mother's Perspective*.

<http://www.colorincolorado.org/article/adoption-and-language-mothers-perspective>

Zahoa, P (2016) Methodological tool or methodology? Beyond instrumentality and efficiency with qualitative data analysis software. *Forum Qualitative Sozialforschung. Qualitative Social Research*, 17 (2). Article 16. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2597>

## **Listado de tablas**

Tabla 1. Población atendida en el año 2018 en el servicio de protección a la infancia y la adolescencia de la diputación foral de Gipuzkoa

Tabla 2. Porcentajes de la población atendida en el servicio de protección a la infancia y la adolescencia de la diputación foral de Gipuzkoa según lugar de acogida.

Tabla 3. Distribución de atendidos en el servicio de protección a la infancia y la adolescencia de la diputación foral de Gipuzkoa a 31 de diciembre de 2018 por edad y sexo.

Tabla 4. Desarrollo cognitivo.

Tabla 5. Señales de alarma ante problemas de aprendizaje.

Tabla 6. Desarrollo del lenguaje de 16 meses a 3 años.

Tabla 7. Desarrollo del lenguaje de 4 a 6 años.

Tabla 8. Desarrollo del lenguaje de 7 a 9 años.

Tabla 9. Desarrollo del lenguaje de 10 a 12 años.

Tabla 10. Señales de alarma.

Tabla 11. Diferencias entre el lenguaje cotidiano y académico.

Tabla 12. Etapas en el desarrollo de la investigación.

Tabla 13. Modalidades de los métodos mixtos.

Tabla 14. Operacionalización de los métodos mixtos.

Tabla 15. Ventajas e inconvenientes de la investigación cuantitativa.

Tabla 16. Potencialidades y limitaciones del uso del cuestionario como recogida de datos

Tabla 17. Potencialidades y limitaciones del uso del cuestionario como estrategia de investigación

Tabla 18. Ventajas y desventajas del cuestionario vía web.

Tabla 19. Distribución de las preguntas en base a la tipología.

Tabla 20. Distribución de las preguntas en función de la naturaleza del contenido.

Tabla 21. Característica de la muestra compuesta por 258 profesores.

Tabla 22. Ventajas e inconvenientes de la investigación cualitativa.

Tabla 23. Potencialidades y limitaciones de la entrevista.

Tabla 24. Ventajas e inconvenientes de la entrevista personal.

Tabla 25. Características y tipología de la entrevista realizada.

Tabla 26. Categorías de análisis.

Tabla 27. Matriz de descriptores.

Tabla 28. Profesionales entrevistados.

Tabla 29. Resumen tratamiento de los datos.

Potencialidades y limitaciones del uso del cuestionario como estrategia de investigación

Tabla 30. Diferencias entre los métodos racionalistas y naturalistas.

Tabla 31. Paradigma racionalista y naturalista.

Tabla 32. Correlaciones principales entre variables del cuestionario de las familias.

Tabla 33. Medidas más o menos válidas.

Tabla 34. Lenguaje y aprendizaje.

Tabla 35. Tarea 1. Complimentación ficha de matriculación.

Tabla 36. Tarea 2. Plan de acogida.

Tabla 37. Tarea 3. Evaluación inicial.

Tabla 38. Tarea 4. Diseño del plan de intervención y seguimiento.

Tabla 39. Tarea 5. Autoanálisis de la práctica del profesorado en el aula.

Tabla 40. Tarea 6. Ejecución y seguimiento del plan de intervención.

Tabla 41. Tarea 7. Rediseño del plan.

## **Listado de figuras**

Figura 1. Influencia Experiencias Adversas en la Salud y Bienestar.

Figura 2. Adopciones internacionales. Fuente: Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Ministerio Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Figura 3. La Protección es Cosa de Todos.

Figura 4. Acceso al Sistema de Atención.

Figura 5. Notificaciones anuales de desprotección infantil en Gipuzkoa (2005-2018).

Figura 6. Distribución por estudios realizados de la población atendida en el servicio de protección a la infancia y la adolescencia de la diputación foral de Gipuzkoa.

Figura 7. Causas de las notificaciones en 2018 en Gipuzkoa.

Figura 8. Número de ofrecimientos y adopciones internacionales en Gipuzkoa.

Figura 9. Ciclo de apego seguro.

Figura 10. Génesis de la capacidad de desempeño: progresión a través de la ZDP y más allá.

Figura 11. Componentes del lenguaje.

Figura 12. Formas del lenguaje hablado.

Figura 13. Rutas de acceso a la lectura.

Figura 14. Modelo de la cuerda.

Figura 15. Bases neuroanatómicas de las tres redes atencionales: alerta (cuadrados)

Figura 16. Casuística de la situación lingüística del niño adoptado en País Vasco.

Figura 17. Diseño de la investigación.

Figura 18. Diagrama sagital.

Figura 19. Argumentos a favor de la complementariedad metodológica.

Figura 20. Esquema de los bloques del cuestionario.

Figura 21. Índice Kappa.

Figura 22. Modelo Contextual de la Comunicación.

Figura 23. Porcentaje por edad de adopción de la muestra.

Figura 24. Estado de salud en el momento de adopción.

Figura 25. Nivel lingüístico en el momento de adopción.

Figura 26. Idioma utilizado por la familia adoptiva.

Figura 27. Modelo de familia adoptiva.

Figura 28. Diagnóstico en el momento de adopción.

Figura 29. Curso de escolarización.

Figura 30. Número de veces de repetición de curso.

Figura 31. Ciclo en el que reciben ayuda específica.

Figura 32. Satisfacción con respecto a la actuación pedagógica del profesorado y centro escolar.

Figura 33. Recursos proporcionados por el centro escolar.

Figura 34. Años de experiencia docente.

Figura 35. Años de experiencia del profesorado con adoptados.

Figura 36. Conocimiento del profesorado de la condición de adopción.

Figura 37. Incorporación al alumno acogido.

Figura 38. Percepción del nivel de desarrollo general del alumnado de adopción con respecto al grupo.

Figura 39. Percepción de las necesidades en el lenguaje y aprendizaje del niño adoptado en comparación con el no adoptado.

Figura 40. Causas de problemas de lenguaje en el niño que fue adoptado según profesorado.

Figura 41. Causas de problemas de aprendizaje en el niño que fue adoptado según profesorado.

Figura 42. Percepción del profesorado sobre las necesidades educativas especiales del alumno de adopción.

Figura 43. Percepción del alumnado adscrito al mapa de n.e.e.

Figura 44. Existencia de problemas de lenguaje y aprendizaje según la percepción del profesorado.

Figura 45. Percepción del profesorado. Dificultades lenguaje del niño que fue adoptado.

Figura 46. Percepción del profesorado. Dificultades aprendizaje del niño que fue adoptado.

Figura 47. Medidas de refuerzo adoptadas por el profesorado con el alumno de adopción.

Figura 48. Planes de acción aplicados en el aula frente a las dificultades con el alumno adoptado.

Figura 49. Disposición de materiales relacionados con la adopción. formación específica del profesorado respecto a la adopción.

Figura 50. Profesional vinculado a la escuela con el que el profesor comparte inquietudes.

Figura 51. Periodicidad de reuniones con la familia en caso de existir medidas de refuerzo.

Figura 52. Medidas de refuerzo acordadas con la familia del niño que fue adoptado.

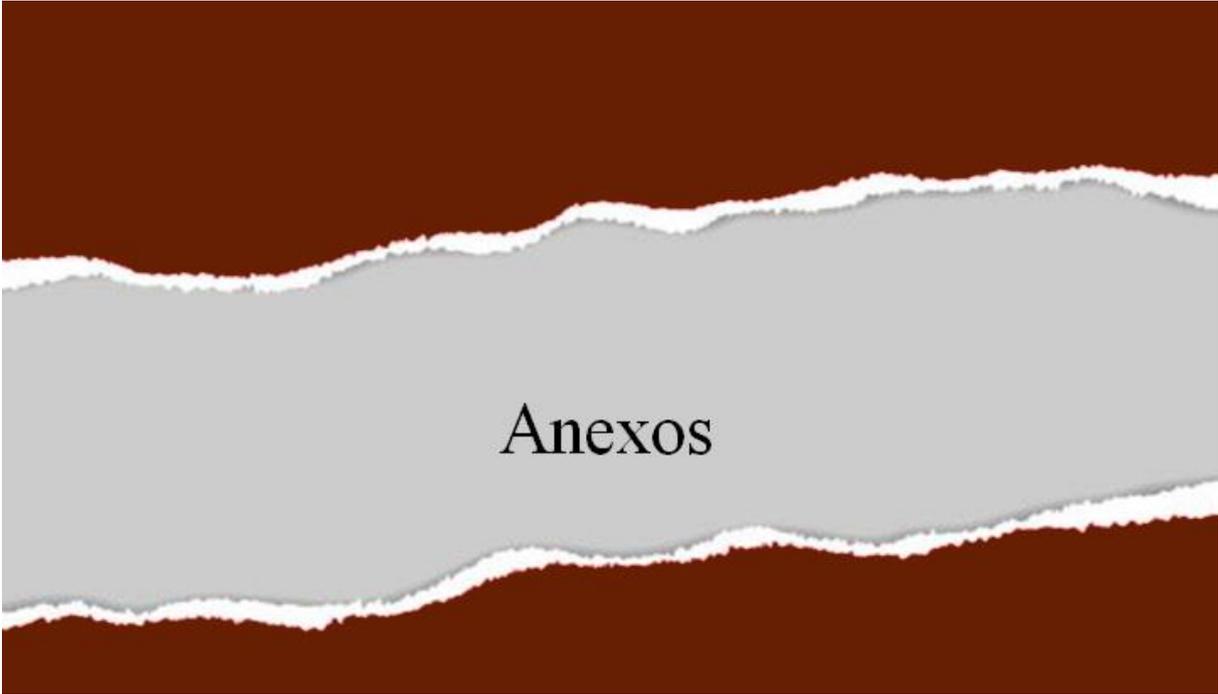
Figura 53. Modelo basado en el ciclo PDCA.

Figura 54. Estructura del sistema de gestión.

Figura 55. Diagrama de flujo. Procedimiento de acogida, detección, evaluación y seguimiento del nivel lingüístico y de aprendizaje del niño adoptado en un centro educativo.

Figura 56. Modelo evolutivo de mejora.





# Anexos



Anexo C1. Cuestionario. a familias. Menores adoptados versus trastornos de aprendizaje y del lenguaje

<https://forms.gle/xDA3o1dZ4agviQV27>

Anexo C2. Cuestionario al profesorado. Atención al alumnado adoptado en el sistema escolar

[https://drive.google.com/file/d/16MwFIZ197H84OX\\_V53icj20UPWsk\\_hxa/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/16MwFIZ197H84OX_V53icj20UPWsk_hxa/view?usp=sharing)

Anexo E: Entrevistas a expertos

<https://drive.google.com/drive/folders/1fSApSEqTKOnwROqygQH2Zlzn19jMdqM-?usp=sharing>