



El Apoyo psicopedagógico en los centros educativos





CRÉDITOS

Ministerio de Educación de la República Dominicana
Dirección de Orientación y Psicología

Título:

El apoyo psicopedagógico en los centros educativos

Coordinación general:

Minerva R. Pérez Jiménez, Directora de Orientación
y Psicología

Coordinación técnica:

Carlos M. Suero Maloney, Técnico docente nacional

Elaborado por:

Betty Reyes Ramírez, Asesora

Revisión y aportes:

Equipo Técnico Nacional de la Dirección de
Orientación y Psicología

Diseño y diagramación:

Carmen Rosa De Marchena Pujols

Corrección de estilo:

Víctor Antonio Gómez

Diciembre 2017



Autoridades

Danilo Medina Sánchez

Presidente de la República

Margarita Cedeño de Fernández

Vicepresidenta de la República

Andrés Navarro García

Ministro de Educación

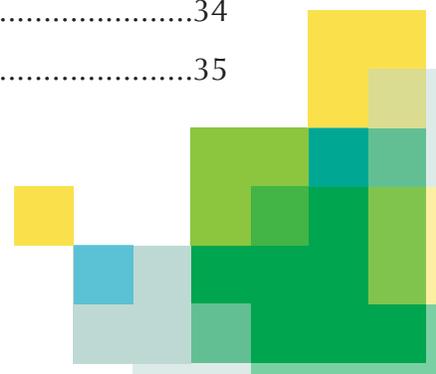
Denia Burgos

Viceministra de Servicios Técnicos y Pedagógicos



Índice

INTRODUCCIÓN	9
1. El apoyo psicopedagógico	11
1.1. La labor orientadora en el marco del apoyo psicopedagógico	14
2. Contextos del aprendizaje	16
2.1. Barreras para el aprendizaje y la participación: una aproximación desde la Teoría Ecológica de Sistemas.....	18
UNIDAD 1: APOYO PSICOPEDAGÓGICO EN EL DÍA A DÍA DE LA ESCUELA	23
3. Apoyo psicopedagógico desde la perspectiva del docente	24
3.1. Acompañamiento a los procesos de planificación docente	25
3.1.1. Acompañamiento al personal docente en la identificación de los referentes de la planificación docentes.....	26
3.1.2. Asesoramiento en la integración de estrategias de atención a la diversidad.....	28
3.1.3. Acompañar al personal docente en la valoración de los aspectos psicoafectivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	28
3.1.4. Apoyo en el diseño de estrategias de planificación en temas curriculares transversales	30
3.1.5. Acompañamiento a la metodología del proceso de enseñanza propuesto.....	30
3.1.6. Acompañamiento en el planeamiento, identificación, selección y planteamiento de recursos y medios para el aprendizaje.....	31
3.2. Acompañamiento a los procesos de evaluación de los aprendizajes.....	32
3.3. Apoyo para un clima de aula positivo	34
3.4. Asesoramiento en el diseño de la acción tutorial	35



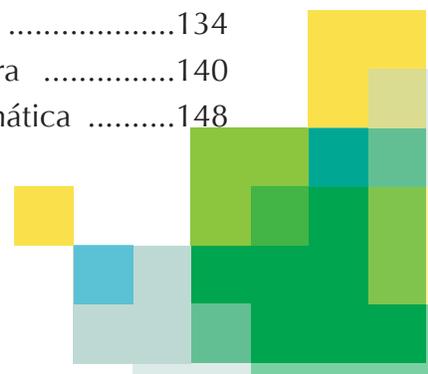


4. Apoyo psicopedagógico desde la perspectiva del estudiante	41
4.1. Estrategias de aprendizaje	42
4.1.1. Conceptualización de las estrategias de aprendizaje	42
4.1.2. Acompañamiento en la incorporación de estrategias de aprendizaje	43
4.1.3. Estrategias de aprendizaje sugeridas	44
4.1.3.1. Estrategias de adquisición	44
4.1.3.2. Estrategias de codificación	46
4.1.3.3. Estrategias de recuperación de información	49
4.1.3.4. Estrategias de apoyo.....	51
4.2. Hábitos de estudio	54
4.2.1. Acompañamiento psicopedagógico en el establecimiento de hábitos de estudio	55
4.3. Actitudes hacia el estudio	58
4.3.1. Los estudiantes y sus actitudes hacia el estudio	59
4.3.2. Acompañamiento psicopedagógico en el establecimiento de actitudes positivas hacia el estudio	61
4.4. Sistema atribucional	62
4.4.1. Orientaciones para acompañar a los estudiantes desde la perspectiva del sistema atribucional	68
4.5. Inteligencias múltiples, preferencias y estilos de aprendizaje.....	69
4.5.1. Inteligencias múltiples	69
4.5.2. Estilos de aprendizaje	72
4.5.2.1. Clasificación de los estilos de aprendizaje	73
4.5.3. Acompañamiento psicopedagógico en función de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje	79

UNIDAD 2: APOYO PSICOPEDAGÓGICO EN LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO 80

5. Educación inclusiva y atención a la diversidad	81
5.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad: una aproximación contextual	81
5.2. La labor de la Unidad de Orientación y Psicología en la atención a la diversidad	84

6. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	85
6.1. Tipos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	86
6.1.1. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo para dificultades específicas en el aprendizaje.....	86
6.1.2. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a discapacidad	88
6.1.3. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a trastornos del neurodesarrollo	90
6.1.4. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a altas capacidades	94
6.1.5. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a distintas condiciones personales y a la historia escolar	97
6.1.6. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a diversas condiciones del contexto sociocultural	98
6.2. Identificación oportuna de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	99
7. Evaluación psicopedagógica.....	101
7.1. Conceptualización y características	101
7.2. Finalidades de la evaluación psicopedagógica	104
7.3. Procedimiento de evaluación psicopedagógica	104
7.4 Informe psicopedagógico	118
8. Intervención psicopedagógica	123
8.1 Modelos de la intervención psicopedagógica	124
8.2 Ajustes curriculares individualizados.....	127
8.2.1 Planificación de los ajustes curriculares individualizados	129
8.3. Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a dificultades específicas en el aprendizaje.....	130
8.3.1 Acciones y recomendaciones dirigidas al profesorado	131
8.3.2 Acciones y recomendaciones dirigidas a la familia y el contexto	133
8.3.3 Intervención con el alumnado que presenta dificultades específicas en el aprendizaje	134
8.3.3.1 Intervención en las dificultades específicas de la lectura	134
8.3.3.2 Intervención en las dificultades específicas de la escritura	140
8.3.3.3 Intervención en las dificultades específicas de la matemática	148





8.4 Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a discapacidad	150
8.4.1 Intervención psicopedagógica en las discapacidades sensoriales	150
8.4.2 Intervención psicopedagógica en la discapacidad intelectual	153
8.4.3 Intervención psicopedagógica en las discapacidades asociadas a deficiencias físico-motoras.....	154
8.5 Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a trastornos del neurodesarrollo	155
8.5.1 Intervención psicopedagógica en los Trastornos del Espectro Autista	156
8.5.2 Intervención psicopedagógica en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).....	159
8.5.3 Intervención psicopedagógica en los trastornos de la comunicación.....	161
8.6 Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a las altas capacidades	166
8.7 Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a diversas condiciones personales o historia escolar.....	169
8.8 Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a diversas condiciones del contexto sociocultural	171
9. Orientaciones para la planificación de las acciones del apoyo psicopedagógico durante el año escolar	173
Bibliografía	180
Anexos	212
Anexo 1. Fichas de autorreflexión hábitos de estudio	213
Anexo 2. Orientaciones sobre hábitos de estudio para acompañar a las/los estudiantes.....	217
Anexo 3. Estilo atribucional.....	220
Anexo 4. Fichas de identificación estilos de aprendizaje	224
Anexo 5. Ficha de detección de factores de vulnerabilidad y riesgos psicosociales.....	226
Anexo 6. Ficha de derivación a la Unidad de Orientación y Psicología	230
Anexo 7. Fichas de detección de necesidades	231
Anexo 8. Ficha de Referimiento al Centro de Atención a la Diversidad	244
Anexo 9. Anamnesis Antecedentes del estudiante.....	245
Anexo 10. Consentimiento informado	253
Anexo 11. Guía para la observación en el aula	254
Anexo 12. Guía para evaluación curricular	257
Anexo 13. Evaluación del cuaderno	259



Introducción

En el marco de los servicios que ofrecen los profesionales de orientación y psicología en los centros educativos se privilegian cuatro líneas generales de intervención: el apoyo psicopedagógico, en el que se incluyen los aspectos psicoafectivos; el apoyo a la implementación de temas transversales del currículo, tales como la convivencia armoniosa y la educación sexual integral; el apoyo a la población estudiantil en situación de vulnerabilidad basado en la atención y prevención de riesgos psicosociales, así como el fortalecimiento de la participación y desarrollo estudiantil y la orientación a sus familias.

Sin lugar a dudas el foco de la intervención de estos profesionales se concentra en ofrecer apoyo psicopedagógico a la comunidad educativa desde los diferentes niveles, modalidades y subsistemas, procurando junto al equipo de gestión, docentes y familias la identificación oportuna de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que pudieran presentar los y las estudiantes, así como la implementación de estrategias de intervención psicopedagógicas que atiendan a la diversidad y les permitan alcanzar logros significativos en sus aprendizajes.

Esta respuesta educativa está fundamentada en que cada estudiante construye el conocimiento con su esfuerzo, pero a partir de los apoyos que recibe y de las dificultades que pudiera presentar para aprender los contenidos escolares, las cuales no se deben solo a aspectos personales como son sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, dimensión motivacional y afectiva, sino también a factores vinculados a su entorno escolar, familiar, social y cultural.

El apoyo psicopedagógico es una línea de acción fundamental en la mejora de la calidad educativa y la construcción significativa de aprendizajes, favoreciendo el desarrollo de las competencias en cada grado y ciclo educativo. Consiste en la identificación y diseño de estrategias de prevención del fracaso escolar y de intervención ante las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En tal sentido, se procura el desarrollo de estrategias que disminuyan o eliminen factores de riesgo generadores de barreras para el aprendizaje.

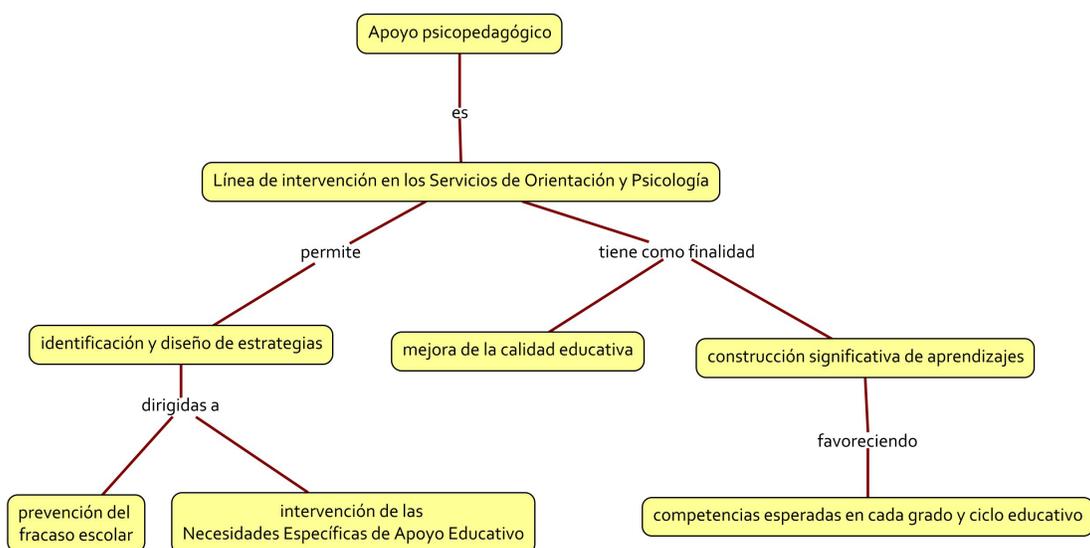
En la propuesta programática del Ministerio de Educación 2017-2020 se cuenta con una proyección de las metas que se espera alcanzar en términos educativos para dar respuesta a las necesidades del contexto nacional. Entre ellas, se espera velar porque 95% de las niñas y niños complete la enseñanza primaria, un 90% el primer ciclo de la enseñanza secundaria y un 60% el segundo ciclo, con unos resultados escolares pertinentes y eficaces. Se espera mejorar la calidad educativa, eliminando el abandono escolar, reduciendo la repitencia y la sobreedad. Además, se busca apoyar a la población estudiantil en condición de vulnerabilidad, ofreciendo una atención integral y asegurando las inclusiones educativas de niños, niñas y adolescentes con alguna discapacidad.

Para alcanzar dichas metas es necesario suministrar apoyos mediante la puesta en marcha de planes de refuerzo, orientación, ajustes curriculares y otras ayudas precisas. En este sentido se ofrecen los servicios de Orientación y Psicología Escolar, puesto que “La Orientación Educativa constituye un apoyo a todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo... Propone las evaluaciones e intervenciones psicopedagógicas que sirven de referencia para las adecuaciones que realizan el maestro y la maestra a fin de responder a las necesidades de aprendizaje de las/ los estudiantes” (MINERD, 2014b).

El presente documento procura explicar los procesos de apoyo psicopedagógico que se impulsan desde la Dirección de Orientación y Psicología del Ministerio de Educación de la República Dominicana, posibilitando que cada centro educativo cuente con unas orientaciones teórico-metodológicas que le permitan incidir en la eliminación de las barreras de aprendizaje que tienen lugar en el contexto sociocultural y educativo del país.

1. El apoyo psicopedagógico

El apoyo psicopedagógico es una línea de intervención de los servicios de Orientación y Psicología en el país. Se dirige a la identificación y diseño de estrategias de prevención del fracaso escolar y de intervención ante las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, cuyo objetivo está vinculado a la mejora de la calidad educativa y la construcción significativa de aprendizajes a partir de las competencias esperadas en el contexto educativo. Este proceso conlleva la realización de intervenciones integrales, desde un modelo psicopedagógico que integra los ámbitos principales de desarrollo del estudiante: ámbito escolar, familiar, comunitario e individual, llevadas a cabo por los profesionales de Orientación y Psicología en colaboración con los docentes y demás agentes de la comunidad educativa, con el fin de disminuir o eliminar los factores de riesgo generadores de barreras para el aprendizaje.





Las acciones que se desprenden del apoyo psicopedagógico potencian las capacidades del centro educativo para dar respuesta a los objetivos educativos del Proyecto Educativo de Centro en consonancia con las metas educativas nacionales. En tal sentido, el apoyo psicopedagógico permite crear condiciones favorables para el aprendizaje, en tanto que, asumiendo un carácter preventivo, procura aportar las orientaciones oportunas a los distintos actores de la comunidad educativa para que desde su rol promuevan un entorno educativo libre de barreras para los aprendizajes, en un clima afectivo que permita al estudiantado disfrutar la tarea de aprender en un ambiente de armonía. Además, asume una actitud proactiva en la identificación de las necesidades del estudiantado, dando una respuesta oportuna en función de los apoyos educativos requeridos.

Entre las acciones que se incluyen en el apoyo psicopedagógico se encuentran:

- Acompañamiento al proceso pedagógico en el aula (actividades de enseñanza y de aprendizaje, clima relacional y afectivo, diseño del ambiente educativo, etc.).
- Acompañamiento al proceso de planificación docente, el diseño de estrategias de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y el diseño de ajustes curriculares atendiendo a necesidades, intereses y diferencias individuales. En sentido general, favoreciendo la atención a la diversidad.
- Orientaciones dirigidas a estudiantes para favorecer el desarrollo de un conocimiento estratégico, que les permita potenciar sus habilidades y destrezas en el manejo de estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio y estilos de aprendizaje. Así como también en temas vitales que influyen en los procesos de aprendizaje, entre ellos la autoestima y el autoconcepto, las actitudes e intereses, entre otros.
- Acompañamiento a los y las estudiantes en su sistema atribucional, procurando que reconozcan sus propias capacidades, el control que tienen sobre sus procesos de

aprendizaje y la necesidad de constancia y esfuerzo para el logro de las metas educativas.

- Promoción de estrategias de trabajo cooperativo entre estudiantes (grupos de estudio, tutorías, clubes, etc.).
- Diseño de estrategias motivadoras que partan de factores protectores y potencialmente positivos del y la estudiante y de su entorno (MINERD, 2014c).
- Promoción de estrategias de prevención de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- Sensibilización y procesos de capacitación en torno a la identificación e intervención en las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), desarrollando competencia para la realización de:
 - » Evaluación psicopedagógica.
 - Identificación de barreras que provocan necesidades de apoyo educativo.
 - Detección de NEAE en cada grado y ciclo educativo.
 - » Intervención psicopedagógica.
 - Identificación y diseño de estrategias de apoyo.
 - Ajustes curriculares individualizados.

1.1. La labor orientadora en el marco del apoyo psicopedagógico

Los profesionales de Orientación y la Psicología en el centro educativo han de tener un manejo profesional vasto en términos de procesos de aprendizaje. Estos deben estar actualizados con las corrientes educativas actuales y la oferta curricular dominicana y sus enfoques teóricos-metodológicos. Además, se constituyen en profesionales reconocedores de las necesidades educativas nacionales, que están atentos a las realidades que desafían el contexto educativo, con posibilidades de un análisis crítico de éstas que les permita implicarse y aportar sus competencias profesionales ante la búsqueda e implementación de soluciones eficaces.

El siguiente gráfico ofrece un extracto del perfil esperado de los orientadores y psicólogos con indicadores vinculados al apoyo psicopedagógico¹:

Dimensión desarrollo personal, emocional y social	Dimensión profesional	Dimensión curricular	Dimensión de gestión escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las necesidades educativas. • Contribuye a mejorar las prácticas educativas desde un enfoque inclusivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce, asume y promueve un modelo psicopedagógico para orientar su intervención en los centros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a la implementación del currículo. • Propone las evaluaciones e intervenciones • Promueve hábitos de estudio en los estudiantes • Apoya a los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Vela para que los espacios educativos promuevan los aprendizajes. • Vela por el cumplimiento de las políticas que garantizan la atención a la diversidad.

¹ Extraído del Manual de los Servicios de Orientación y Psicología, MINERD (2014).

En función de la estrategia de apoyo psicopedagógico, los orientadores y psicólogos dan seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en sus centros educativos, se involucran en su mejora a través de la toma de decisiones oportunas y el diseño creativo de propuestas de acción. Participan de las estrategias de acompañamiento pedagógico en los salones de clases como parte del equipo de gestión, donde identifican junto al docente las necesidades de mejora de la metodología, de las estrategias de aprendizaje y del clima de aula en sentido general. A la vez, apoyan en la identificación de las y los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad. En tal sentido, se establecen metas y objetivos de mejora de la práctica pedagógica para el logro de sus competencias atendiendo a la diversidad.

Desde la Unidad de Orientación y Psicología del centro educativo se favorecen capacitaciones constantes dirigidas al personal docente a partir de las temáticas que se identifican como prioritarias con la finalidad de que se potencien las habilidades de las y los estudiantes desde el proceso educativo. Entre las temáticas prioritarias de estas capacitaciones están las inteligencias múltiples, los ritmos y estilos de aprendizaje, la creatividad en las aulas, la metacognición, los hábitos de estudio, la motivación, emociones y aprendizaje, los ajustes curriculares, aprendizaje cooperativo, neuropsicología y aprendizaje.

En función de la atención a los estudiantes con algunas necesidades, la labor del orientador y el psicólogo escolar implica el desarrollo de procesos de evaluación e intervención psicopedagógica y el acompañamiento a los docentes en el diseño e implementación de ajustes curriculares.

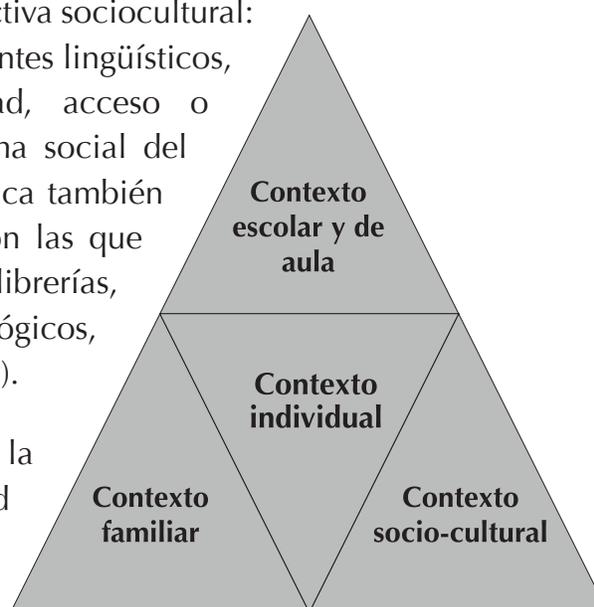
2. Contextos del aprendizaje

El aprendizaje se concibe como una actividad asumida por el o la estudiante en la que tiene lugar una internalización y apropiación que moviliza todas sus capacidades cognitivas, emocionales y afectivas². Desde el enfoque histórico cultural se asume que los sujetos construyen sus conocimientos en la interacción con otros y otras, y en contextos específicos. Desde una perspectiva de competencias, se entiende que los sujetos movilizan sus conocimientos de manera autónoma en contextos diversos. De ahí que la propuesta educativa nacional asuma el diseño de situaciones de aprendizaje contextualizadas para el desarrollo del currículo en los salones de clases.

El ser humano aprende y se desarrolla desde una perspectiva integral, en los diversos contextos en los que interactúa. De tal manera que se pueden considerar de manera específica los siguientes escenarios vitales en el sujeto: el contexto familiar, el contexto social, el contexto escolar y de aula y el contexto individual.

El **contexto sociocultural** está referido a las condiciones en las que viven los estudiantes desde una perspectiva sociocultural: situación económica, entorno social, referentes lingüísticos, valores y antivalores de la comunidad, acceso o limitaciones en los servicios básicos, clima social del sector en el que se vive, entre otros. Implica también el reconocimiento de las posibilidades con las que cuentan en su comunidad (bibliotecas, librerías, espacios de esparcimiento, centros tecnológicos, grupos artísticos, deportivos, religiosos, etc.).

El **contexto familiar** implica la estructura de la familia a la que pertenece, la funcionalidad de ella, su dinámica relacional, los estilos de crianza, establecimiento de límites y formas de corregir, las pautas educativas



2 MINERD (2014a). Bases de la Actualización y la Revisión Curricular, pág. 33.

familiares, el clima social de la familia, las expectativas respecto a la educación de hijas e hijos, el involucramiento en las asignaciones y actividades escolares.

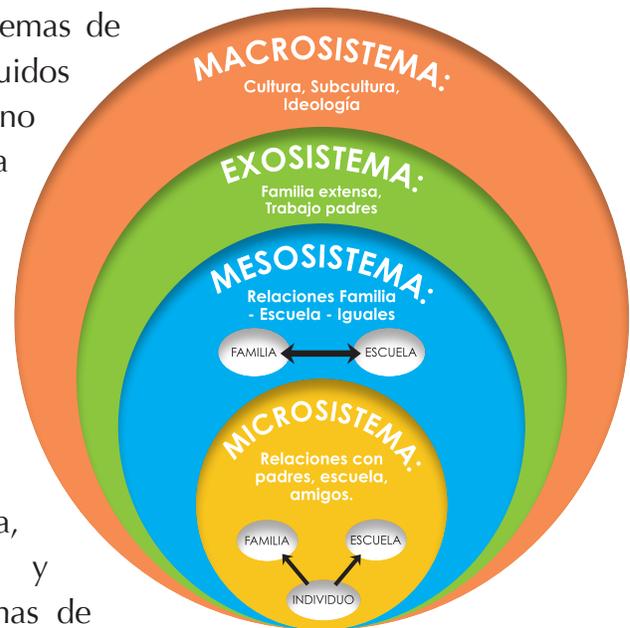
El **contexto escolar y de aula** está referido al escenario educativo formal en el que los estudiantes tienen la posibilidad de entrar en contacto con el saber acumulado en su contexto socioeducativo a través de una propuesta curricular. Implica el nivel de satisfacción con la escuela, la interacción con el docente, con sus compañeros, con toda la comunidad educativa. En esa interacción confluyen las expectativas docentes, la imagen de sí mismos que les devuelven sus compañeros y maestros. También se refiere a las características propias del centro educativo en función de su diseño arquitectónico y del ambiente de aprendizaje. Integra las actividades y equipos de trabajo en los que los y las estudiantes tienen la oportunidad de participar y hace referencia a las oportunidades que gesta la escuela para que puedan aprender de forma significativa.

El **contexto individual** está referido al propio estudiante y sus características de desarrollo: cognitivo, afectivo, social, físico, comunicativo y lingüístico. Se vincula a sus intereses, necesidades, la percepción de sí mismo, su propia valoración, su constancia en el esfuerzo, cómo asume sus fracasos y errores en el ámbito educativo. Comprende, además, sus recursos de personalidad, historial de aprendizaje, potencial de aprendizaje, expectativas y metas académicas, entre otros aspectos importantes que pone en juego durante su proceso académico.

2.1. Barreras para el aprendizaje y la participación: una aproximación desde la Teoría Ecológica de Sistemas

Los contextos vitales del desarrollo de los y los estudiantes pueden generar determinadas barreras tanto dentro como fuera de la escuela. Dichas barreras pueden impedir el ingreso a los centros educativos y/o limitar su participación³.

De acuerdo con la Teoría Ecológica de Sistemas de Bronfenbrenner, los seres humanos son influidos en su desarrollo por la forma en que el entorno (próximo o lejano) les afecte. De tal manera que es necesario analizar la interacción de los estudiantes con el medio que habitan. Bronfenbrenner propone diferentes niveles de entornos, ordenados según su proximidad, que intervienen en la vida de toda persona como múltiples agrupaciones interrelacionadas y contenidas unas en otras. Los nombra: ontosistema, microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema, cada uno de ellos con normas de conducta, reglas y leyes que determinan el desarrollo.



El ontosistema representa las variables personales (condiciones de salud, autoestima, relación de la propia persona consigo misma, etc.). Estas variables, al no ser atendidas oportunamente, pueden generar barreras en el aprendizaje. Entre ellas:

- Enfermedades.
- Discapacidad motora, intelectual, sensorial.
- Necesidades Específicas de Apoyo Educativo .
- Dificultades en la autorregulación de la conducta.
- Bajas expectativas en torno a la educación.
- Historia de bajo rendimiento escolar.
- Competencias curriculares limitadas en función del nivel educativo.
- Ausencia de proyecto de vida.

³ Índice de Inclusión, UNESCO (2000).

- Las atribuciones que realiza sobre su éxito y/o fracaso en las tareas es variable.
- Desinterés y desmotivación.
- Baja autoestima.
- Otras.

El **microsistema** representa el entorno cercano del individuo, donde este influye y es influido de forma directa. Se evidencian distintos escenarios que representan el microsistema, en los cuales pueden encontrarse diferentes barreras para el aprendizaje. Así tenemos:

- *Microsistema familiar*: Bajo nivel educativo de la familia, bajas expectativas familiares respecto a la educación, violencia intrafamiliar, disfunción familiar, patrones de crianza autoritarios, permisivos o negligentes, etc.
- *Microsistema de amigos*: Pertenencia a bandas, referentes de amistad negativos, absentismo escolar ante la presión de grupo, acoso escolar, etc.
- *Microsistema escolar (aula)*: Baja interacción con el docente, limitados recursos didácticos, condiciones físicas del aula limitadas para la atención a la diversidad, relaciones interpersonales defectuosas con los compañeros, limitadas expectativas de los y las docentes sobre las competencias de las y los estudiantes, dificultades en la planificación docente y en la metodología de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

El **exosistema** está referido a escenarios donde el sujeto no tiene una intervención directa pero que les afectan en su proceso educativo. Tiene que ver con situaciones comunitarias y sociales, la dinámica de la familia extensa, los amigos de la familia, las autoridades escolares, entre otros. Las barreras que pueden generarse son:

- *Empleabilidad de los tutores*: Situación laboral de la familia inestable por desempleo, por pertenecer al sector económico informal y/o empleos de elevado nivel de ansiedad y/o vulnerabilidad.
- *Familia extensa*: Dificultades en el clima relacional de la familia extensa (tíos, primos, abuelos, etc.) que puedan afectar el subsistema parental en la familia. Puede generar problemas emocionales por presión, tensión y/o conflictos familiares no resueltos que afectan la convivencia e incluso la propia valoración personal. Por ejemplo, cuando se tiene un niño con una necesidad de

apoyo específico en la lectura por una dificultad de aprendizaje, la familia puede tender a buscar “culpables” por aspectos genéticos o hereditarios, señalando al padre o la madre como los responsables, lo cual puede fragmentar la relación, distanciar la familia e incluso destruir vínculos de pareja.

- *Condiciones socioeconómicas del sector donde residen:* Deprivación sociocultural en el entorno comunitario, inseguridad ciudadana, ruidos, violencia, ambientes con pobreza lingüística, limitado acceso a transporte público, calles en mal estado que dificultan el acceso a la escuela, limitado acceso a instituciones y espacios de sana recreación y esparcimiento, etc.
- *Medios de comunicación:* Los medios de comunicación pueden limitar las expectativas de las y los estudiantes respecto a los estudios, por la presentación de una sociedad basada principalmente por el poder adquisitivo del sujeto. Además, pueden generar un “entretenimiento” que distrae a las y los estudiantes y que limita sus procesos de aprendizaje. De ahí que el uso de los medios de comunicación debe estar regulado desde la familia, con apoyo de los centros educativos.
- *Autoridades del centro educativo:* Las actitudes que asumen las autoridades del centro educativo pueden favorecer un clima escolar favorable o desfavorable para los aprendizajes.

El **macrosistema** constituye aquel sistema que orienta los marcos culturales e ideológicos del sistema educativo y del país. Está referido al currículo, las políticas educativa, las leyes y reglamentos.

- *Currículo educativo:* Falta de coherencia entre lo pautado a nivel curricular y lo trabajado en los centros de formación docente, así como entre lo pautado a nivel curricular y lo trabajado por las y los docentes en las aulas, currículos cerrados o de escasa comprensión, enfoques curriculares que limitan la visión integral del conocimiento y del sujeto que aprende, currículos que no se adaptan a las diferencias individuales, entre otros.
- *Políticas educativas:* Políticas educativas escolares que no favorecen la inclusión educativa, ausencia de programas de atención a la diversidad, formación limitada de las y los docentes, limitados recursos y/o distribución inadecuada (descontextualizada, sin criterios claros, etc.).

- *Cultura escolar*: Exclusión implícita o explícita de estudiantes por su procedencia sociocultural, su orientación sexual, su práctica religiosa, su condición socioeconómica, sus necesidades de aprendizaje, etc.
- *Valores sociales*: Desvalorización de la profesión docente que genera conflicto docentes-estudiantes; bajas expectativas sociales respecto a la educación que genera un escaso esfuerzo de las y los estudiantes en los procesos educativos; clima relacional afectado por falta de valores básicos como el respeto, la solidaridad, etc., lo cual afecta las relaciones entre las y los estudiantes; escasos espacios sociales educativos abiertos para todo público, que genera una exclusión de la población estudiantil en el acceso a programas de formación en el arte, los deportes, etc.

El **cronosistema** hace referencia al momento (tiempo) en la vida de la persona en la que van teniendo lugar sus acontecimientos vitales. Algunos ejemplos de estos son: un cambio de escuela por mudanza puede afectar a un adolescente en su motivación para el aprendizaje; la pérdida de un familiar en niños y niñas que concluyen la educación primaria puede generar problemas emocionales que generen pérdida del interés o cambios en los hábitos y actitudes hacia el estudio; un acontecimiento atmosférico que obligue al cierre de un recinto escolar y al traslado de los estudiantes a otro plantel puede generar cambios en la dinámica relacional de los y las estudiantes y en su motivación para el estudio.

El **globosistema** tiene que ver con los aspectos que se suscitan a nivel mundial. Por ejemplo, en esta sociedad de la información existe un amplio acceso a través de la tecnología al conocimiento científico, a los acontecimientos internacionales, etc. Se espera, en tal sentido, que las y los estudiantes y sus docentes tengan acceso a herramientas informáticas que permitan ir a la par con todo lo que sucede a nivel mundial. Sin embargo, existen escuelas que no cuentan con las herramientas necesarias, el personal formado o con las características contextuales favorables para ello (energía eléctrica, espacios ventilados para los equipos, etc.). Estas se convierten en barreras para el aprendizaje, que generan brechas sociales de gran relevancia.

Como es evidente en este apartado, las barreras para el aprendizaje son multifactoriales y están presentes tanto a lo interno del centro educativo como en las estructuras externas que confluyen para el desarrollo de los sistemas educativos y de las personas.

De tal manera, que los recursos y acciones para reducir estas barreras se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales.

El apoyo psicopedagógico, reconociendo las barreras para el aprendizaje, asume una perspectiva preventiva. Busca anticiparse a la aparición de estas barreras a partir de programas y estrategias mediadoras encaminadas a disminuir los riesgos potenciales del estudiantado en función de sus contextos y procesos de desarrollo evolutivo (prevención primaria). Cuando las barreras en el aprendizaje afectan al estudiantado, se procura disponer de procedimientos que permitan la detección temprana para actuar, disminuyendo su intensidad y duración (prevención secundaria). Mientras que en la población identificada con NEAE por las diferentes barreras para el aprendizaje con las que interactúan, se realizan procesos que buscan la intervención directa ante sus necesidades, con apoyos específicos que procuran reducir al máximo las dificultades que pueden generar las mismas y ofreciendo ajustes curriculares según lo demandan sus necesidades (prevención terciaria).



UNIDAD 1:

APOYO PSICOPEDAGÓGICO EN EL DÍA
A DÍA DE LA ESCUELA

3. Apoyo psicopedagógico desde la perspectiva del docente

La Unidad de Orientación y Psicología favorece un apoyo constante a las y los docentes, centrado en que puedan reconocer los diferentes factores del desarrollo integral del estudiantado vinculados al aprendizaje. Brinda orientaciones sobre aspectos psicoafectivos (autoestima, autoconcepto, intereses, actitudes), cognitivos (estrategias, estilos de aprendizaje, habilidades, competencias, etc.), psicosociales, etc. A la vez que aporta a los docentes en el fortalecimiento de los procesos metodológicos que permiten se gesten los aprendizajes en el aula.

Los apartados siguientes constituyen orientaciones para el asesoramiento y acompañamiento brindado por orientadores y orientadoras, psicólogos y psicólogas a las y los maestros y maestras a fin de que la acción recíproca pueda apoyar la calidad educativa en las escuelas dominicanas.

El gráfico siguiente, recupera a los diferentes tipos de apoyo que se ofrecen a los docentes.



3.1. Acompañamiento a los procesos de planificación docente

Planificar bien las clases, en particular las estrategias a implementar, es una de las acciones fundamentales para una enseñanza exitosa (Educar en la Diversidad, 2003). Según Ainscow (2001), la planificación es más eficaz y operativa cuando:

- Los planes de clases son variados.
- La organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los alumnos durante las clases.
- Las estrategias se planean para permitir a los alumnos que encuentren el sentido de las actividades de aula.
- Las tareas para la casa se planean con el fin de reforzar y ampliar el aprendizaje.

En tal sentido, desde la Unidad de Orientación y Psicología se ha de acompañar a los y las docentes en los procesos de diseño e implementación de la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los salones de clases.

El personal de Orientación y Psicología debe ser un conocedor a cabalidad del diseño curricular del nivel educativo en el que trabaja: sus componentes, enfoques, pautas de actuación, estrategias de planificación, competencias curriculares y aprendizajes esperados en cada grado, etc. Esto orienta el proceso de acompañamiento psicopedagógico que estará realizando, pues deberá ser capaz de apoyar el diseño de los diferentes tipos de estrategias de articulación curricular en el contexto educativo dominicano⁴.

4 En el Currículo Dominicano se han asumido como estrategias de articulación curricular la Unidad de Aprendizaje, los Proyectos de Investigación, los Proyectos Participativos de Aula, los Proyectos de Intervención de Aula y el Eje Temático.

El acompañamiento a los procesos de planificación integrará los procesos y acciones que se describen a continuación.



3.1.1. Acompañamiento al personal docente en la identificación de los referentes de la planificación docente⁵.

Los referentes bases para que los docentes diseñen la planificación docente son: características de las y los estudiantes según el grado, competencias fundamentales, malla curricular del grado (competencias específicas, contenidos e indicadores de logros), contexto sociocultural del centro educativo y sus estudiantes, momentos del año escolar y efemérides.

En este sentido, se desarrollarán espacios de formación con el equipo de maestros en articulación con los coordinadores docentes, en los cuales se abordarán las características del desarrollo evolutivo de las y los estudiantes, sobre todo en los casos que las maestras y los maestros sean de nuevo ingreso o que asuman ese

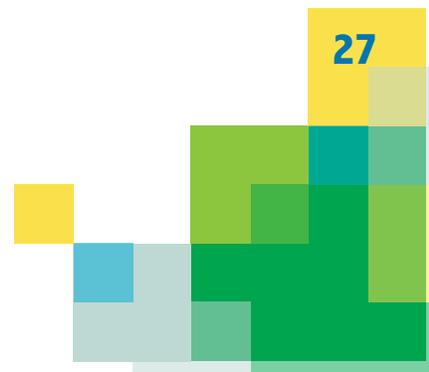
⁵ Para ampliar, ver orientaciones para el diseño de la Unidad de Aprendizaje y el Eje Temático, MINERD (2015 y 2016).

grado por primera vez. Esto ayudará a que les comprendan más y diseñen procesos educativos pensados para apoyarles en sus procesos vitales.

Además, desde la Unidad de Orientación y Psicología se animará el desarrollo de espacios de análisis del contexto, con diferentes técnicas como el mapeo, la lluvia de ideas, el estudio de casos, el triple diagnóstico, etc. Se propiciará el estudio de los lugares de la comunidad, las posibilidades y los riesgos que estos representan, las organizaciones comunitarias que funcionan en la zona, las actividades económicas que allí se practican y sus funciones, las ocupaciones de las familias, sobre todo las de las y los estudiantes del centro educativo, las relaciones y la convivencia entre los moradores de la zona, las principales problemáticas que afectan el desarrollo vital de niñas, niños y adolescentes, las situaciones y problemáticas importantes de la realidad local y nacional, entre otros. Estos espacios permitirán que las estrategias de planificación respondan al contexto del estudiantado y tomen como punto de partida sus necesidades reales. Esto les ayudará a resignificar desde la educación las posibilidades de transformación de sus contextos y les permitirá una mirada crítica de su entorno.

Se impulsará el intercambio de experiencias y de procesos desarrollados con cada estudiante, en un diálogo entre los y las docentes de la sección o grado anterior y los del presente año escolar, siempre en un ambiente de respeto y de valoración de las competencias y necesidades de cada estudiante. Para esto se trabajará de manera articulada con los coordinadores y las coordinadoras docentes del centro educativo, quienes propician estos espacios.

También se favorecerá que, partiendo de las Efemérides, los docentes realicen actividades que apoyen el desarrollo integral de los estudiantes. Por ejemplo, para el Día de la Mujer, desde la Unidad de Orientación y Psicología se pueden compartir diferentes propuestas que pueden diseñar con sus estudiantes, como el reconocimiento de mujeres destacadas de su comunidad o una feria donde se compartan biografías de sus madres, tías, abuelas, etc. Esto se articula con los contenidos y componentes curriculares. Es decir, que se aprovechan los momentos del año escolar para trabajar aspectos actitudinales y valóricos.



3.1.2. Asesoramiento en la integración de estrategias de atención a la diversidad

Desde este aspecto, se apoyará al personal docente en el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje que incluyan a todos los estudiantes, desde sus diferencias individuales. De tal manera que la escuela pueda atender a la diversidad en cada salón de clases. En tal sentido, se favorecerá que piensen diferentes plazos para entrega de actividades, según ritmos de aprendizaje; que diseñen actividades cooperativas, donde las y los estudiantes puedan brindarse apoyo; que seleccionen materiales adecuados a las condiciones de cada niño, niña o adolescente; que planteen apoyos específicos según características del proceso de aprendizaje; que realicen ajustes curriculares individualizados; que tomen en cuenta niños y niñas en condiciones de sobreadad y repitencia para brindar actividades que se ajusten a sus necesidades, entre otras.

También será necesario poder contemplar la realización de adaptaciones o ajustes curriculares individualizados en función de las necesidades de los estudiantes. En tal sentido, los docentes y el personal de Orientación y Psicología se reúnen y discuten los aspectos que ameritan una adecuación para ser incorporados en el proceso áulico, de manera cotidiana.

3.1.3. Acompañar al personal docente en la valoración de los aspectos psicoafectivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Desde la Unidad de Orientación y Psicología se ayuda al cuerpo docente en el reconocimiento y cuidado de los aspectos psicoafectivos que deben valorarse en el proceso de planificación, tales como: la motivación, la constancia en el esfuerzo, la autoestima, el autoconcepto, las habilidades sociales, entre otras. Esto impulsará que las y los estudiantes puedan tener éxito en sus aprendizajes.

Se debe favorecer que los docentes realicen diseños de planificación motivadores, que logren una predisposición favorable para aprender en los niños, niñas y adolescentes (Educar en la Diversidad, 2004). Dichos diseños deben partir de la realización de actividades creativas, novedosas e interesantes para los estudiantes, la inclusión del juego como recurso importante para el aprendizaje, la integración del arte como posibilidad de aprendizaje, el diseño de actividades que favorezcan la experimentación, la inserción en el contexto cotidiano de niñas, niños y adolescentes, etc.

Será necesario brindar apoyo a los docentes en la inclusión de actividades que el o la estudiante pueda realizar por sí mismo o por sí misma con las ayudas necesarias por el docente o compañeros, donde se destaque y valore el esfuerzo y las competencias de estos durante el proceso.

Se acompañará el desarrollo de escenarios educativos donde los estudiantes puedan atribuir un significado personal a lo que aprenden, donde puedan valorar lo trabajado en su vida cotidiana, reconociendo el por qué y para qué.

Se debe orientar a los docentes en la planificación de actividades de aprendizaje que impliquen el trabajo en equipo, la cooperación y la participación activa de los y las estudiantes, donde sea necesario la toma de decisiones compartidas, el diálogo y la interacción con otros, la búsqueda de consensos, etc.

Además, será necesario ayudar a los docentes en el diseño de actividades que tomen en cuenta el nivel de logro de cada estudiante. De tal manera que las actividades planteadas sean desafiantes, les reten y les mantengan atentos y participando durante las clases. Esto favorece su autoconcepto académico y su compromiso cognitivo.

En la planificación también se acompañará la integración de actividades que impliquen la actividad física. El ejercicio físico mejora el sistema cardiovascular, lo que repercute directamente en la motivación o el estado de ánimo, a la vez que es capaz de regular y modificar el entorno químico y neuronal que favorece el aprendizaje. Además, al realizar el ejercicio físico, los y las estudiantes tendrán menos estrés académico. En tal sentido, se puede realizar ejercitación física al inicio de la jornada escolar, programar actividades físicas entre las diferentes asignaturas (canciones y videos con movimientos para seguir, actividades libres en la explanada de la escuela, juegos de movimiento, etc.). Además, se propone diseñar rutinas con ejercicios que permitan el descanso y la relajación, luego del recreo y entre clases.

3.1.4. Apoyo en el diseño de estrategias de planificación en temas curriculares transversales

En los salones de clases, el equipo docente aborda diversas temáticas que son transversales y permean las diferentes áreas curriculares, tales como: convivencia, cultura de paz, sexualidad integral, etc. Desde la Unidad de Orientación y Psicología, se asesora y acompaña el diseño y la ejecución de las actividades propuestas en los salones de clases. Lo cual permite proporcionar a la comunidad educativa las orientaciones y recursos necesarios para el fortalecimiento de la educación sexual y la convivencia armoniosa desde el currículo revisado y actualizado.

Entre las acciones a desarrollar, se contemplan:

- Asesorar en el diseño de la planificación docente a fin de incorporar o abordar temas transversales del currículo que tienen una implicación directa o indirecta con la Unidad de Orientación y Psicología.
- Orientar al equipo docente en el abordaje de la educación sexual en las aulas según las mallas y los enfoques curriculares.
- Acompañamiento en el aula al desarrollo de la estrategia de educación sexual integral.
- Diseño de actividades junto a los docentes en función de los indicadores de logro vinculados al desarrollo de la estrategia integral de cultura de paz.

3.1.5. Acompañamiento a la metodología del proceso de enseñanza propuesto

La organización del proceso pedagógico a partir de los enfoques curriculares vigentes (histórico-cultural, socio-crítico y de competencias) en la República Dominicana, invitan a que los estudiantes se constituyan en los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, se apoyará a los y las docentes desde la siguiente perspectiva:

- Favorecer que las actividades sean desarrolladas por los estudiantes con una implicación práctica y activa en el proceso, contando con la mediación de los docentes.

- Posibilitar la integración del conocimiento, tal como ocurre en la vida cotidiana, a través del abordaje de las diferentes áreas curriculares de manera articulada. Esto hace que el proceso no esté centrado en los contenidos de las asignaturas, sino en el conocimiento que resulta de la actividad cognitiva del propio estudiante desde experiencias concretas en su entorno real (actividades en la escuela, en la comunidad, etc.) y/o en entornos simulados (videojuego de simulación).
- Posibilitar la lectura de su contexto, la investigación y análisis de los fenómenos que afectan su comunidad. Para ello, las y los docentes deben ofrecer un andamiaje que permita a las y los estudiantes tener un pensamiento crítico, siendo capaces de cuestionar la realidad y pensar en propuestas de transformación sociocultural.
- Propiciar estrategias que impliquen las competencias de planeación, toma de decisiones y el manejo del tiempo. Todas fundamentales en el contexto social actual. De tal manera que les servirán a las y los estudiantes tanto para la vida académica como para su propia formación integral, con capacidad de repercutir en su vida cotidiana.

3.1.6. Acompañamiento en el planeamiento, identificación, selección y planteamiento de recursos y medios para el aprendizaje

Para una respuesta oportuna ante las necesidades de las y los estudiantes y para garantizar la correspondencia entre los medios y los procesos de aprendizaje que se impulsan serán necesarias las siguientes acciones:

- *Preparar y organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje* (Educar en la Diversidad, 2004). La respuesta a las diferencias de los estudiantes requiere contar con una variedad de materiales y recursos de aprendizaje que permitan desarrollar una amplia gama de actividades, trabajar determinados temas o contenidos con distinto nivel de complejidad y diferentes formas de utilización. Es importante tener en cuenta el material específico o adaptado que puedan precisar las y los estudiantes que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

- En tal sentido, al diseñar la planificación se tiene que valorar desde las actividades que se desarrollarán, aquellos recursos o medios diferenciados que se utilizarán, en función de las características del estudiantado. Por ejemplo, si se trabajará en butacas, se debe valorar quiénes son zurdos para ubicar la cantidad necesaria de butacas con respaldo específico para ellos; si se tiene niños que se están alfabetizando, se planteará la utilización de textos escritos en script y cursiva para que los niños y las niñas elijan los textos según el tipo de letra de su preferencia; si se tienen estudiantes en sobreedad se contemplará para ellos y ellas el uso de textos apropiados a su nivel de desarrollo; si se tienen estudiantes que requieren un recurso o apoyo específico de aprendizaje se tendrá que propiciar que cuenten con este, ya sea un apoyo visual, auditivo, etc.
- *Elegir recursos educativos basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*, puesto que en la sociedad del conocimiento en la que vivimos va siendo necesaria la utilización crítica de la información. La escuela debe ir respondiendo conjuntamente con los diferentes sectores de la sociedad a esta finalidad, aportando desde el centro educativo a que los estudiantes puedan manejar de forma consciente la información disponible en la red. Además, los recursos didácticos basados en las TIC captan la atención y despiertan el interés de las y los estudiantes, convirtiéndose en fuentes de motivación para la construcción de aprendizajes significativos.

3.2. Acompañamiento a los procesos de evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes es una tarea que encierra un gran nivel de complejidad y responsabilidad en el sistema educativo. Es un proceso que debe ayudar a los propios estudiantes a identificar sus fortalezas y necesidades, favoreciendo un mayor compromiso con su trayectoria educativa. Además, permite dar cuentas al sistema educativo de los avances en los aprendizajes curriculares planteados para el grado a fin de que se tomen las medidas oportunas para garantizar los apoyos requeridos a las y los estudiantes en función de sus procesos de construcción de conocimientos y de las barreras que pudieran identificarse en sus contextos de desarrollo vital. Permite, también, orientar a la familia en cuanto a los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos y las acciones requeridas para acompañarles.

La Unidad de Orientación y Psicología asesora y apoya a las y los docentes para que la evaluación sea realizada de manera integral, a partir de las siguientes acciones:

- Favorecer una perspectiva procesual de la evaluación, donde las y los estudiantes vayan participando de una continua y sistemática valoración de sus aprendizajes, que les permita recibir retroalimentación y apoyo constante. Esto disminuye los riesgos de repitencia, evita que se expongan los y las estudiantes al fracaso escolar y favorece una toma de conciencia del propio proceso, garantizando un mayor compromiso escolar.
- Diseñar procesos de evaluación de manera similar a como se viven las clases en el día a día (organizando el mobiliario tal como lo hacen para las clases: en círculos, semicírculos, etc., utilizando las estrategias de enseñanza y aprendizaje que comúnmente tienen en las clases: mapas conceptuales, estudios de casos, experimentación, participar en actividades yendo a la pizarra, etc.). Esto permitirá ver la evaluación como un proceso natural, evitará la ansiedad y el estrés académico.
- Realizar procesos de evaluación que contemplen los siguientes aspectos: reconocimiento del nivel de desarrollo de las competencias curriculares del estudiante, sus estrategias y estilos de aprendizaje, sus intereses, actitudes y motivaciones, el grado de ayuda y los recursos que requiere para progresar en su aprendizaje (Educar en la Diversidad, 2004). Además, permite el reconocimiento de sus factores de riesgo, protección y las posibles barreras en su aprendizaje. Esta perspectiva imprime un carácter de integralidad a la evaluación y concretiza la perspectiva preventiva y de intervención global que tiene ella. Esto favorece que se identifiquen aspectos importantes que intervienen en los procesos de aprendizaje, evitando que se valoren los resultados de manera aislada.
- Diseñar actividades y estrategias de autoevaluación, donde las y los estudiantes puedan realizar procesos de autorreflexión, metacognición, reconocimiento de sus aprendizajes, necesidades, fortalezas y dificultades.
- Evaluar a cada estudiante en función de sí mismo, sin comparación con las y los demás, para potenciar el autoconcepto y el compromiso escolar. Las comparaciones generan la percepción de que no se es lo suficientemente

bueno para la escuela, disminuye las expectativas respecto a la educación, generan problemas de estima y en las relaciones interpersonales. Se trata de que en cada estudiante sean valorados sus procesos de aprendizaje en función de sí mismo, reconociendo los avances que tiene en cada momento de la evaluación.

- Diseñar procesos de evaluación desde diferentes instrumentos y estrategias, de tal manera que las y los estudiantes tengan una diversidad de opciones para evidenciar sus aprendizajes. A veces las y los estudiantes tienen dificultad con un tipo de evaluación y no muestran su proceso de aprendizaje tal cual es, lo que genera un sesgo, pues no se logra la finalidad esperada, más bien se distorsiona, en vista de que las y los estudiantes son expuestos a evaluaciones para las que no están preparados o hacia las que tienen una actitud negativa y esto les genera estrés y los conduce al fracaso académico.

3.3. Apoyo para un clima de aula positivo

Desde la Unidad de Orientación y Psicología se propiciará un diálogo constante con los docentes sobre la dinámica de interacción en el aula. Se velará por un clima que favorezca la construcción significativa del aprendizaje. En tal sentido, se comparten diferentes orientaciones:

- Reconocer las situaciones de ansiedad o estrés que puedan afectar al grupo. Estas incluyen la presión del grupo, de la familia, de la escuela, temor al fracaso, relaciones interpersonales fragmentadas con algunos o algunas compañeros o compañeras, autoexigencias desmedidas, etc.
- Favorecer unas expectativas positivas de sí mismos o sí mismas. Es necesario influir sobre las creencias de los propios estudiantes en sí mismos (Ibarrola, 2015), ayudarles a reconocer sus éxitos, confiar en ellos y ellas, y en su potencial. Esto favorecerá un mejor autoconcepto y una mayor autoconfianza.
- Acordar metas y objetivos comunes. Es necesario que las y los estudiantes conozcan lo que se espera de ellos y ellas, y sobre todo que sean partícipes del establecimiento de las metas que se pretenden lograr. De tal manera que se propicie una actitud más centrada, que respeten y valoren los procesos de aprendizaje propuestos al reconocerlos vinculados a sus propias vidas. A la vez, esto genera compromiso, implicación en la tarea y constancia en el esfuerzo.

- Aportar en la regulación de las emociones. Se requiere ayudar a las y los estudiantes a gestionar sus propias emociones. Esto se puede hacer a través de la incorporación de actividades relacionadas con el arte y el teatro, así como espacios de diálogo y reflexión sinceros y abiertos en el aula. Se pueden hacer actividades constantes para que las y los estudiantes puedan identificar y señalar cómo se siente, reconociendo las situaciones que han generado estos sentimientos y las emociones asociadas.
- Favorecer retroalimentación a las y los estudiantes, de sus propios compañeros y de las y los docentes. Es importante ir compartiendo a las y los estudiantes cómo se percibe el trabajo que van realizando: sus logros y aspectos a mejorar. Esto favorece la motivación y la identificación oportuna de las necesidades que se evidencian en su proceso de aprendizaje.
- Desarrollar actividades cooperativas que permitan la construcción social del conocimiento, vinculado a lo que llamamos el cerebro social, donde reconocemos las posibilidades de aprender con otros y otras, en actividades que implican discusión, debate, disertación, búsqueda de consenso, etc. Esto permite a las y los estudiantes desarrollar actitudes empáticas, ser flexibles, críticos, etc.

3.4. Asesoramiento en el diseño de la acción tutorial

La tutoría se entiende como un proceso de asesoramiento y ayuda planificada de carácter psicopedagógico, dirigido a todos los alumnos desde los primeros momentos de su escolaridad y a las familias como agentes implicados en su educación (Cano, Castillo, Casado y Ponce, 2013). La acción tutorial la asume el maestro o la maestra, el tutor o la tutora del grado con el apoyo de la Unidad de Orientación y Psicología.

Este proceso de tutoría tiene la finalidad de dar seguimiento global a los aspectos de desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de las y los estudiantes (Castillo Arredondo, Torres González y Polanco González, 2003). La acción tutorial implica una serie de aspectos generales (comunes en todos los procesos de tutoría) y a la vez unos aspectos específicos que varían en función de cada realidad (etapa de desarrollo, ciclo, nivel y estudiante).

La acción tutorial se puede llevar a cabo de manera individual y/o grupal. Desde el abordaje individual se valoran las dificultades y necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes y se contribuye a que puedan desarrollar o fortalecer sus competencias y manejar los factores de riesgo o vulnerabilidad que pueden limitar su rendimiento académico. Mientras, desde una perspectiva grupal, se propicia una formación en valores democráticos, éticos y morales, el surgimiento del liderazgo, el desarrollo de habilidades y actitudes sociales positivas, la construcción de una perspectiva cooperativa del aprendizaje, un compromiso escolar positivo (a nivel cognitivo, conductual, afectivo y agéntico).

La función de tutoría acompaña a todo proceso de enseñanza y aprendizaje y se ejerce tanto por acción u omisión, ya sea que el o la docente sea consciente de que lo está haciendo o a través del currículum oculto (Carrera, López, Matías y Santamaría, 2016). Esta incluye acciones cotidianas en la vida del centro educativo, tales como: la acogida que se brinda a las y los estudiantes en el salón de clases, el vínculo docente-estudiante, la mediación a los conflictos entre compañeros, la relación que se crea entre docentes y familias, etc.

La acción tutorial tiene tres ámbitos: orientación académica-escolar, orientación personal y orientación vocacional-profesional. Estas se desarrollan desde diferentes dimensiones: *formativa*, *informativa*, *previsora* y *facilitadora de toma de decisiones* (Cano, Castillo, Casado y Ponce, 2013).

Formativa, porque desarrolla procesos que permiten a los estudiantes su crecimiento personal, la mejora de sus aptitudes, destrezas, capacidades, intereses y competencias de aprendizaje.

Informativa, pues facilita información y asesora a los estudiantes, docentes y familias acerca de las posibilidades y limitaciones reales del propio estudiante a fin de que tomen conciencia de ellas y establezcan alternativas de mejora.

Previsora para adelantarse a la posible aparición de problemas o situaciones de riesgo relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo personal y social.

Facilitadora de toma de decisiones porque ayuda al estudiante a saber elegir por sí mismo, de una forma realista y objetiva.

Si bien la función de tutoría es responsabilidad directa del maestro-tutor, con la asesoría de la Unidad de Orientación y Psicología, ella debe considerarse un asunto del centro educativo y por tanto debe planificarse, incorporarse en el Proyecto Educativo de Centro y evaluarse de manera constante.

La acción tutorial favorece una perspectiva de atención a la diversidad (Riart, J., 2009). En tal sentido, orienta el comportamiento del tutor a partir de los principios metodológicos siguientes:

- Implicación emocional del docente con cada estudiante. Tratarles con afecto, interesarse por ellos.
- Dedicación de tiempo para la atención personalizada de sus estudiantes.
- Creación y búsqueda de espacios de interacción de calidad con sus estudiantes.
- Flexibilización en todos los ámbitos del proceso pedagógico: organización de grupos de trabajo, metodología, soportes proporcionados, etc.
- Facilitación de autonomía y autogestión del proceso de aprendizaje (diseño de ambientes donde las y los estudiantes tengan acceso a todo lo que necesitan de manera autónoma, planificar procesos pedagógicos en una construcción conjunta con los/las estudiantes, auto instrucciones que estos pueden seguir por sí mismos, entre otros).
- Diseño de procesos y actividades metacognitivas, que les permita hacer conciencia de lo que aprenden y cómo lo aprenden.

De manera específica, las orientaciones psicopedagógicas que la Unidad de Orientación y Psicología ofrece a los docentes en la acción tutorial, implican:

- **Valoración de las temáticas y procesos que abordará la tutoría en función del grado o nivel educativo.** La acción tutorial debe ser pensada en función de las características del grupo de estudiantes a la que va dirigida. En tal sentido, la concreción de la tutoría tiene lugar por niveles educativos. A continuación, se presenta la propuesta realizada por Castillo Arredondo, Torres González & Polanco González (2003).

Educación Inicial y Primaria: Los aspectos que abordan son:

- » Inserción del niño en el grupo.
- » Adaptación escolar inicial.
- » Prevención de dificultades de aprendizaje.
- » Vinculación de la escuela con la familia.
- » Optimización del desarrollo.
- » Otros.

Educación Secundaria:

- » Conocimiento de aptitudes, inclinaciones e intereses (personales, académicos y profesionales de cada individuo).
 - » Optimización del desarrollo.
 - » Orientación en la elección entre las distintas vías y opciones educativas (Media Académica General, Técnico-Profesional, Modalidad en Artes, etc.).
 - » Afianzamiento de técnicas eficaces de estudio.
 - » Información profesional.
 - » Orientación hacia estudios posteriores (universitarios, técnicos, etc.).
 - » Orientación para la transición a la vida activa.
 - » Orientación profesional individual y social.
 - » Otros
- **Diseño del Plan de Acción Tutorial.** Los docentes que asumen las tutorías se disponen a realizar un plan de acción tutorial con la asesoría del equipo de Orientación y Psicología. En este momento, dado el carácter dinámico y continuo de la tutoría, si bien se plantean los principales aspectos de la acción tutorial, estos generalmente no logran integrar todas las acciones que se realizan. Sin embargo, se necesita un espacio donde se haga explícito el plan de acción tutorial. Este plan debe integrar las tutorías individuales, a grupos de estudiantes y a las familias. Se organiza a través de una breve descripción de las necesidades, el planteamiento de las competencias, actividades, temporalización y recursos.

- **Diseño de las estrategias, actividades y técnicas de la acción tutorial.** La acción tutorial comprende diferentes estrategias y actividades. En tal sentido, el orientador o psicólogo se convierte en un referente para el maestro-tutor, en el diseño de estas acciones a fin de atender a las demandas propias de su grupo de estudiantes. Estas actividades pueden ser:
 - » Tiempos de atención a los estudiantes. Que implica una organización del docente en función de su grupo para dedicarles tiempo de calidad, dialogar con ellos o ellas, valorar su desarrollo personal, social y cognitivo.
 - » Valorar los apoyos requeridos por cada estudiante o grupo de estudiante en el mes a partir de la constatación de sus procesos de aprendizaje.
 - » Llenar registros anecdóticos y expedientes de los y las estudiantes en función de sus necesidades y avances.
 - » Diseño de proyectos de intervención de aula con las y los estudiantes que así lo demanden. En este sentido, se pueden identificar estudiantes con baja autoestima y autoconcepto, estudiantes que tienen escasas habilidades sociales, etc. y se diseñan planificaciones con actividades diversas que permitan ayudarles.
 - » Recuperación pedagógica. Con la cual se realizan acciones de aceleración del aprendizaje para volver a situarse en el nivel propio (Riart, 2009). Esta acción se planifica con estudiantes que se han ausentado porque están enfermos o por alguna situación familiar.
 - » Refuerzo escolar. Se aplica en casos de requerir una mejora en las habilidades, competencias y/o áreas de desarrollo cognitivo de las y los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante que tiene limitadas competencias para la geometría en Matemática, pero que su nivel de ejecución en general es bueno en el área (numeración, estadística, medición), requerirá un refuerzo escolar en aquellos contenidos o procedimientos que están siendo más difíciles de abordar.
 - » Reeducación. Referida a volver a estructurar unos aprendizajes mal hecho para aprender otros de nuevo de forma correcta y de larga duración (Riart, 2009). Puede aplicarse con niños que han sido alfabetizados con métodos incorrectos, estudiantes que agarran mal el lápiz y esto dificulta su escritura, estudiantes que no utilizan frases de cortesía y gritan (alzan la voz) para conseguir algo , entre otros.

- » Organización del aula en grupos de trabajo. Estos grupos favorecerán una mayor independencia, autonomía y solidaridad entre los y las estudiantes. Pues tendrán distribuidas las tareas del salón de clases y además pueden ayudarse entre ellos y ellas en los procesos de aprendizaje. De tal manera que, ante la dificultad de la atención personalizada por la cantidad de estudiantes, el tutor desplegará acciones de forma grupal con todos los grupos y de manera individual con aquellos estudiantes que sean identificados, siempre valorando el apoyo que el mismo grupo puede brindarle.
- » Establecimiento de espacios de trabajo con las familias. De forma mensual se realizarán espacios de diálogo con las familias para valorar los avances de los y las estudiantes y motivar su implicación en el proceso de aprendizaje y desarrollo educativo de estos.
- » Solicitar procesos de evaluación e intervención a la Unidad de Orientación y Psicología en función de las necesidades identificadas en las y los estudiantes.

4. Apoyo psicopedagógico desde la perspectiva del estudiante

El rendimiento académico de los estudiantes está vinculado a las características propias del proceso de construcción de conocimientos de estos. De tal manera que tienen mayor éxito académico aquellos estudiantes que pueden autorregular sus propios procesos de aprendizaje, que son conscientes de lo que hacen y cómo lo hacen, que captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente a ellas, que planifican y examinan sus propias realizaciones, emplean estrategias pertinentes, valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores. Así como aquellos que tienen un autoconcepto académico positivo y que entienden el esfuerzo como el principal responsable de los resultados de su ejecución académica.

En el contexto educativo actual se busca que los estudiantes aprendan a aprender. Se apunta a que puedan conocer los procedimientos oportunos para responder a las exigencias académicas en función de su grado y nivel educativo. De forma tal que actúen con autonomía en la identificación de las estrategias de aprendizaje requeridas en el desarrollo de sus actividades académicas. Se espera un compromiso escolar que les permita participar de forma activa en los procesos impulsados por el centro educativo, que establezcan relaciones de amistad con sus compañeros y compañeras y que se sientan apoyados y apoyadas por sus docentes y familiares durante su vida académica.

En tal sentido, se debe acompañar a los estudiantes durante su proceso de escolarización a través de múltiples estrategias y acciones que impliquen una articulación entre las y los docentes, las familias y el personal de gestión del centro educativo. En el presente apartado se abordan variables de relevancia para el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, planteando una perspectiva amplia del apoyo psicopedagógico en los diferentes niveles educativos.

4.1. Estrategias de aprendizaje

4.1.1. Conceptualización de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Gaskins y Elliot, 1998; Díaz-Barriga, F. y Hernández G., 2003). Esta definición nos ofrece como rasgo distintivo de las estrategias de aprendizaje la concepción de que el sujeto puede regular la aplicación de ellas pasando por un proceso de selección y ajuste en función del tipo de actividad a desarrollar. Se nos presenta a la persona que aprende como un sujeto activo capaz de tomar decisiones, de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, de utilizar sus competencias y habilidades para construir conocimientos.

Este es un tipo de conocimiento estratégico, en el que las y los estudiantes pueden planificar, organizar y controlar la secuencia de acciones y las técnicas a utilizar en función de las metas de aprendizaje que se tengan. De tal manera que pueden decidir cómo, cuándo y con qué aprender. De esta manera discriminan entre los diferentes tipos de técnicas y estrategias que les permitirán llegar a las metas de aprendizaje propuestas.

Desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje, siguiendo la teoría del procesamiento de la información (Atkinson y Shiffrin, 1968; Craik, 1979; Nisbetty & Shuck-Smith, 1987) y el enfoque instruccional (Bernard, 1992; Genovard y Gotzens, 1992) se entiende que el conocimiento se construye a partir de la acción de tres procesos básicos: adquisición, codificación y recuperación, junto a la colaboración de otros procesos metacognitivos de apoyo. Basados en estas premisas, Roman y Gallego (1992) establecen diferentes tipos de estrategias de aprendizaje en función de este proceso de construcción de conocimientos. Así tenemos las siguientes estrategias a partir de la investigación de estos autores:

- **Estrategias de adquisición.** Están orientadas a facilitar los procesos encargados de seleccionar, transformar y transmitir la información desde el ambiente al registro sensorial y luego llevarla a la memoria a corto plazo. En tal sentido, las estrategias más importantes son *estrategias atencionales* y *estrategias de repetición o recirculación*.

- **Estrategias de codificación.** Son estrategias que permiten la elaboración (superficial o profunda) y organización de la información, la conecta con los conocimientos previos y las integran en estructuras de conocimiento más amplias (estructuras cognitivas). Estas posibilitan el paso de información desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Entre ellas tenemos: *nemotecnias, estrategias de elaboración y de organización.*
- **Estrategias de recuperación de la información.** Son estrategias que favorecen el transporte de información desde la estructura cognitiva a la memoria a corto plazo, es decir, sacar la información del almacenamiento y reproducirla de nuevo. Permiten la manipulación (optimización) de los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda y generación de respuestas. Entre estas tenemos: *estrategias de búsqueda y estrategias de generación de respuesta.*
- **Estrategias de apoyo.** Constituyen estrategias que facilitan el desarrollo de los procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan o entorpecen el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje. Estas estrategias apoyan, ayudan y potencian los procesos de adquisición, de codificación y de recuperación, incrementando la motivación, la autoestima, la atención. Entre este tipo de estrategias se encuentran las *estrategias metacognitivas y las socioafectivas.*

4.1.2. Acompañamiento en la incorporación de estrategias de aprendizaje

Con la intención de que las y los estudiantes puedan tener autonomía en su proceso de aprendizaje el personal de Orientación y Psicología y los docentes tutores deberán proporcionar espacios de capacitación y acompañamiento a las y los estudiantes en función de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje.

En tal sentido, se orientan las siguientes acciones:

- Capacitación y autoformación de las y los docentes en estrategias de aprendizaje.
- Talleres con las y los estudiantes para la instrucción de las diferentes estrategias de aprendizaje.

- Modelamiento en el aula de las estrategias de aprendizaje.
- Acompañamiento personalizado a las y los estudiantes para el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje que utilizan en la escuela.
- Evaluación psicopedagógica en la que se recuperen los tipos de estrategias de aprendizaje que utilizan las y los estudiantes en función de las tareas, contenidos y áreas curriculares.

4.1.3. Estrategias de aprendizaje sugeridas

4.1.3.1. Estrategias de adquisición

Estas estrategias de adquisición de la información pueden ser atencionales y/o de repetición. Las estrategias atencionales pueden ser de dos tipos:

- *Exploración*
- *Fragmentación*

La estrategia de **exploración** consiste en leer superficial o intermitentemente todo el material, centrándose solo en aquellos aspectos que el estudiante hipotetice o discrimine como relevantes (Roman y Gallego, 1992). La exploración se debe realizar cuando el sujeto tiene conocimientos previos del tema, cuando las metas u objetivos del material de estudio no son claros y/o en situaciones donde el material disponible no está bien organizado.

La **fragmentación** constituye otra estrategia atencional, la cual consiste en la división o fragmentación del material en sus partes para comprenderlo mejor. La fragmentación es útil cuando los conocimientos previos del tema son limitados, las metas u objetivos son claros y/o el material disponible está bien organizado. Entre las técnicas para fragmentar el material se encuentran:

- *Subrayado lineal*
- *Subrayado idiosincrático*
- *Epigrafiado*

A continuación, un listado de estrategias de aprendizaje de adquisición que pueden ser utilizadas por los y las estudiantes⁶.

<ul style="list-style-type: none"> • Antes de comenzar a estudiar un material, leer al menos uno de los siguientes aspectos: índice, resumen, las negritas y cursivas, cuadros y gráficos.
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una lectura por encima del material que se va a estudiar y anotar los puntos importantes que salen a la luz en esa lectura superficial.
<ul style="list-style-type: none"> • A medida que se va estudiando, buscar las palabras desconocidas que se van encontrando o aquellas en las que se tiene duda. Luego volver a leer el material a partir del significado identificado.
<ul style="list-style-type: none"> • En el material a estudiar subrayar las palabras o frases que le parezcan más importantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar signos (admiración, interrogativos e incluso de elaboración propia) para resaltar las informaciones que se consideran importantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar resaltadores o lapiceros de distintos colores para ir subrayando las ideas principales, secundarias o para realizar análisis de distintos elementos identificados en los párrafos de un texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Subdividir un texto largo en distintas partes utilizando anotaciones, epígrafes y subtítulos.
<ul style="list-style-type: none"> • Anotar frases o palabras del autor del material que se estudia que parezcan significativas, colocándolas en los márgenes del texto, en los propios apuntes o en hojas sueltas.
<ul style="list-style-type: none"> • Durante el estudio, escribir o repetir varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando aparezca un contenido denso o difícil, volver a leerlo (releerlo) despacio.
<ul style="list-style-type: none"> • Leer en voz alta, más de una vez, los subrayados, epígrafes, paráfrasis, esquemas y/o apartados realizados durante el estudio.
<ul style="list-style-type: none"> • Repetir la lección como si se le estuviera explicando a un compañero que no la entiende.
<ul style="list-style-type: none"> • Al estudiar, tratar de resumir mentalmente lo más importante.
<ul style="list-style-type: none"> • Para comprobar lo que se va aprendiendo de un tema preguntarse a sí mismo, apartado por apartado, sobre lo señalado en el texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar y pensar constantemente (aunque no haya examen próximo) sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores o las profesoras en las clases.
<ul style="list-style-type: none"> • Después de haber analizado un gráfico o dibujo de un texto, dedicar algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a otra persona que le pregunte a partir de los subrayados, esquemas y paráfrasis realizados al estudiar un texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Al estudiar una lección, realizar períodos breves de descanso y luego volver sobre ella para recordarla y comprenderla mejor.

6 Estas estrategias han sido adaptadas de la Escala de Estrategias ACRA de Román y Gallego (1992).

4.1.3.2. Estrategias de codificación

Se sitúan en la base de los niveles de procesamiento y se aproximan más o menos a la comprensión, al significado. Entre ellas están los siguientes tipos:

- *Estrategias de nemotecnización*
- *Estrategias de elaboración*
- *Estrategias de organización*

Estrategias de nemotecnización. Implican el uso de estrategias que suponen una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento. Entre las nemotecnias se encuentran:

- *Acrónimos y/o acrósticos*
- *Rimas y/o muletillas*
- *Loci*
- *Palabra-clave*

Estrategias de elaboración. Existen dos niveles de elaboración: *simple*, basado en la asociación intra-material a aprender y *complejo*, el cual lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo. Las técnicas que están asociadas son: simples (relaciones, imágenes mentales y visuales, parafraseado) y complejas (metáforas, analogías, inferencias, aplicaciones, autopreguntas).

Estrategias de organización. Estas hacen que la información sea todavía más significativa y más manejable para el estudiante. La organización de la información puede llevarse a cabo mediante: agrupamientos diversos (uso de categorías), secuencias, construcción de mapas, diseño de diagramas y uso de estructuras textuales.

A continuación, un listado de estrategias de aprendizaje de codificación que pueden ser utilizadas por las y los estudiantes⁷.

- | |
|---|
| • A medida que se va estudiando, realizar figuras, dibujos, gráficos y viñetas para representar las relaciones entre las ideas fundamentales. |
| • Al resolver un problema, anotar primero los datos y luego representarlos gráficamente. |
| • Al leer, diferenciar los contenidos o datos importantes o principales de los secundarios o accesorios. |

⁷ Estas estrategias han sido adaptadas de la Escala de Estrategias ACRA de Román y Gallego (1992).

<ul style="list-style-type: none"> • En los textos, buscar su estructura, identificando las relaciones establecidas en los contenidos de ellos.
<ul style="list-style-type: none"> • Reorganizar o llevar a cabo desde un punto de vista personal nuevas relaciones entre las ideas contenidas en el tema.
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o enlazar el tema que se estudia con otros que se han estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar lo aprendido en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras. • Discutir, relacionar o comparar con otros compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas estudiados.
<ul style="list-style-type: none"> • Acudir a los compañeros, profesores o familiares cuando tengo dudas o lagunas en los temas de estudio para intercambiar información.
<ul style="list-style-type: none"> • Completar o ampliar la información del libro de texto o de los apuntes de las clases acudiendo a otros libros, artículos, la web o enciclopedias.
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones entre los conocimientos que proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de la propia vida particular y social.
<ul style="list-style-type: none"> • Asociar las informaciones y datos que se aprenden con fantasías de la vida pasada o presente.
<ul style="list-style-type: none"> • Al estudiar, poner en juego la imaginación, tratando de ver como en una película aquello que sugiere el tema.
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer analogías, utilizando metáforas con las cuestiones que se aprende. Ej: los riñones funcionan como un filtro.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando los temas son muy abstractos, tratar de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso) parecido a lo que se está aprendiendo.
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar ejercicios, pruebas o pequeños experimentos como aplicación de lo aprendido.
<ul style="list-style-type: none"> • Usar lo aprendido, en la medida de lo posible, en la vida diaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que se estudian.
<ul style="list-style-type: none"> • Interesarse por las posibles aplicaciones al mundo laboral de los temas que se estudian.
<ul style="list-style-type: none"> • Anotar en los márgenes del material que se estudia o en los documentos de apunte las aplicaciones prácticas que van surgiendo al leer el material.
<ul style="list-style-type: none"> • Durante las explicaciones de los maestros, irse formulando preguntas respecto al tema en cuestión.
<ul style="list-style-type: none"> • Antes de la primera lectura de un material de estudio, plantearse preguntas cuyas respuestas se esperan encontrar en el material.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se estudia un material, irse haciendo las preguntas sugeridas en este, intentando responderlas.
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar notas de las ideas del autor en los márgenes del texto que se estudia o en una hoja aparte, pero con las propias palabras de quien estudia.

- Procurar aprenderse los textos con las propias palabras, en lugar de memorizarlos textualmente al pie de la letra.
- Hacer anotaciones críticas a los libros o los textos que se leen, tanto en los márgenes como en hojas aparte.
- Llegar a ideas o conceptos nuevos a partir de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto estudiado.
- Deducir conclusiones a partir de la información que contiene el tema que se está estudiando.
- Al estudiar, agrupar y clasificar los datos según criterios propios.
- Resumir los aspectos más importantes de cada uno de los temas, lección o apuntes.
- Hacer resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
- Elaborar los resúmenes ayudándose de las palabras o frases previamente subrayadas.
- Hacer esquemas o cuadros sinópticos de lo que se estudia.
- Ordenar la información a aprender siguiendo algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.
- Cuando el tema que se estudia presenta la información en una secuencia temporal (aspectos históricos, por ejemplo), aprenderlo teniendo en cuenta esa secuencia.
- Para aprender conocimientos procedimentales (procesos o pasos a seguir para resolver un problema, tarea, etc.), hacer diagramas de flujo.
- Durante se estudia o una vez se ha terminado, diseñar mapas conceptuales o redes para relacionar los conceptos de un tema.
- Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, apoyarse en las palabras claves subrayadas y/o en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.
- Para hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos estudiados, utilizar diagramas cartesianos.
- Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas), utilizar diagramas en V para organizar las cuestiones claves de un problema, los métodos para resolverlos y las soluciones.
- Dedicar un tiempo de estudio a memorizar lo más importante de los resúmenes, esquemas, diagramas y mapas conceptuales construidos.
- Para fijar datos al estudiar, utilizar con frecuencia nemotecnias (acrósticos, acrónimos, siglas).
- Construir rimas o muletillas para memorizar listados de términos o conceptos (tabla de elementos químicos, autores y obras del Renacimiento, etc.).
- Con el fin de memorizar un conjunto de datos, utilizar la técnica loci o palacio de la memoria, en la que se sitúan mentalmente en lugares de un espacio muy conocido.
- Aprender nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una palabra clave que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.

4.1.3.3. Estrategias de recuperación de información

Son los procesos encargados de transportar la información desde la estructura cognitiva a la memoria a corto plazo, es decir, sacar la información del almacenamiento y reproducirla de nuevo.

Sirven para manipular (optimizar) los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda y generación de respuestas. Los tipos de estrategias implicados son: *Estrategias de búsqueda* y *Estrategias de generación de respuesta*.

Estrategias de búsqueda

Sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la MLP (Memoria a Largo Plazo). Estas estrategias son:

- *Búsqueda de codificaciones* (nemotecnias, metáforas, matrices, mapas, secuencias, etc.).
- *Búsqueda de indicios* (claves, conjuntos, etc.).

Estrategias de generación de respuesta

Garantizan la adaptación positiva que deriva de una conducta adecuada a la situación. Están divididas en Estrategias de Planificación de Respuesta y Estrategias de Respuesta Escrita. Las técnicas pueden adoptar una disposición secuencial y son:

- libre asociación (planificación)
- ordenación
- redactar/decir (respuestas)
- hacer
- aplicar/transferir

A continuación, un listado de estrategias de aprendizaje de recuperación de la información que pueden ser utilizadas por las y los estudiantes⁸.

<ul style="list-style-type: none"> • Antes de hablar o escribir, ir recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.
<ul style="list-style-type: none"> • Previamente a hablar o escribir, evocar nemotecnias (rimas, acrónimos, muletillas, loci, palabras-clave u otros) utilizadas antes para codificar la información durante el estudio.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se tiene que exponer oralmente o por escrito, recordar dibujos, metáforas o imágenes mediante los cuales se elaboró la información mientras se estudiaba.
<ul style="list-style-type: none"> • Antes de responder a un examen, evocar aquellos agrupamientos de conceptos (esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, secuencias, diagramas, matrices) elaborados a la hora de estudiar.
<ul style="list-style-type: none"> • Para cuestiones importantes, que se les hace difícil recordar, buscar datos accidentales, secundarios o del contexto con el fin de llegar a acordarse de lo importante.
<ul style="list-style-type: none"> • Evocar sucesos, episodios o anécdotas, es decir claves, ocurridos durante las clases o en otros momentos del aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Tener presente que resulta útil recordar con mayor facilidad aquellas cosas que se quieren recordar, por lo que hay que interesarse por todos o la mayoría de los temas trabajados en las clases.
<ul style="list-style-type: none"> • Colocarse en una situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio. Esto facilita el recuerdo de la información importante.
<ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta las correcciones y observaciones de los profesores y las profesoras a los ejercicios, exámenes o trabajos para facilitar una mejor recuperación de lo aprendido.
<ul style="list-style-type: none"> • Para recordar una información, primero buscarla en la memoria y luego decidir si se ajusta o no a lo que le han preguntado o se intenta responder.
<ul style="list-style-type: none"> • Antes de empezar a hablar o escribir, preparar mentalmente lo que se va a decir o escribir.
<ul style="list-style-type: none"> • Expresar lo aprendido con las propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el profesor.
<ul style="list-style-type: none"> • A la hora de responder un examen, antes de empezar a escribir, recordar (en cualquier orden) todo lo que se pueda, luego se ordena mentalmente, se hace un esquema o guion y se procede a desarrollarlo punto por punto.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se tiene que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, ir ordenando las ideas que se le ocurren, luego ordenarlas y finalmente redactarlas.
<ul style="list-style-type: none"> • Al realizar un ejercicio o examen, interesarse y preocuparse por la presentación, orden, limpieza y márgenes.
<ul style="list-style-type: none"> • Antes de realizar un trabajo escrito, confeccionar un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.
<ul style="list-style-type: none"> • Frente a un problema o dificultad, considerar en primer lugar los datos que se conocen antes de dar una solución intuitiva.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se tiene que contestar a un tema del que no se tienen datos, generar una respuesta aproximada haciendo inferencias a partir del conocimiento que se posee o transfiriendo ideas relacionadas con otros temas.

8 Estas estrategias han sido adaptadas de la Escala de Estrategias ACRA de Román y Gallego (1992).

4.1.3.4. Estrategias de apoyo

Son los procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan o entorpecen el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje, aquí se resaltan los factores metamotivacionales que resultan importantes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

“Apoyan”, ayudan y potencian el rendimiento de las escalas de adquisición, de codificación y de recuperación, incrementando la motivación, la autoestima, la atención... Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. Los tipos de estrategias de apoyo son: *Estrategias metacognitivas* y *Estrategias socioafectivas*.

Estrategias metacognitivas

Suponen y apoyan el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos y de las estrategias cognitivas de aprendizaje (autoconocimiento) y la capacidad de manejo de estas (automanejo).

Las de autoconocimiento versan acerca del qué, cuándo, cómo y por qué se utilizan dichas estrategias.

El automanejo requiere:

- a) *planificación*, establecer metas de aprendizaje
- b) *evaluación*, del grado en que se van consiguiendo
- c) *regulación*, rectificar si no se alcanzan los objetivos

Estrategias socioafectivas

Son habilidades que permiten a las personas controlar estados psicológicos, como la “ansiedad”, las “expectativas desadaptadas” o la falta de “atención”. Existen tres tipos de estrategias: afectivas, sociales y motivacionales.

- Las afectivas sirven para autocontrolar y autodirigir los procesos atencionales del estudiante, son entre otras el control-dirección de auto-instrucciones, autoimágenes...etc.

- Las sociales son todas aquellas que sirven para obtener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, competir lealmente y motivar a otros.
- Las motivacionales sirven para activar, regular y mantener su conducta de estudio.

También se encuentran las *estrategias de administración de recursos*. Estas implican:

- Administración del tiempo.
- Saber a quiénes y a cómo solicitar ayuda.
- Habilidad para recrear un ambiente propicio para el estudio.

A continuación un listado de estrategias de apoyo que pueden ser utilizadas por las y los estudiantes⁹.

<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar en la función que juegan en el propio aprendizaje las estrategias que ayudan a ir centrando la atención en lo que parece más importante (exploración, subrayado, epígrafes).
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia del papel que juegan las estrategias que ayudan a memorizar lo que nos interesa mediante repetición y nemotecnias.
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer conciencia de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis).
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la importancia de organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.
<ul style="list-style-type: none"> • Caer en la cuenta de qué es beneficioso (cuando se necesita recordar información para un examen, trabajo, etc.), buscar en la memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que se elaboraron al estudiar.
<ul style="list-style-type: none"> • Hacerse consciente de la utilidad que tiene durante un examen evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerse en la misma situación mental o afectiva de cuando se estudiaba el tema.
<ul style="list-style-type: none"> • Detenerse a reflexionar sobre la forma en que se prepara la información que se va a compartir en un examen oral o que se va a poner en un examen escrito (asociación libre, ordenar el guion o el esquema, completar el esquema, redacción, presentación...).
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar mentalmente aquellas estrategias que se cree van a ser más eficaces para aprender cada tipo de material que se tiene que estudiar.

⁹ Estas estrategias han sido adaptadas de la Escala de Estrategias ACRA de Román y Gallego (1992).

<ul style="list-style-type: none">• En los primeros momentos de un examen, programar mentalmente aquellas estrategias que se piensan van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.
<ul style="list-style-type: none">• Antes de iniciar el estudio, distribuir el tiempo que se dispone entre todos los temas que se tienen que aprender.
<ul style="list-style-type: none">• Tomar notas de las tareas que se deben realizar en cada asignatura.
<ul style="list-style-type: none">• Cuando se acercan fechas de exámenes, establecer un plan de trabajo con el tiempo a dedicar a cada tema.
<ul style="list-style-type: none">• Dedicar a cada parte del material un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.
<ul style="list-style-type: none">• A lo largo del estudio ir comprobando si las estrategias de aprendizaje preparadas están siendo eficaces (si están funcionando).
<ul style="list-style-type: none">• Al finalizar un examen, valorar o comprobar si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.
<ul style="list-style-type: none">• Cuando se comprueba que las estrategias que se utilizan para aprender no son eficaces, buscar otras alternativas.
<ul style="list-style-type: none">• Ir reforzando o seguir aplicando aquellas estrategias que han funcionado bien para recordar información en un examen y eliminar o modificar las que no han servido.
<ul style="list-style-type: none">• Poner en juego recursos personales para controlar los estados de ansiedad cuando impiden la concentración en el estudio.
<ul style="list-style-type: none">• Imaginar lugares, sucesos o escenas de la vida para tranquilizarse y concentrarse en el trabajo.
<ul style="list-style-type: none">• Autorrelajarse, autohablarse y autoaplicarse pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.
<ul style="list-style-type: none">• Decirse a sí mismo que se puede superar el nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.
<ul style="list-style-type: none">• Procurar que en el lugar en que se estudia no haya nada que pueda distraer, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación.
<ul style="list-style-type: none">• Cuando se tienen conflictos familiares o personales intentar resolverlos antes, si se puede, para concentrarse mejor en los estudios.
<ul style="list-style-type: none">• Si se está estudiando y aparecen distracciones con fantasías o pensamientos, combatirlos imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.
<ul style="list-style-type: none">• Ampliar la motivación y la estimulación por el trabajo intercambiando opiniones con los compañeros, amigos o familiares sobre los temas que se está estudiando.
<ul style="list-style-type: none">• Aumentar la motivación con los reforzadores sociales (valoración positiva de los compañeros, de los maestros o familiares).
<ul style="list-style-type: none">• Evitar o resolver mediante el diálogo los conflictos que surjan en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Reconocer los logros o éxitos de otros compañeros como estimulante para seguir superándose. |
| <ul style="list-style-type: none">• Animar y ayudar a los compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares. |
| <ul style="list-style-type: none">• Dirigirse a sí mismo o a sí misma palabras de ánimo para estimularse y mantenerse en las tareas de estudio. |
| <ul style="list-style-type: none">• Estudiar para ampliar los conocimientos, para saber más y para ir construyendo un mejor futuro. |
| <ul style="list-style-type: none">• Esforzarse en los estudios para sentirse orgulloso u orgullosa de sí mismo o de sí misma. |

4.2. Hábitos de estudio

Algunos autores definen los hábitos de estudio como estrategias, técnicas, recursos, actitudes y actividades que facilitan la adquisición de conocimientos (SEP, FLACSO, 2014). Los cuales implican un modo de actuación constante a través del cual los estudiantes interactúan con los nuevos saberes, mediante un trabajo intelectual que permite al estudiante el aprendizaje en la tarea de aprender a aprender en la sociedad del conocimiento (Nunes y Macedo, 2013; Vasconcelos, Praia y Almeida, 2005).

Cuando los investigadores se refieren a la variable hábitos de estudio dejan implícita una serie de actividades, tales como: ir a clase, planificar los espacios de estudio fuera de la escuela, buscar bibliografía, hacer trabajos, acudir a bibliotecas, pedir ayuda al profesorado, padres, madres y compañeros (Caldepvila y Belmunt, 2016), análisis de sus tareas, preparación para los exámenes (Vasconcelos, Praia y Almeida, 2005) y las condiciones en la que estudian: ambientales, de tiempo y espacio (Escalante, Linzaga y Merlos, 2008). En tal sentido, es posible referirse a los hábitos de estudio como la forma en la que se estudia (Younes y Khandai, 2015), las rutinas utilizadas para estudiar y aprender (Crede y Kuncel, 2008).

Los hábitos de estudio pueden clasificarse atendiendo a la disposición de los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje (SEP, FLACSO, 2014). De tal manera que se distinguen hábitos útiles, referidos a aquellos que acompañan el desempeño en la vida diaria (poner atención a la clase, tomar apuntes, investigar más sobre el tema, realizar preguntas al maestro, planear el estudio en casa, etc.); hábitos improvisados, los cuales no están establecidos y requieren de una mejora constante (poco tiempo a estudiar fuera de la escuela, estudiar cuando se aproximan las fechas de exámenes

o preparan una presentación de un día para otro) y hábitos dominantes, que son exigentes e interfieren en la vida cotidiana, por lo que se vuelven compulsivos en la ejecución y generan estrés en los alumnos.

Unos buenos hábitos de estudio ayudan en el proceso de autorregulación del aprendizaje. En tanto, que los estudiantes que tienen buenos hábitos de estudio se desenvuelven con autonomía intelectual y tienen iniciativa para buscar nuevos conocimientos. Además, favorecen el compromiso escolar y la motivación en las y los estudiantes.

Los hábitos de estudio están estrechamente relacionados con el rendimiento académico en las diferentes asignaturas curriculares. Distintas investigaciones señalan cómo en contenidos curriculares que pueden representar mayor grado de complejidad en la matemática los estudiantes con buenos hábitos difieren significativamente de aquellos con hábitos deficientes (Leong, Yap, y Tay, 2013; Odiri, 2015). También se ha demostrado esto en áreas como la lectura, la literatura (Rodrigo, Greenberg y Segal, 2014) y Ciencias Naturales (Vasconcelos, Praia y Almeida, 2005).

4.2.1. Acompañamiento psicopedagógico en el establecimiento de hábitos de estudio

Desde la Dirección de Orientación y Psicología se sostendrán procesos continuos de acompañamiento a las y los estudiantes en sus estudios. Entre las acciones a desarrollar se encuentran:

Con el Nivel Inicial:

- Orientar a las familias de las y los estudiantes para que les apoyen en el establecimiento de espacios de acompañamiento educativo a las niñas y los niños.
- Impulsar el desarrollo de actividades lúdico-educativas en los hogares que permitan fortalecer las experiencias que tienen en la escuela.
- Orientar el desarrollo de estrategias para aprovechar las situaciones de la vida cotidiana que permitan el fortalecimiento de las competencias curriculares y potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños.

- Acompañar a las y los docentes en la viabilización de los procesos de adaptación escolar de niñas y niños.
- Acompañar a las y los docentes en el desarrollo de los procesos de transición de las niñas y niños del Nivel Inicial al Nivel Primario.

Con el Nivel Primario:

- Orientar a las y los estudiantes en el establecimiento y organización de sus rutinas y espacios de estudio.
- Orientar a las y los estudiantes en los procesos de reflexión y revisión constante de sus hábitos de estudio para el ajuste de lo que fuere necesario.
- Desarrollar jornadas con las y los docentes en las que se aborde en qué consiste el proceso de aprendizaje y cómo se estudia, así como diferentes estrategias y métodos de estudio. Esto tiene la intención de que las y los docentes puedan apoyar a las y los estudiantes.
- Plantear espacios de reflexión con docentes y estudiantes sobre los distintos factores que condicionan el estudio.
- Orientar a las familias para que acompañen a sus hijos e hijas en el establecimiento de sus hábitos de estudio.
- Apoyar a los maestros y las maestras para que enseñen y modelen técnicas de estudio diversas a las niñas y los niños.
- Brindar apoyo especializado a las y los estudiantes que muestran procesos de estudio desorganizados.
- Diseñar y/o identificar y proponer instrumentos de valoración de los hábitos y actitudes hacia el estudio para favorecer apoyos oportunos al estudiantado.

Con el Nivel Secundario:

- Acompañar a las y los estudiantes en la mejora y fortalecimiento de sus hábitos de estudio.
- Proponer espacios para las y los estudiantes de autorreflexión constante de las actitudes y hábitos de estudio. Ver anexo 1 con fichas de análisis y autorreflexión.

- Orientar a las familias para que acompañen y posibiliten los espacios, tiempos y recursos requeridos por sus hijos e hijas en sus estudios.
- Realizar jornadas formativas con las y los estudiantes para modelar e intercambiar las técnicas de estudio que utilizan.
- Favorecer espacios de análisis de casos para valorar aspectos fortalecidos y por mejorar en las rutinas y técnicas de estudio que utilizan las y los estudiantes.
- Establecer proyectos personales para la mejora del estudio con las y los estudiantes que así lo requieran.
- Organizar actividades que incentiven la autonomía en el estudio.
- Colocar en los murales diferentes guías para recordar el establecimiento y mantenimiento de buenos hábitos de estudio.
- Preparar junto a las y los estudiantes diferentes experiencias a compartir en el acto cívico a partir del diseño, establecimiento y mantenimiento de buenos hábitos de estudio y su incidencia en el aprendizaje.

Establecimiento de buenos hábitos de estudio

Los hábitos de estudio a impulsar en las y los estudiantes se resumen en cuatro grandes aspectos:

1. La planificación del tiempo y espacio del estudio.
2. El método de trabajo utilizado para estudiar, que se vincula a las estrategias de aprendizaje.
3. Preparación para evaluaciones orales y escritas.
4. Otros aspectos importantes.

En el anexo 2 se contemplan diferentes orientaciones sobre los hábitos de estudio, aplicables al trabajo con niños y adolescentes de educación primaria y secundaria.

4.3. Actitudes hacia el estudio

Las actitudes hacia el estudio constituyen la disposición cognitiva, afectiva y conductual hacia las tareas y actividades académicas. Estas actitudes, según señala Gutiérrez (2015), pueden dirigirse hacia numerosos objetos: las disciplinas que se estudian, los contenidos específicos de éstas, los profesores, el aprendizaje, la estructura y tamaño del grupo, los cursos y su dinámica, así como diversos aspectos de la clase, tales como la disciplina escolar, los métodos de enseñanza que se emplean, las actividades que se realizan en el aula, la propia escuela y el ambiente escolar, entre otros. Para Brown y Holtzman (1975), estas actitudes pueden subdividirse en actitudes hacia el sistema educativo y actitudes hacia el profesorado.

Las actitudes pueden evidenciar una dirección positiva o negativa (favorable o desfavorable) hacia el estudio. Vallejo (2011) señala que cuando estas ejercen una influencia positiva son denominadas actitudes deferentes y preferentes, mientras las que tienen una influencia negativa son llamadas actitudes interferentes. Una actitud positiva favorece el proceso de aprendizaje y el rendimiento escolar de las y los estudiantes. Mientras que las actitudes con una orientación negativa pueden convertirse en predictoras del fracaso escolar y la deserción de los estudiantes.

Además, los estudiantes con unas actitudes positivas, como componentes importantes del aprendizaje, evidencian un abordaje más crítico de su propio proceso de aprendizaje (Hernández et al., 2011). Tienen una mejor disposición para monitorear su aprendizaje, sus hábitos de estudio y regular sus propias habilidades (Crede y Kuncel, 2008) y consecuentemente un mayor éxito académico.

El compromiso o involucramiento de las y los estudiantes en el proceso educativo está referido a estas actitudes asumidas en la escuela. Ellas van a guiar sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje. Implica su participación en actividades académicas y no académicas, las amistades que pueden tener en la escuela, unas buenas relaciones con docentes, el desarrollo de un sentido de pertenencia, la identificación con la institución y los valores por los que esta se rige; implica también que sientan aceptación, inclusión y apoyo de las demás personas en la institución educativa (Arguedas, 2010; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Goodenow, 1993; OCDE, 2005; Willms, 2003).

Los estudiantes que se muestran apáticos están en mayor riesgo de consecuencias adversas en el contexto educativo, tales como la repitencia y el abandono escolar. Se ha demostrado entonces que los estudiantes que van perdiendo el interés en las actividades escolares, que muestran menor atención por el acompañamiento de los docentes y que generalmente se muestran ausentes en interacción en clase, son quienes tienen menores niveles de motivación e involucramiento. Entre los factores que influyen a estas circunstancias están la actitud hacia el yo, en donde se ven disminuidas las creencias acerca de la propia competencia, bajo rendimiento escolar, la ausencia de lazos sociales con compañeros y docentes y al uso de metodologías poco estimulantes por parte de los docentes (González, 2006; Klem y Connell, 2004a; Ryan y Patrick, 2001).

4.3.1. Los estudiantes y sus actitudes hacia el estudio

El trabajo cotidiano de las escuelas debe orientarse a que las y los estudiantes puedan desarrollar actitudes positivas que incidan de forma significativa en su rendimiento académico, su autoconcepto y satisfacción con la escuela. Se debe procurar en este sentido que las y los estudiantes:

- Desarrollen y mantengan el interés por las actividades académicas.
- Desarrollen expectativas de éxito académico.
- Muestren actitudes de satisfacción personal, seguridad y confianza ante el propio esfuerzo y capacidades personales.
- Se impliquen o comprometan con la escuela y su propio proceso de aprendizaje.
- Desarrollen valores vinculados al esfuerzo y superación personal, de constancia, de autonomía y responsabilidad.
- Sean conscientes del valor que tiene la educación en la sociedad y en sus propias vidas.
- Cumplan sus asignaciones con entusiasmo.
- Asistan a todas sus clases.

- Busquen ayuda o soliciten clarificaciones cuando lo consideren necesario.
- Tengan persistencia en las diferentes tareas que realizan.
- Contribuyan a las discusiones en clase.
- Muestren flexibilidad en la solución de problemas.
- Desarrollen un razonamiento optimista, en donde muestren persistencia y búsqueda de soluciones en lugar de abandonar los esfuerzos ante los fracasos o dificultades (Arguedas, 2010).
- Respondan a las instrucciones y orientaciones dadas por los y las docentes.
- Sean capaces de mantener la concentración a pesar de las diversas distracciones que tienen lugar en el contexto sociocultural en el que viven.
- Participen en el diseño y ejecución de actividades culturales y deportivas desarrolladas por el centro educativo.
- Logren identificación con la institución, su filosofía, valores y proyectos.
- Participen en la elaboración y se comprometan con el cumplimiento de las normas de convivencia escolar.
- Estén motivados o motivadas en la escuela y muestren satisfacción por las oportunidades que ella les ofrece.

4.3.2. Acompañamiento psicopedagógico en el establecimiento de actitudes positivas hacia el estudio

La Unidad de Orientación y Psicología favorecerá a través de sus acciones el desarrollo de unas actitudes favorables de las y los estudiantes hacia sus estudios. Entre estas:

- Impulsar el establecimiento de relaciones interpersonales positivas a lo interno del centro educativo y en cada salón de clases de manera particular.
- Asesorar a las y los docentes para favorecer climas educativos motivacionales y que promuevan la participación estudiantil.
- Asesorar a los docentes para la planificación de actividades educativas del interés de los estudiantes.
- Acompañar a los docentes para que impulsen no solo el cumplimiento de las asignaciones en los estudiantes, sino su comprensión y esfuerzo en el desarrollo de estas.
- Favorecer que los estudiantes se sientan desafiados con las actividades académicas que la escuela propone.
- Diseñar acciones para el reconocimiento estudiantil en función de las diversas capacidades, valores personales, actitudes y resultados del proceso de aprendizaje.
- Diseñar y motivar el desarrollo de actividades que integren la participación de docentes y estudiantes.
- Motivar a la formación continua de todo el personal de la escuela, de forma tal que puedan ser referentes importantes para las y los estudiantes.
- Propiciar que en los planes anuales del centro educativo se asuman proyectos y programas que contemplen la formación integral del estudiantado.
- Diseñar y promover la realización de espacios de formación con las y los estudiantes y docentes en torno a las habilidades sociales, su desarrollo e implicaciones en los contextos educativos.

- Acompañar el desarrollo de los planes de acción tutorial.
- Impulsar el desarrollo de acciones de carácter cooperativo.
- Promover que las y los estudiantes reconozcan el esfuerzo y la constancia como las actitudes que de manera directa van a incidir en el logro (o no) de sus aprendizajes.
- Realizar ferias, paneles, seminarios, etc. con personas de la comunidad que destaquen por sus logros académicos y profesionales a fin de que puedan servir de referentes para las y los estudiantes.
- Desarrollar espacios de formación y acompañamiento a las y los estudiantes en función de su proyecto de vida.

4.4. Sistema atribucional

Los procesos de atribución hacen referencia a las causas que las personas aducen para explicar las situaciones que experimentan. Aunque estas causas pueden ser muy diversas, como estado de ánimo (positivo o negativo), características de personalidad o forma de ser, esfuerzo (alto o bajo), grado de dificultad de la situación, buena o mala suerte, capacidad o falta de capacidad, etc., se pueden categorizar mediante las denominadas dimensiones atribucionales (Sanjuán y Magallares, 2007).

Seligman y Teasdale (1978), citados por Sanjuán y Magallares (2007), propusieron tres dimensiones: 1) Internalidad-Externalidad (en función de que la causa se encuentre dentro o fuera del propio individuo); 2) Estabilidad-Inestabilidad (en relación a que la causa se mantenga o no en el tiempo); y 3) Globalidad-Especificidad (teniendo en cuenta que la causa afecte a otras áreas de la vida de la persona o, por el contrario, se limite a actuar en la situación concreta que se está evaluando). Esto también les da un carácter de controlables o no en función de las posibilidades de afrontamiento del sujeto.

Las atribuciones causales se refieren al tipo de explicaciones que una persona le da frente al éxito o fracaso obtenido ante una tarea determinada. Para Weiner (1985), citado por Durán-Aponte y Pujol (2013), el tipo de atribuciones que realice el estudiante determinará tanto las expectativas como las metas, las cuales podrán

considerarse como facilitadoras u obstaculizadoras del futuro éxito académico. Weiner establece que la atribución actual del éxito o el fracaso a ciertas causas (exámenes, esfuerzo, capacidad, etc.), en función de la experiencia pasada, puede tener consecuencias para las expectativas del individuo con respecto a su éxito o fracaso futuro, lo que repercute sobre la forma en que se enfrenta a tareas similares, es decir, el uso o no de determinadas estrategias de aprendizaje, el esfuerzo, la dedicación y el interés.

La teoría atribucional propuesta por Weiner (1986) establece que las atribuciones realizadas por el estudiante para explicar el resultado son por lo general debido a las siguientes causas: capacidad (o falta de capacidad), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), la suerte (o su falta) y el grado de dificultad de la tarea, aunque reconoce que puedan existir otras. Estas causas tienen propiedades o dimensiones que se describen a continuación y se resumen en la siguiente tabla (Weiner, 1990).

Dimensión de la atribución	Atribuciones causales de éxito y fracaso			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable

- **El locus de control:** Se refiere al lugar donde se encuentra la causa, la cual puede estar dentro del propio individuo (locus interno) o fuera de él (locus externo). La capacidad y el esfuerzo son consideradas causas internas y la dificultad de la tarea, la evaluación del profesor y la suerte, externas.

- **Estabilidad o constancia de la causa:** Hace referencia al grado en que las causas se consideran más o menos constantes en el tiempo. La capacidad y la dificultad de la tarea suelen ser vistos como factores estables y el esfuerzo, el docente y la suerte como inestables.

- **Controlabilidad:** Se refiere al grado en el que se percibe que las causas están bajo control voluntario o escapan a él. La dificultad de la tarea, la suerte, la capacidad y la competencia docente se consideran incontrolables, el esfuerzo no.

Según Weiner (1990), son estas dimensiones y no las causas en sí las que determinan las expectativas y afectos de los sujetos y, por lo tanto, su motivación, lo que posteriormente repercutirá también sobre su rendimiento. Entonces se cree que **los alumnos que atribuyen sus resultados a causas internas, inestables y controlables (el esfuerzo) tienen mejores probabilidades de obtener éxito en sus resultados académicos;** por el contrario, los alumnos que atribuyen sus resultados a causas externas, inestables e incontrolables (suerte), harán poco esfuerzo en su estudio y aprendizaje.

En la siguiente tabla se plantean *algunos ejemplos* que permiten explicar cómo funcionan las atribuciones causales en las y los estudiantes.

	INTERNO		EXTERNO	
	Control	No control	Control	No control
ESTABLE	1) Nunca estudio	2) Poca capacidad	5) El profesor me tiene en la mira por mi forma de comportamiento	6) Me exigen demasiado
INESTABLE	3) No estudié para este examen	4) Estuve enfermo el día del examen	7) El profesor no me motivó para hacer esa tarea	8) Mala suerte

En el primer caso se evidencia un estudiante que atribuye sus resultados académicos a que “nunca estudia”. En tal sentido, se estaría frente a una atribución interna, porque depende del sujeto, es controlable por el sujeto, porque no es una condición inamovible y a la vez es estable porque es su manera de proceder y de estar en la escuela en las diferentes asignaturas, no se trata de que no estudió un día, sino de que nunca lo hace.

En el segundo caso se evidencia un estudiante que atribuye sus resultados académicos a que tiene poca capacidad frente a las exigencias académicas. Esta atribución es interna porque la causa está en el propio sujeto, es estable porque la capacidad implica constancia en el tiempo. El estudiante tiene escaso control sobre esta porque no se trata de su esfuerzo, sino de las habilidades y la capacidad cognitiva que tiene¹⁰.

En un tercer caso, el estudiante atribuye sus resultados a que no estudió para un examen, esto es interno porque la causa está en el propio sujeto, es controlable porque existe un control voluntario sobre el hecho y es inestable, porque el estudiante señala que no lo hizo en esta oportunidad, lo cual indica que en otras ocasiones sí estudia.

En un cuarto caso, el estudiante señala que estuvo enfermo el día del examen y esto influyó en las calificaciones obtenidas. Es una situación interna, no obstante, es incontrolable porque no está bajo el control voluntario del estudiante y es inestable porque no se trata de una constante.

En el quinto caso aparece una causa de control externo, se trata del maestro, que es la persona que tiene en la mira al estudiante por su comportamiento, es estable porque es el resultado de las conductas que este manifiesta de forma constante.

El sexto caso también presenta una causa de control externo, pero en este caso inestable, porque el profesor según señala el estudiante no le motivó para realizar una tarea en particular.

El séptimo caso muestra una situación externa e incontrolable, pues no se trata de una persona en particular, sino de que el contexto donde está el estudiante “le exige demasiado”. Es algo estable, porque es producto de la situación contextual en la que vive. Ejemplo de esto pueden ser los y las estudiantes que estudian con becas o que aspiran a conseguir una beca y sienten la presión de la familia, de la escuela, de las exigencias académicas del centro educativo, de sus compañeros y compañeras, etc. También puede ser el caso de un estudiante que tiene habilidades muy desarrolladas en un área y muestra limitaciones en casi todas las otras. Su familia, sus compañeros y docentes le presionan porque con tales habilidades esperan un mejor rendimiento de él.

10 Hoy en día se reconoce desde la neuroplasticidad todas las posibilidades de cambio y modificabilidad que tienen lugar en la corteza cerebral con la neurogénesis y la sinaptogénesis.

Finalmente, el ejemplo 8 muestra un estudiante que atribuye a causas externas, incontrolables e inestables, su situación académica o los resultados en una asignación. Sencillamente entiende que se trata de “mala suerte”, por lo que aunque realice o no realice lo esperado, los resultados no cambiarán.

En tal sentido, en función de las expectativas de éxito y fracaso, se evidencian los resultados psicológicos en función de las diferentes atribuciones.

	ESTABILIDAD		CAUSALIDAD		CONTROLABILIDAD	
	Estable	Inestable	Interna	Externa	Alta	Fuera de control
Atribuciones	Aptitud, talento, capacidad	Suerte, condiciones del ambiente, preparación del adversario	Esfuerzo, dedicación, compromiso	Nivel de preparación del adversario, confianza en el juez	Entrenamiento físico y psicológico, rutina, constancia, atención, concentración, ambientación	Preparación del adversario, decisión de los jueces, condiciones del lugar
Resultados psicológicos	Altas expectativas de éxito	Bajas expectativas de éxito	Incremento de sensaciones, de orgullo o de vergüenza	Decremento del orgullo o de la vergüenza	Alta motivación	Baja motivación

Para evaluar el sistema atribucional de las y los estudiantes se toman en cuenta diferentes aspectos o dimensiones. Siguiendo a Durán-Aponte y Pujol (2013) se debe evaluar:

- *Atribución a la característica de la tarea:* Referida a considerar como causante de los resultados académicos la dificultad o facilidad de las tareas o asignaciones de las asignaturas. Está asociado a la persistencia ante la tarea, la frecuencia en que es concluida con éxito y las exigencias ante la demanda. Las dimensiones asociadas a la tarea son externas, inestables e incontrolables.
- *Atribución al esfuerzo:* Concebida como el interés por obtener resultados favorables frente a situaciones que demandan mayor compromiso haciendo lo necesario para lograrlo, lo que no implica en todos los casos un interés por aprender. Este factor se asocia con dimensiones internas, inestables y controlables, las cuales otorgan mayor probabilidad de éxito a quien las posee.

- *Atribución a la capacidad:* Se concibe como una actitud orientada a la motivación al logro por obtener buenas calificaciones en función de la capacidad que el estudiante considera que tiene para lograrlo y en función de su esfuerzo y satisfacción con la demanda académica. Expresa sentimientos respecto al logro (probabilidad de éxito, persistencia, aburrimiento, esfuerzo por buenas notas). Generalmente, puede ser interna, estable e incontrolable.
- *Atribución a la evaluación de los profesores:* Se concibe como la actitud de conformidad o no con los resultados académicos en función de las expectativas del alumno y de lo que considera como una evaluación justa o no por parte del docente. Por sus características, esta atribución puede verse dentro de la dimensión externa, inestable e incontrolable, por lo tanto tiene la capacidad de causar baja motivación si los resultados obtenidos difieren de los esperados o se consideran injustos.

Otros aspectos a considerar, siguiendo a Morales-Bueno y Gómez-Nocetti (2009), son:

- La valoración del estudiante acerca de la influencia de los exámenes sobre la calificación obtenida en las asignaturas.
- La valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con el profesor sobre su desempeño en las asignaturas.
- La valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre su desempeño en la asignatura. La conforman dos subdimensiones:
 - » *Influencia de pares sobre las habilidades para el aprendizaje.* Implica la valoración del estudiante acerca de la influencia de su interacción con sus pares sobre aspectos relacionados con su aprendizaje, como son el mejoramiento de sus habilidades para aprender, su persistencia en las tareas difíciles y su compromiso para tener un buen desempeño.
 - » *Interacción colaborativa con pares.* Implica la valoración del estudiante acerca de la interacción colaborativa con sus pares en el trabajo de las diferentes asignaturas.

4.4.1. Orientaciones para acompañar a los estudiantes desde la perspectiva del sistema atribucional

- Generar conversatorios y coloquios con los estudiantes sobre las diferentes variables implicadas en el rendimiento académico, destacando el esfuerzo y la autorregulación del proceso de aprendizaje.
- Orientar a las y los estudiantes para la evaluación y autorreflexión de su sistema atribucional con la finalidad de que puedan valorar los aspectos a mejorar en cada asignatura a fin de tener el logro académico esperado. Ver fichas y modelos en el Anexo 3.
- Orientar a docentes y familias sobre la necesidad de transformación de las atribuciones causales del rendimiento académico de las y los estudiantes (en caso de ser necesario) en función de una regulación interna de este, controlable y al mismo tiempo variable. De manera tal que reconozcan que en la medida de su esfuerzo serán sus resultados académicos.
- Acompañar a los estudiantes en aspectos vinculados a su autoconcepto, su motivación de logro y el compromiso con su propio proceso de aprendizaje escolar.
- Realizar planes psicopedagógicos para el apoyo a las y los estudiantes repitentes, en sobreedad y con experiencias de fracaso escolar, brindando oportunidades para que mejoren sus aptitudes. De esta forma pueden experimentar experiencias de éxito académico que contrastarán los sentimientos y emociones negativas vividas en el contexto escolar.
- Asesorar a los maestros y las maestras en la forma de orientar y trabajar los errores en el proceso de aprendizaje y las experiencias de fracaso escolar. De tal manera que no se estigmatice a las y los estudiantes ni se disminuyan las expectativas de logro sobre ellos, por el contrario, se brinden apoyos pedagógicos para que fortalezcan sus competencias.
- Asesorar a las familias en el manejo de las situaciones de fracaso escolar o las experiencias negativas vividas por sus hijos e hijas en el contexto educativo a fin de que puedan demostrarles actitudes empáticas, les brinden apoyo y eviten comentarios y acciones que disminuyan su autoconcepto, autoconfianza y que puedan condicionarles en sus propias expectativas respecto a sus procesos de aprendizaje.

4.5. Inteligencias múltiples, preferencias y estilos de aprendizaje

El proceso de aprendizaje está influido por variables personales referidas a las capacidades, los intereses y las habilidades de los estudiantes. En tal sentido, es oportuno identificar las múltiples habilidades y competencias de estos y estas, así como los métodos. Las escuelas han de apuntar a reconocer las inteligencias de sus estudiantes, sus preferencias y estilos de aprendizaje a fin de adecuar las experiencias educativas a las respuestas y características de estos.

4.5.1. Inteligencias múltiples

Las **inteligencias múltiples** se refieren a la concepción de que el ser humano está dotado de diferentes tipos de inteligencia, es decir, que no existe una inteligencia única y generalizada (Antunes, 2009). Según el psicólogo Howard Gardner (1987), la capacidad inteligente estaría representada por la habilidad para resolver problemas en distintos campos y generar productos socialmente valorados. De manera específica, este autor ha propuesto los siguientes tipos o dimensiones: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

La *dimensión lingüística o verbal* hace referencia a la facilidad para organizar y usar palabras de manera efectiva en una frase, de forma oral o escrita. Comprende una sensibilidad especial hacia el lenguaje, la capacidad para aprender idiomas y para emplear el lenguaje en el logro de objetivos (García, 2005). Implica la habilidad para manipular la sintaxis, los significados del lenguaje y sus usos prácticos (Antunes, 2009). También se incluye la retórica (usar el lenguaje para convencer a otros de tomar un determinado curso de acción), la mnemónica (usar el lenguaje para recordar información), la explicación (usar el lenguaje para informar) y el metalenguaje (usar el lenguaje para hablar del lenguaje) (SEP, 2004). Está presente en los poetas, escritores, oradores, predicadores e incluso vendedores. En el contexto educativo puede encontrarse en las y los estudiantes que sienten preferencia por redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas. Les es fácil la comunicación, expresión y transmisión de ideas en forma verbal (García, 2005).

La *dimensión lógico-matemática* se manifiesta mediante la facilidad para el cálculo, para distinguir la geometría en los espacios, la satisfacción por crear y solucionar problemas de una manera lógica y la capacidad de realizar investigaciones científicas (García, 2015). Es notable en ingenieros, físicos, jugadores de ajedrez, descifradores de enigmas y matemáticos. En el contexto educativo está presente en estudiantes que analizan con facilidad planteamientos y problemas, se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y acertijos lógicos con entusiasmo. Desarrollan habilidades en computación y pensamiento científico.

La *dimensión espacial* implica la capacidad para distinguir formas iguales o distintas en objetos, identificar el mundo visual con precisión, efectuar transformaciones sobre las propias percepciones, imaginar el movimiento o traslación entre las partes de una configuración, orientarse en el espacio y ser capaz de volver a crear aspectos de la experiencia visual (Antunes, 2009). Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos (SEP, 2004). Las personas con inteligencia espacial son capaces de reconocer y manipular pautas en espacios de diferentes tamaños (García, 2005). Esta inteligencia está presente en los arquitectos, geógrafos, marineros, exploradores, cartógrafos, exploradores, guías turísticos, diagramadores o gráficos o en personas estereotipadas como “creativas”. A nivel educativo se evidencia en los estudiantes que estudian mejor con gráficos, esquemas y cuadros. Prefieren hacer mapas conceptuales y mentales para estudiar. Tienen amplia comprensión de planos y croquis.

La *dimensión musical* está referida la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales (García, 2015). Implica la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical. Los estudiantes con este tipo de inteligencia se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás de la música con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente. Son hábiles en el canto, en la ejecución de instrumentos y en la apreciación musical.

La *dimensión cinestésico-corporal* se corresponde con la capacidad de resolver problemas o crear productos utilizando el cuerpo (o partes de él) y sus movimientos de modo muy diferenciado y hábil con fines expresivos (Antunes, 2009; García, 2005). Esa forma de inteligencia está presente en bailarines, atletas, cirujanos, artistas, artesanos, músicos, etc. Es posible apreciarla en estudiantes que usan su cuerpo para expresar emociones como danza y expresión corporal. Destacan en

actividades deportivas y en trabajos de construcción donde se utilizan materiales concretos. También se aprecia en aquellos que son ágiles al ejecutar un instrumento.

La *dimensión naturalista* refiere a la competencia para percibir la naturaleza de un modo integral (Antunes, 2009). Implica tener empatía por los recursos naturales; sentimiento ecológico por los ecosistemas y hábitats. Está presente en los estudiantes que aman a los animales y las plantas, que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y el creado por la humanidad. Tienen la capacidad de observar, experimentar y entender las cadenas naturales de organización ecológica.

La *dimensión interpersonal* implica la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas (SEP, 2004). Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos, la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales y la habilidad para responder de manera efectiva a estas. Esta inteligencia suele estar presente de forma significativa en líderes religiosos o políticos, en los profesores y maestros, en los terapeutas y en los padres (Gardner, 2005).

Los niños y las niñas con este tipo de inteligencia suelen disfrutar el trabajo en grupo, suelen comprender a sus compañeros, pueden entrar en diálogo y negociación con sus mayores y pares. Pueden además identificar los estados de ánimo, los temperamentos e intenciones de los y las demás. Esto les sirve para hacer amigos y amigas, y mediar ante la solución de conflictos.

La *dimensión intrapersonal* está referida a implica la capacidad de autoconocerse, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo y de emplear esta información eficazmente en la regulación de la propia vida (García, 2005). Está presente en los estudiantes que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares. Conocen sus emociones y saben nombrarlas. Desarrollan la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismos, de organizar y dirigir su propia vida.

Actualmente se reconoce que las personas tenemos diferentes intereses y aprendemos de formas distintas. En tal sentido, la resolución de problemas es igualmente diferente, no todos somos buenos para resolver los mismos problemas (Castro, 2000). La escuela debe tomar en cuenta esta diversidad de perfiles y vincularlas con el contexto social y laboral (Gardner,

2000) a fin de favorecer un currículo que permita potenciar las inteligencias de todas las personas que integran la comunidad educativa. En tal sentido, se han de favorecer procesos de aprendizaje que permitan el acceso al conocimiento de todos los estudiantes, desde sus diversas inteligencias, sin privilegiar unos sobre otros, más bien generando procesos cooperativos en los que todos y todas puedan potenciar sus competencias y a la vez desarrollar nuevas dimensiones y capacidades

Desde la escuela, se hace necesario identificar y potenciar el desarrollo potencial de estos talentos desde los primeros grados con la finalidad de acompañarles y proponer procesos que les permitan su afianzamiento.

4.5.2. Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se refieren al propio método o conjunto de estrategias que cada persona utiliza cuando quiere aprender algo. Si bien es cierto que las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que necesitemos aprender, cada uno tiende a desarrollar unas preferencias globales. Dichas preferencias o tendencias a utilizar ciertas estrategias de aprendizaje más que otras constituyen el propio estilo de aprendizaje (Educar en la Diversidad, 2003). En tal sentido, el sujeto es un ente activo de su propio proceso de aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje reconocen que los y las estudiantes aprenden en formas distintas, unos de otros y con ritmos diferentes en función del contenido que se trabaje en relación a las competencias del sujeto. Es decir, cada estudiante tendrá una forma diferente de acercarse al contenido curricular propuesto y esto hará que avancen en unas áreas más que en otras. Lo cual se debe no solo al sujeto, sino a la manera como el sistema educativo presenta ese contenido y favorece dicho aprendizaje.

Se puede afirmar entonces que los diferentes estilos de aprendizaje están relacionados con factores personales y sociales. En los personales se encuentran el momento evolutivo de desarrollo (correspondiente con la edad del estudiante), los intereses, el nivel de desarrollo de funciones y habilidades cognitivas, las expectativas y motivaciones respecto a la escuela, el autoconcepto, las creencias basadas en experiencias de éxito o fracaso previos, entre otros. Mientras que los factores sociales o contextuales integran las oportunidades de ampliación cultural brindadas por el contexto sociocultural en el que se desarrolla el sujeto, sus oportunidades educativas, las expectativas de la familia y los docentes, entre otras.

Lo anterior permite valorar que las preferencias o estilos de aprendizaje no son permanentes, ni inmutables. Por el contrario, al pensar en el estudiante como un sujeto activo es necesario reconocer que tanto las características contextuales como personales planteadas pueden ir cambiando en función de las experiencias vitales y los procesos de desarrollo evolutivo. En tal sentido, los estilos de aprendizaje también pueden cambiar, perfeccionarse, fortalecerse, diversificarse, etc. Es decir, el modo de aprender evoluciona y cambia constantemente como lo hacen las personas y sus contextos (Educar en la Diversidad, 2003). Por lo que no deben ser tomados los estilos de aprendizaje como forma de clasificación de los estudiantes ni se les puede privar a estos de vivir experiencias enriquecedoras de aprendizaje por tales motivos.

Reconocer y valorar esta diversidad en el día a día se convierte en un desafío permanente para la escuela, en todas las acciones que emprende: en la planificación educativa, en el diseño de los ambientes de aprendizaje, en la organización de las actividades escolares, en la manera como nos dirigimos a los estudiantes, en la forma como se favorece la participación estudiantil, en la conformación de grupos de trabajo, etc.

4.5.2.1. Clasificación de los estilos de aprendizaje

Diferentes enfoques y teorías sustentan la clasificación de los estilos de aprendizaje. Aquí se presentan los modelos de Kolb y de Felder y Silverman.

MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA DE DAVID KOLB¹¹

Kolb desarrolló un modelo basado en la experiencia, entendida por este como todas las actividades que permiten al sujeto aprender. El modelo de Kolb organiza los estilos de aprendizaje atendiendo a la forma de procesar y elaborar la información que aprendemos. Según este autor, el aprendizaje se da como resultado de trabajar la información de manera procesual en cuatro fases: experimentación, actuación, reflexión y teorización (SEP, 2004).

11 SEP (2014). Manual de Estilos de Aprendizaje. México: Secretaría de Estado de Educación Pública.

En tal sentido, Kolb dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia, conceptualiza los estilos de aprendizaje como:

“Algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual... Llegamos a resolver de manera característica los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella” (Kolb, 1984, citado en Alonso, et al., 1997, p. 47).

En los procesos cotidianos de aprendizaje este autor sostiene que la mayoría de las personas tiende a especializarse en una, o como mucho en dos, de esas cuatro fases, por lo que propone diferenciar cuatro tipos de estudiantes, dependiendo de la fase en la que prefieran trabajar: estudiante activo (fase de actuación), estudiante reflexivo (fase de reflexión), estudiante teórico (fase de teorización) y estudiante pragmático (fase de experimentación).

Según explica Kolb, en función de la fase del aprendizaje en la que se especialice la persona, el mismo contenido resultará más fácil (o más difícil) de aprender en función de cómo sea presentado y de cómo sea trabajado en el aula (SEP, 2014). Como recomendación pedagógica, atendiendo a que un aprendizaje óptimo requiere de las cuatro fases, es conveniente presentar los contenidos curriculares de tal forma que se garanticen actividades que cubran todas las fases propuestas por Kolb. De esta manera por una parte se facilita el aprendizaje de todos los alumnos, según sea su estilo preferido y, además, se les ayuda a potenciar todas las demás fases.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN ESTILO DE APRENDIZAJE MODELO DE KOLB

ESTILO DE APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES	PAUTAS PARA EL APRENDIZAJE
<p>Estudiantes activos</p>	<p>Se involucran en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿cómo?</p>	<p>Los estudiantes aprenden mejor cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío, cuando realizan actividades cortas y de resultado inmediato, cuando hay emoción, drama y crisis.</p> <p>Requieren novedad, resolver problemas, cambios constantes, representar roles, dramatizar, dirigir debates, hacer presentaciones, arriesgarse, trabajar en equipo, tener ejercicios desafiantes, etc.</p> <p>Les cuesta trabajo aprender cuando tienen que adoptar un rol pasivo, cuando tienen que analizar e interpretar datos, que trabajar solos y que escuchar sin participar.</p> <p>Debe evitarse colocarles exposiciones de temas muy teóricos, trabajos para hacer solos, repetir la misma actividad, estar pasivos oyendo conferencias y exposiciones, experiencias a largo plazo, seguir instrucciones precisas con poco margen, no poder participar, etc.</p>
<p>Estudiantes reflexivos</p>	<p>Adoptan la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Realizan un análisis concienzudo, son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿por qué?</p>	<p>Aprenden mejor cuando pueden observar, distanciarse de los acontecimientos, reflexionar sobre actividades, intercambiar opiniones con otros con previo acuerdo, decidir a un ritmo propio, trabajar sin presiones ni plazos, revisar lo aprendido, investigar con detenimiento, reunir información, sondear para llegar al fondo de las cuestiones, pensar antes de actuar, asimilar antes de comentar, escuchar, incluso las opiniones más diversas, hacer análisis detallados, ver con atención, etc.</p> <p>Les será más difícil aprender cuando deban ocupar el primer plano, actuar como líderes, presidir reuniones o debates, dramatizar ante otras personas, participar en actividades no planificadas, hacer algo sin previo aviso, exponer ideas espontáneamente, no tener datos suficientes para sacar una conclusión, estar presionado por el tiempo, verse obligado a pasar rápidamente de una actividad a otra, hacer un trabajo superficialmente, etc.</p>

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN ESTILO DE APRENDIZAJE MODELO DE KOLB

ESTILO DE APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES	PAUTAS PARA EL APRENDIZAJE
<p>Estudiantes teóricos</p>	<p>Adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿qué?</p>	<p>Estos estudiantes aprenden mejor a partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío; cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar; en situaciones estructuradas con una finalidad clara; cuando tienen tiempo para explorar metódicamente las relaciones entre ideas y situaciones; cuando tienen la posibilidad de cuestionar; de poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo; de sentirse intelectualmente presionados; de participar en situaciones complejas; de analizar y luego generalizar las razones de algo dual; de llegar a entender acontecimientos complicados; leer y oír hablar sobre ideas que insisten en la racionalidad y la lógica; tener que analizar una situación completa; enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes; encontrar ideas complejas capaces de enriquecerle; estar con personas de igual nivel conceptual.</p> <p>Les cuesta más trabajo aprender con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre; en situaciones que enfatizan las emociones y los sentimientos; cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico; participar en problemas abiertos; tener que actuar o decidir sin una base de principios, políticas o estructura; dudar si el tema es metodológicamente sólido; considerar que el tema es trivial, poco profundo o superficial; sentirse desconectados de los demás participantes porque tienen estilos diferentes o percibirlos intelectualmente inferiores.</p>

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN ESTILO DE APRENDIZAJE MODELO DE KOLB

ESTILO DE APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES	PAUTAS PARA EL APRENDIZAJE
Estudiantes pragmáticos	Les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Buscan ideas y las ponen en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones. Son prácticos, apegados a la realidad, les gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿qué pasaría si...?	Aprenden mejor cuando participan en actividades que relacionan la teoría y la práctica; cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido; al estar expuestos ante un modelo al que puede emular (ver a otros haciendo algo); adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo; tener oportunidad inmediata de aplicar lo aprendido, de experimentar; elaborar planes de acción con un resultado evidente; ver la demostración de un tema de alguien con historial reconocido; percibir muchos ejemplos y anécdotas; ver videos que muestran cómo se hacen las cosas, etc. Les cuesta más trabajo aprender cuando lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas. Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente. Cuando lo que hacen no está en consonancia con la “realidad”.

MODELO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE FELDER Y SILVERMAN¹²

El modelo de Felder y Silverman clasifica los estilos de aprendizaje a partir de cinco dimensiones: tipo de información percibida, modalidad sensorial, organización de la información, forma de progresar del estudiante y procesamiento de la información.

Según el **tipo de información** percibida con preferencia, las y los estudiantes pueden ser: *sensitivos o intuitivos*. Los *sensitivos* reciben preferentemente información externa o sensitiva a la vista, al oído o a las sensaciones físicas. Suelen ser concretos, prácticos, orientados hacia hechos y procedimientos; les gusta resolver problemas siguiendo procedimientos; tienden a ser pacientes con detalles; disfrutan el trabajo; memorizan hechos con facilidad. Los *intuitivos* perciben información interna o intuitiva a través de memorias, ideas, lecturas, etc. Suelen ser conceptuales, innovadores, orientados hacia las teorías y los significados;

12 Recreado de SEP (2014). Manual de Estilos de Aprendizaje. México: Secretaría de Estado de Educación Pública.

les gusta innovar y odian la repetición; prefieren descubrir posibilidades y relaciones; pueden comprender rápidamente nuevos conceptos; trabajan bien con abstracciones y formulaciones matemáticas; no les gustan los cursos que requieren mucha memorización o cálculos rutinarios.

Según la **modalidad sensorial** externa más efectiva pueden ser *visuales y verbales*. En la obtención de la información los estudiantes visuales recuerdan mejor lo que ven, por lo que prefieren representaciones visuales, tales como: diagramas de flujo, diagramas, cuadros, gráficos, demostraciones, etc. Mientras que los verbales prefieren obtener la información en forma escrita o hablada, pues recuerdan mejor lo que leen o lo que oyen. En tal sentido, prefieren formatos verbales mediante sonidos, expresión oral y escrita, fórmulas, símbolos, etc.

En función de la comodidad para **organizar la información**, las y los estudiantes pueden ser *inductivos y deductivos*. Los primeros entienden mejor la información si está organizada inductivamente, es decir, se presentan los hechos y las observaciones y luego se infieren los principios o generalizaciones. Los segundos prefieren deducir ellos mismos las consecuencias y aplicaciones a partir de los fundamentos o generalizaciones.

A partir de la dimensión relativa a la **forma de procesar y comprender la información**, las y los estudiantes pueden tener estilos secuenciales o globales. Quienes tienen un estilo secuencial aprenden y resuelven problemas con pequeños pasos incrementales que tienen una progresión lógica. Mientras que los que tienen un estilo global aprenden haciendo grandes saltos, aprendiendo nuevo material casi al azar y “de pronto” visualizando la totalidad; pueden resolver problemas complejos rápidamente y poner cosas juntas en forma innovadora, aunque pueden tener dificultades, sin embargo, en explicar cómo lo hicieron.

Según la dimensión relativa a la **forma de trabajar la información**, los estudiantes pueden ser *activos o reflexivos*. Los estudiantes activos tienden a retener y comprender mejor nueva información cuando hacen algo activo con ella (discutiéndola, aplicándola, explicándosela a otros). Prefieren aprender ensayando y trabajando con otros. Los estudiantes reflexivos tienden a retener y comprender nueva información pensando y reflexionando sobre ella, prefieren aprender meditando, pensando y trabajando solos.

4.5.3. Acompañamiento psicopedagógico en función de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje

Para favorecer que en los centros educativos exista un proceso educativo que apunte a la diversidad de estilos de aprendizaje de las y los estudiantes será necesario que el equipo de Orientación y Psicología pueda impulsar esta perspectiva con las y los docentes y toda la comunidad educativa a través de acciones como las siguientes:

- Desarrollo de espacio de formación con los y las docentes para valorar las características de los diferentes estilos preferentes de aprendizaje de las y los estudiantes, cuidando que no se tomen como elementos categóricos sino orientadores.
- Asesorar a las y los docentes con orientaciones para acompañar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes según estilos y preferencias de aprendizaje.
- Evaluación de los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes con la finalidad de ayudarles a potenciar sus procesos de aprendizaje. En el Anexo 4 se muestran algunos instrumentos de apoyo a la identificación de estilos de aprendizaje.
- Apoyo a las y los estudiantes en la comprensión de sus procesos de aprendizaje partiendo de la manera cómo perciben, organizan, procesan y comprenden la información que se estudia.
- Diseño de materiales para el apoyo a las y los docentes partiendo de los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes en el centro educativo.



UNIDAD 2:

APOYO PSICOPEDAGÓGICO EN LAS
NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO
EDUCATIVO

5. Educación inclusiva y atención a la diversidad

5.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad: una aproximación contextual

En el contexto educativo se establece que todos los niños y jóvenes en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje (Marco de Acción de Dakar, 2000; Declaración Mundial de Educación para Todos). En tal sentido, desde el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994) se establece el principio de inclusión, donde se consigna que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, pues se entiende que “todos los niños deben aprender juntos” (Consulta Internacional sobre Educación para la Primera Infancia y las Necesidades Educativas Especiales, 1997).

En este contexto, las políticas educativas al inicio del siglo XXI (Cochabamba, 2001) asumen los aprendizajes de calidad y la atención a la diversidad como ejes prioritarios de las políticas educativas de los países de la región. Desde esta perspectiva, “la Educación Inclusiva implica la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas regulares para que sean más plurales y den respuesta a la diversidad adaptando la oferta educativa, del currículo y de la enseñanza y proporcionando los apoyos necesarios para todo el alumnado” (MINERD, 2008, Orden Departamental 03-2008).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sostiene la tesis de que todos los aprendices pueden ser expertos, para lo cual será necesario asumir la diversidad, sugiriendo materiales de instrucción flexibles y variabilidad de técnicas y estrategias (CAST, 2008). Esta perspectiva asume la diversidad como la norma, ante el entendido de que existen diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, formación e incluso preferencias, a los cuales deben los sistemas educativos responder, proporcionando a todos los individuos igualdad de oportunidades educativas, evitando la existencia de currículos inflexibles diseñados para alcanzar las necesidades de la media general de estudiantes.

Según CAST (2008), el DUA tiene tres principios que sustentan su tesis y que guían las orientaciones propuestas a los sistemas educativos desde la perspectiva de educación en la diversidad. Estos son: I. Proporcionar múltiples medios de representación (el “¿qué?” del aprendizaje), pues los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta; II. Proporcionar múltiples medios de expresión (el “¿cómo?” del aprendizaje), pues los alumnos difieren en el modo en que pueden “navegar en medio de aprendizaje” y expresar lo que saben; III. Proporcionar múltiples medios de compromiso (el “¿por qué?” del aprendizaje), pues los alumnos difieren marcadamente en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender.

En el sistema educativo nacional, los principios de la Ley General de Educación 66-97 en su artículo 4 recuperan la necesidad de favorecer una educación inclusiva, al considerar que “cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad... sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza”.

La Ley 136-03, el “Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes en su artículo 45 establece que “Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación integral de la más alta calidad, orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades y de las capacidades que contribuyan a su desarrollo personal, familiar y de la sociedad. Asimismo, deberán ser preparados para ejercer plenamente sus derechos ciudadanos, respetar los derechos humanos y desarrollar los valores nacionales y culturales propios, en un marco de paz, solidaridad, tolerancia y respeto”.

En tal sentido, el Estado dominicano asume una perspectiva de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas en la que el sistema educativo es compromisario de desarrollar todas las estrategias de acceso y permanencia requeridas para la población estudiantil. Al respecto, “el currículo vigente asume la atención a la diversidad como uno de los ejes fundamentales para lograr la calidad y equidad educativa, ya que conlleva un conjunto de procesos, acciones y medidas educativas encaminadas a dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (hoy Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)” (MINERD, 2008, Orden Departamental 03-2008).

Las directrices nacionales de educación inclusiva adoptan una serie de regulaciones que procuran viabilizar esta perspectiva en el día a día de la escuela. Se establece la acogida y valoración de todos los niños, las niñas y jóvenes en su diversidad; la escolarización en centros educativos regulares de las y los estudiantes que presentan necesidades educativas específicas derivadas o no de discapacidad a partir del Nivel Inicial, con los apoyos necesarios, exceptuando los casos con discapacidades profundas y múltiples en que se evalúe conveniente su escolarización en centros educativos de Educación Especial; un Proyecto Educativo de Centro orientado bajo los principios de atención a la diversidad desde un enfoque de inclusión; el ofrecimiento de apoyos psicopedagógicos para responder a las necesidades educativas específicas de los y las estudiantes en la escuela, a través de equipos conformados por las y los docentes, el orientador y la orientadora, el psicólogo y la psicóloga, y otros profesionales requeridos; creación de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) en las distintas regionales del país; diseño flexible del currículum para responder a las necesidades de todo el estudiantado; construcción de centros educativos sin barreras arquitectónicas; formación y reflexión permanente de las y los maestros sobre las prácticas de atención a la diversidad, entre otras (MINERD, 2008, Orden Departamental 03-2008).

Además, se ofrecen diferentes documentos orientadores para la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Se cuenta con el Manual de los Servicios de Orientación y Psicología (MINERD, 2014), en el que se ofrecen pautas para el desarrollo de la labor orientadora en los centros educativos, favoreciendo la valoración de la estrategia de apoyo psicopedagógico con énfasis en las NEAE, la atención a poblaciones estudiantiles vulnerables, la promoción de la participación de todos y todas los y las estudiantes, entre otros aspectos importantes desde la perspectiva de atención a la diversidad. Además, se ofrecen las “Orientaciones generales para la atención a la diversidad. Guía para la realización de

ajustes curriculares individualizados (ACI)”, la cual constituye una guía que articula las respuestas educativas para asegurar el acceso, los aprendizajes, la participación y la permanencia de los y las estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (MINERD, 2017).

5.2. La labor de la Unidad de Orientación y Psicología en la atención a la diversidad

La atención a la diversidad constituye uno de los principios del modelo de intervención de Orientación y Psicología asumido en el país (MINERD, 2014, p. 15), pues la labor orientadora exige la definición permanente de estrategias de intervención dirigidas a atender la diversidad presente en el aula. En tal sentido, una de las responsabilidades de orientadores y psicólogos en el contexto nacional la constituye el asesoramiento y apoyo para la implementación de estrategias de atención a la diversidad que garanticen el logro de los aprendizajes de todos y todas desde un enfoque inclusivo (p.19).

En el apoyo ofrecido a los docentes para el desarrollo de los procesos de enseñanza, orientadores y psicólogos aportan en la identificación e intervención de las necesidades del estudiantado desde un enfoque psicopedagógico y de atención a la diversidad. En tal sentido, contribuyen en el desarrollo de procesos de evaluación e intervención psicopedagógicas que atienden a la diversidad desde una perspectiva de educación inclusiva (MINERD, 2014, p. 26).

La labor de intervención psicopedagógica implica el asesoramiento en estrategias de atención a la diversidad y la realización de ajustes curriculares para atender a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que presentan algunos y algunas estudiantes. Se propicia un trabajo articulado con las y los docentes para favorecer el desarrollo de procesos educativos que permitan dar respuesta a cada estudiante desde las características de su propio aprendizaje.

Además, para dar respuesta a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, según ameriten los casos, se coordinarán y articularán acciones de apoyo psicopedagógico e inclusión educativa con los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad.

6. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) son aquellos que por múltiples condiciones (sociales, culturales, individuales, pedagógicas...) o que al interactuar con distintas barreras para el aprendizaje no acceden a los aprendizajes escolares que les corresponden según su edad, por lo que requieren una serie de apoyos, recursos y ajustes curriculares distintos al resto de sus compañeros y compañeras (MINERD, 2014, p. 35).

Estas barreras¹³ están vinculadas a los diferentes sistemas que interactúan de forma directa o indirecta con las y los estudiantes: familia, escuela, comunidad, sistema educativo, políticas públicas, etc.

Esta perspectiva no insiste en las desventajas o deficiencias del educando como podía ocurrir de forma tradicional, sino en los modos de comprender mejor el contexto educativo (y social) donde se manifiestan las dificultades educativas, haciendo más adecuado y accesible el currículo (Educar en la Diversidad, 2003).

Como se ha explicado antes, las barreras para el aprendizaje en los contextos sociales y educativos pueden ser causantes de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, vinculándose a la vulnerabilidad de los estudiantes ante situaciones de riesgo psicosocial. Pero también aparecen otras condiciones intrínsecas a las niñas, los niños y adolescentes, tales como condiciones de discapacidad, trastornos del neurodesarrollo, trastornos del aprendizaje y altas capacidades a nivel intelectual.

13 Para ampliar el análisis sobre las barreras del aprendizaje ver apartado 2.1 sobre *Barreras para el aprendizaje y la participación: una aproximación desde la Teoría Ecológica de Sistemas*.

Las y los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) requieren apoyo por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, según las atenciones educativas demandadas.

6.1. Tipos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Existen diferentes grupos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo:

- Asociadas a dificultades específicas en el aprendizaje
- Asociadas a discapacidad
- Asociadas a trastornos del neurodesarrollo
- Asociadas a las altas capacidades
- Asociadas a diversas condiciones personales o historia escolar
- Asociadas a diversas condiciones del contexto sociocultural

6.1.1. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por dificultades específicas en el aprendizaje

Se refiere a los estudiantes que presentan alguna NEAE debido a dificultades en el ámbito de los aprendizajes escolares. Según el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), se consideran como Trastornos Específicos del Aprendizaje, incluidos en la categoría de Trastornos del Neurodesarrollo, los siguientes:

- Dificultades en la lectura.
- Dificultades en la expresión escrita.
- Dificultad matemática.

Las dificultades específicas en el aprendizaje son las necesidades más frecuentes en la etapa educativa, con una prevalencia a nivel mundial del 5% (Lagae, 2008). Según Millá (2006), su origen es multicausal y es producto de la interacción de diversidad de factores interrelacionados, entre ellos los factores socioculturales, los procesos de aprendizaje y los factores neuropsicológicos.

La dificultad en la lectura (dislexia) consiste en un trastorno en la adquisición de la lectura que afecta a la precisión, velocidad y/o comprensión de la información escrita y se manifiesta en dificultades persistentes para leer correctamente. Es la dificultad de aprendizaje más común en la etapa educativa y en ocasiones suele ir en comorbilidad con otros trastornos o dificultades (De la Peña, 2012).

Los niños con dislexia presentan algunos de los siguientes indicadores: una lenta velocidad de lectura, con imprecisiones, dificultades en la comprensión, pues deben hacer mucho esfuerzo en descifrar las letras, sustituyen palabras por otras de aspecto similar, se desaniman cuando deben leer grandes fragmentos, no les gusta leer en voz alta, invierten letras, se saltan sílabas o palabras, confunden consonantes, olvido de reglas ortográficas, escriben mal y con lentitud, calidad pobre en ortografía y puntuación, mezcla de letras mayúsculas y minúsculas, mala interpretación de enunciados, confusión de símbolos matemáticos, dificultades para retener números al realizar tareas de cálculo, dificultad para seguir pasos, distracción, períodos cortos de atención, más tiempo para responder a preguntas, dificultades para tomar notas, rinden menos de lo esperado en pruebas, mal sentido de la orientación espacial y temporal, olvidos con facilidad y pueden carecer de autoconfianza (Hudson, 2017).

La dificultad en la escritura (disgrafía) es la dificultad en la expresión escrita por problemas con la ortografía, organización y claridad narrativa y/o problemas motrices. Pueden ser de diferentes tipos (De la Peña, 2017; Hudson, 2017):

- *Disgrafía motriz*: problema de control de la motricidad fina que conlleva a problemas caligráficos. La ortografía no se ve afectada.
- *Disgrafía de procesamiento*: dificultad para visualizar la apariencia de las letras en una palabra, lo que conlleva que las letras estén deformadas y en un orden incorrecto cuando se escriben. El trabajo original escrito es ilegible, pero el de copia es bastante bueno. La ortografía es mala, por lo que comúnmente se ha denominado disortografía.
- *Disgrafía espacial*: problema de procesamiento visual y comprensión del espacio. Esto causa dificultad para escribir recto y espaciar las letras. De tal manera, que tanto el trabajo de copia como la redacción pueden resultar ilegibles. Sin embargo, la ortografía es normal.

- *Dificultades para la expresión escrita:* dificultades para generar textos, para organizar las ideas, no revisan lo que escriben, etc.

La dificultad específica en el cálculo (discalculia) es el menos frecuente en la etapa educativa y suele ir acompañado de otras dificultades o trastornos. Es un trastorno muy heterogéneo y raramente aparece aislado, lo que indica la importancia de una buena valoración (De la Peña, 2017). La discalculia puede ser definida como una afección que perjudica a la habilidad para adquirir competencias matemáticas (Department for Education and Skills, 2001).

La discalculia genera diferentes tipos de problemáticas. Entre ellas: la comprensión de los números (línea numérica, escritura de números, sistema decimal), limitaciones en la memorización de operaciones aritméticas, en el cálculo correcto o fluido y/o en razonamiento matemático. Desde el punto de vista neuropsicológico, los procesos usualmente afectados en niños discalcúlicos son atención, memoria, función ejecutiva, habilidades visoespaciales y lenguaje (Aguilera, 2004).

6.1.2. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a discapacidad

Son las necesidades educativas presentadas por los estudiantes que tienen alguna condición de discapacidad. La discapacidad es entendida como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, 2009). Estas deficiencias pueden ser sensoriales (visual, auditiva), cognitivas, físicas–motóricas y del desarrollo.

En todo caso que los y las estudiantes presenten alguna condición de discapacidad, entendiendo que la deficiencia normalmente no afecta a todo el individuo, sino a una parte y/u órgano, no solo se identificará la deficiencia sino las fortalezas de la persona, así como los factores personales que influyen en el desarrollo. De tal manera que los procesos de acompañamiento, evaluación e intervención sean oportunos en la medida de las necesidades presentadas.

Entre las condiciones de discapacidad que presentan las y los estudiantes se pueden encontrar las siguientes (Dirección de Educación Especial, MINERD, 2016g):

- **Discapacidad asociada a deficiencias sensoriales**

Limitación de la función visual. Se caracteriza por una amplia gama de grados de visión debido a causas congénitas o adquiridas. Estas incluyen dos categorías: ceguera y baja visión.

Sordera o hipoacusia. Consiste en la disminución de la función auditiva en diferentes grados, que tiene implicaciones en el desarrollo comunicativo, social y el aprendizaje de la lengua escrita. Esta disminución abarca desde la sordera (ausencia de audición) hasta dificultades importantes para escuchar (hipoacusia).

Sordoceguera. Esta consiste en una discapacidad sensorial dual que involucra una disminución significativa de la visión y la audición, afectando exponencialmente otros aspectos del desarrollo, de manera distinta a la alteración que podría provocar la pérdida de visión o de audición por separado.

- **Discapacidad asociada a deficiencias cognitivas**

Estas necesidades están referidas a la discapacidad intelectual. Según el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), se incluye en la categoría de Trastornos del Neurodesarrollo y se caracteriza “por un déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia” (p. 31).

La discapacidad intelectual comienza durante el período de desarrollo (infantil y adolescente) e incluye limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo. En tal sentido, deben cumplirse tres criterios (APA, 2013): deficiencias intelectuales, deficiencias en el comportamiento adaptativo e inicio de estas deficiencias durante el período de desarrollo (infancia, adolescencia).

Los déficits presentados por la persona generan problemas en el funcionamiento adaptativo, de tal forma que el niño o persona no alcanza el nivel de independencia personal y social en uno o más aspectos de la vida cotidiana. Es decir, puede tener dificultades para el autocuidado (higiene personal, vestido, control de

esfínteres, alimentación, cuidado de la ropa, etc.), en tareas domésticas, en actividades relacionadas con el hogar (preparar comidas, salud y seguridad, mantenimiento, tecnología, ocio, etc.), en actividades comunitarias (compras, transporte, etc.) y en desarrollo laboral.

- **Discapacidad asociada a deficiencias físico-motoras**

La discapacidad motora hace referencia a todas aquellas alteraciones orgánicas que afectan al funcionamiento motor y que causan limitaciones posturales, de coordinación, movimiento y manipulación (Lou y Urquizar, 2001). Puede ser producida de manera transitoria o permanente, se da en grados variables en los niños y no siempre está asociada a discapacidad intelectual. La etiología de la discapacidad motora es diversa, como malformaciones congénitas, lesiones en el sistema nervioso central o periférico, traumatismo, etc.

Existen distintos tipos de discapacidad motora (distrofias, reumatismos, espina bífida, parálisis, etc.). El tipo discapacidad motora más frecuente en los centros escolares es la Parálisis Cerebral (PC). Esta consiste en una alteración del tono muscular y del movimiento que afecta a los niños a nivel cognitivo, social y lingüístico (Bernabéu y De la Peña, 2015).

6.1.3. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a trastornos del neurodesarrollo

Los trastornos del neurodesarrollo se conciben como alteraciones o retrasos en el desarrollo de las funciones vinculadas a la maduración del sistema nervioso central que se inician en la infancia y siguen un curso evolutivo estable (Artigues-Pallarés, J. (coord), 2011).

Fiuza, M.J. y Fernández, P. (2013) consideran que se pueden establecer las siguientes características de los trastornos del neurodesarrollo:

- Su origen se da en la infancia o en la adolescencia.
- Existen diferentes dificultades en sus habilidades, capacidades.
- Serán sujetos que requieran apoyo educativo en sus centros escolares.

En el DSM-V (APA, 2013) se establecen en esta categoría los siguientes trastornos:

- Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Trastornos específicos del aprendizaje
- Trastornos de atención con hiperactividad (TDAH)
- Trastornos de la comunicación
 - » Trastorno de la expresión
 - » Trastorno de la comprensión
 - » Trastorno fonológico (dislalia)
 - » Tartamudez (disfemia)
- Trastorno intelectual o Discapacidad intelectual

En los apartados anteriores se hizo una descripción de los trastornos específicos del aprendizaje y de la discapacidad intelectual. A continuación se describe el resto de los trastornos.

- **Trastorno del Espectro Autista**

El DSM-V (APA, 2013) señala el Trastorno del Espectro Autista como un trastorno cuyos síntomas fundamentales se dirigen a dos ámbitos: deficiencias en la comunicación e interacción social en diferentes contextos y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

En el DSM-V (APA, 2013) los criterios establecidos para su valoración son los siguientes:

- A. Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente los tres déficits siguientes:
 1. Déficits en la reciprocidad social y emocional; que pueden abarcar desde un acercamiento social anormal y una incapacidad para mantener la alternancia en una conversación, pasando por la reducción de intereses, emociones y afectos compartidos, hasta la ausencia total de iniciativa en la interacción social.

2. Déficit en las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social; que pueden abarcar desde una comunicación poco integrada, tanto verbal como no verbal, pasando por anomalías en el contacto visual y en el lenguaje corporal, o déficit en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta la falta total de expresiones o gestos faciales.
 3. Déficit en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo —más allá de las establecidas con los cuidadores—; que pueden abarcar desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado a los diferentes contextos sociales, pasando por las dificultades para compartir juegos imaginativos hasta la aparente ausencia de interés en las otras personas.
- B.** Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan al menos en dos de los siguientes puntos:
1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva -estereotipias motoras simples, ecolalia, manipulación repetitiva de objetos o frases idiosincráticas-.
 2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal o excesiva resistencia al cambio -como rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta o tomar la misma comida, preguntas repetitivas o extrema incomodidad motivada por pequeños cambios-.
 3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada -como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales y por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes-.
 4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno -como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, sentido del olfato o del tacto exacerbado, fascinación por las luces o los objetos que ruedan-.
- C.** Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia -pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades-.

- D.** La conjunción de síntomas limita e interfiere para el funcionamiento cotidiano.

Las personas que dentro del espectro autista tenían una inteligencia y un desarrollo normal del lenguaje eran diagnosticados con el Síndrome de Asperger. Sin embargo, en la propuesta del DSM-V serán diagnosticados como TEA ligero (nivel 1).

Algunos indicadores comunes para identificar a las y los estudiantes dentro de este espectro son:

- Dificultad para leer las señales sociales y comprender cómo piensan los demás.
- Puede que invadan el espacio personal de los demás o mantengan una distancia excesiva.
- Pueden no establecer contacto visual, lo cual es desconcertante y pasan por alto señales faciales; o bien establecer un contacto visual excesivo que puede parecer intimidatorio.
- No saben cómo reaccionar ante la emoción en los demás y puede que reaccionen de forma inapropiada.
- Dificultad para comprender las normas de comportamiento.
- Tienen actitudes y opiniones inflexibles.
- No les gusta el cambio ni lo impredecible; pueden molestarse con alteraciones repentinas.
- Pueden resultarles estresantes los sitios ruidosos como pasillos.
- No les gusta compartir sus pertenencias.
- Puede que tengan patrones de comportamiento repetitivos.
- Puede que presenten movimientos corporales inusuales y repetidos.
- Muchos tienen problemas de coordinación (formas de caminar inusuales, dificultades motoras de coordinación, dificultad en las habilidades de motricidad fina).
- A menudo tienen un tono monótono y carente de inflexión.

Como es visible, un niño con algunas de las condiciones del espectro autista requiere de un ambiente diseñado para atender a sus necesidades, de la sensibilización de sus compañeros y docentes, de herramientas que aporten a su comunicación y de rutinas organizadas que potencien sus aprendizajes.

- **Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad**

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es un trastorno crónico del neurodesarrollo que se caracteriza fundamentalmente por disminución de la atención, hiperactividad motora y verbal y dificultad en el control inhibitorio (Kirby, E; Grimley L., 1992). Este trastorno viene definido por la presencia de tres síntomas fundamentales: disminución de la atención, impulsividad e hiperactividad (Pascual-Castroviejo, 2008).

Existen varios subtipos dependiendo de si predomina el déficit de atención, la hiperactividad-impulsividad o si ambos son equivalentes.

Estos estudiantes de forma regular inician las tareas y no las concluyen, responden antes de que se terminen de formular las preguntas, cometen errores en las tareas por la falta de mecanismos de metacognición oportunos, hablan y se mueven de manera constante, se les dificulta el trabajo en equipo, no tienen control en sus acciones, etc. Esto dificulta su rendimiento académico, sus hábitos y actitudes, sus relaciones interpersonales y su éxito académico.

6.1.4. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a altas capacidades

La alta capacidad puede definirse de la siguiente manera:

La alta capacidad consiste en una elevada potencialidad intelectual inicial, multidimensionalmente configurada en distintas aptitudes que debe cristalizar a lo largo del desarrollo hacia la excelencia como manifestación, y cuyo funcionamiento cognitivo le distingue de las personas con capacidad intelectual media. Por lo tanto, es una función resultante del proceso de desarrollo, a partir de un sustrato neurobiológico, las variables psicosociales incidentes en él y la educación, que condicionan su manifestación más o menos estable y óptima no garantizada por su configuración neurobiológica (Sastre-Riba, 2014, p. 90).

Para López (2012), los alumnos con altas capacidades son aquellos que tienen unas aptitudes potenciales o que muestran unas destrezas generales o específicas que les permitirán, en un entorno favorable, rendir respecto a su grupo de referencia por encima de la media.

Para Renzulli (1994), las altas capacidades tienen tres rasgos que están por encima de las habilidades generales normales:

- Alto nivel de inteligencia.
- Alto nivel de compromiso en la tarea.
- Alto nivel de creatividad.

Entre las características generales de este alumnado se encuentran (Aretxaga, L., 2013):

- Gran curiosidad y ganas por aprender desde muy pequeños y muestran alto nivel de actividad, energía y concentración.
- Capacidad para razonar de manera compleja. Atienden a las relaciones entre distintos hechos y situaciones.
- Maduración precoz y/o disincronía entre las diferentes áreas del desarrollo.
- Gran memoria a largo plazo.
- Dominio del lenguaje, vocabulario preciso y rico. Pueden ser sensibles ante los mensajes no precisos o ambiguos.
- Pensamiento simbólico, abstracto.
- Aprenden con mucha rapidez, a menudo de manera inductiva y con capacidad de establecer relaciones entre la información obtenida de diferentes contextos y situaciones.
- Alta sensibilidad e intensidad emocional.
- Gran sentido del humor, elaborado, impropio para su edad.
- Creatividad, imaginación rica en detalles, flexibilidad y fluidez, capacidad para enfocar y resolver los problemas de manera diferente, de proponer varias alternativas, de ver más allá de lo aparente y de anticipar consecuencias.
- Tendencia a realizar bien las tareas y a mejorar las cosas.
- Intereses y preocupaciones amplias y propias de niños y niñas de mayor edad, pudiendo mostrar vastos conocimientos sobre un tema.

- Motivación intrínseca, fuerza de voluntad e independencia de pensamiento.
- Preocupación temprana por problemas sociales: injusticias, guerras, hambre, ecología.
- Capacidad crítica con las normas y necesidad de conocer sus razones.

Entre las alteraciones, según Gómez, M. & Mir, V. (2011), que presentan estos estudiantes se encuentran:

Trastornos del sueño, vinculados a la excesiva energía creativa o imaginación desbordada. Esto hace que duerman poco o que descansen mal. Algunos duermen poco y otros se levantan cansados.

Retrasos en los aprendizajes psicomotrices. Ante el desarrollo de otras capacidades de tipo sobre todo intelectual puede haber desequilibrio con los aprendizajes psicomotrices. Suelen preferir las actividades vinculadas a las letras, los números, el significado de las cosas antes que saltar o correr. En la escuela esto puede evidenciarse con mala calidad de la escritura y déficit en la velocidad para escribir. Por lo que se recomienda que practiquen deportes de carácter individual (natación, atletismo, tenis...) y como segunda opción deportes en equipo que les sean satisfactorios, cuidando que no se burlen de ellos.

Alteraciones de la conducta en las actividades cotidianas, conductas obsesivas, miedos fundados y aburrimiento.

Dificultades en el establecimiento de hábitos de estudio, pues estos estudiantes consideran los deberes como una actividad bastante inútil. Les desmotiva repetir los ejercicios y como consecuencia no quieren hacer deberes, se olvidan los libros y no desarrollan hábitos de estudio adecuados. Esta falta de hábitos de estudio articulados con desmotivación y aburrimiento por estudios que no satisfacen su interés les puede producir una sensación de que no sirven para estudiar una carrera y además pueden limitar su rendimiento académico.

Problemas sociales o de relación, pues los intereses de estos alumnos suelen ser diferentes o superiores a los de su misma edad. Esto puede hacer que los compañeros no los entiendan, les consideren "pesados", no los elijan para jugar o no les inviten a fiestas, aunque les busquen para realizar los trabajos de clases o las asignaciones complicadas.

Problemas psicoafectivos debido a que en muchas ocasiones no tienen reconocimiento y aceptación social de sus capacidades específicas, ocasionándoles sufrimiento, insatisfacción, bajo nivel de autoestima, intolerancia, fracaso, aislamiento, introversión, etc. En muchas ocasiones se les considera orgullosos cuando normalmente no lo son, pues despiertan envidia, rivalidad y enfrentamientos. Pueden ser perfeccionistas internos porque poseen un profundo interés sobre la moralidad y la justicia. Algunos pueden llegar a sufrir trastornos psicológicos e incluso depresión por aburrimiento, inadaptación escolar, baja autoestima, poca tolerancia a las frustraciones y fracaso escolar.

Cuando los programas educativos no se adaptan a las características de estos estudiantes, estos no progresan de acuerdo con su capacidad y pueden responder al sistema educativo mostrando un comportamiento pasivo o llegando a tener problemas de conducta.

6.1.5. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a distintas condiciones personales y a la historia escolar

Son necesidades vinculadas a condiciones del contexto personal y la historia escolar de las y los estudiantes que pueden generar limitaciones en los procesos de aprendizaje.

Algunas situaciones de la historia escolar pueden ser:

- Estudiantes de ingreso tardío al sistema educativo.
- Estudiantes repitentes.
- Experiencias negativas en la escuela.
- Historia de fracaso escolar.
- Inadaptación al contexto escolar formal.
- Otras.

En el contexto personal se pueden presentar las siguientes situaciones:

- Pobreza lingüística del contexto sociocultural.
- Problemas médicos vinculados a una mala nutrición, enfermedades no tratadas correctamente, etc.

- Problemas emocionales fruto de situaciones familiares vinculadas a separación de los padres, clima social familiar negativo, etc.
- Duelos complicados o patológicos ante la pérdida de un familiar.
- Trastornos de la salud mental que presenta el estudiante (de personalidad, del estado de ánimo, etc.).
- Otras.

Estas condiciones pueden dificultar la motivación, el interés, los hábitos de estudio, el compromiso escolar y el rendimiento escolar, la asistencia a la escuela, el rendimiento escolar y en consecuencia el éxito académico

6.1.6. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a diversas condiciones del contexto sociocultural

Constituyen un conjunto de necesidades que tienen su origen en factores externos al propio estudiante y que los colocan en desventaja socioeducativa. Estas barreras del contexto sociocultural pueden limitar los procesos de aprendizaje, generar vulnerabilidad social en el estudiantado y exponerlos a riesgos psicosociales que dificultan una satisfactoria vida escolar.

Entre las condiciones y/o barreras del contexto sociocultural que están asociadas a este tipo de necesidades se encuentran:

- Bajo nivel educativo de la familia.
- Bajas expectativas familiares respecto a la educación.
- Violencia y disfunción familiar.
- Patrones de crianza autoritarios, permisivos o negligentes.
- Pobreza lingüística del contexto sociocultural.
- Participación y o exposición a situaciones de acoso escolar.
- Embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia.
- Trabajo infantil.

- Condiciones de precariedad y limitaciones del contexto escolar (limitados recursos, escuelas en mal estado que impiden la docencia regular, zonas escolares con limitado acceso para ser monitoreadas o supervisadas, pérdida de docencia, etc.).
- Condiciones de acceso de la comunidad: escuelas en zonas apartadas, limitado acceso a la escuela ante situaciones atmosféricas (crecida de ríos y cañadas por lluvias), otros.
- Exposición a consumo de sustancias psicoactivas.
- Pertenencia a bandas.
- Evidencia de conductas delictivas.
- Otros.

6.2. Identificación oportuna de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Desde las labores de la Unidad de Orientación y Psicología es requerido desarrollar procesos de sensibilización y concienciación sobre la importancia de la detección oportuna de los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo para ofrecer los apoyos y recursos pertinentes para minimizar o eliminar las barreras que impiden acceder a los aprendizajes (MINERD, 2014).

Es fundamental que desde el inicio del año escolar se cuente con la identificación de los estudiantes más vulnerables. Para ello se realizarán las siguientes acciones:

- Luego de realizar la inscripción de los estudiantes de nuevo ingreso se propiciarán dos procesos importantes:
 - a. Encuentros formativos con los padres, las madres y tutores y tutoras de los y las estudiantes de nuevo ingreso para sensibilizar en torno a las NEAE.
 - b. Entrevistas con las familias en las que se conoce el contexto social-comunitario y el contexto familiar. Con las informaciones recabadas se puede completar algunas de las informaciones de la ficha de detección de factores de vulnerabilidad y riesgos psicosociales (véase Anexo 5).

- Con todos los estudiantes de la escuela, los docentes observarán su desempeño y sus competencias con las evaluaciones diagnósticas de inicio de año escolar. Esto les permitirá completar las fichas de identificación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado y contribuirá al llenado de la ficha de detección de factores de vulnerabilidad y riesgos psicosociales.
- Al cierre del año escolar, cada maestro elaborará un informe con los procesos de avance y las necesidades de mejora que presenta cada estudiante. Esto permitirá continuar el proceso de apoyo e intervención el siguiente año escolar.

La Unidad de Orientación y Psicología utilizará los insumos derivados de las evaluaciones diagnósticas, las entrevistas con las familias y los reportes de fin de año para valorar las necesidades generales de los estudiantes por grados y secciones. De ahí se desprenderán las acciones de apoyo psicopedagógico requeridas (evaluación psicopedagógica, orientaciones a docentes, orientaciones a familias, intervención psicopedagógica, referimientos externos, etc.).

Las y los estudiantes que presenten indicadores de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo serán evaluados por la Unidad de Orientación y Psicología desde una perspectiva psicopedagógica a fin de determinar los procesos de intervención psicopedagógica y los apoyos requeridos. En el caso de las NEAE asociadas a discapacidad, trastornos del neurodesarrollo y altas capacidades, el proceso de evaluación será llevado a cabo junto a los Centros de Atención a la Diversidad (CAD).

7. Evaluación psicopedagógica

7.1. Conceptualización y características

La evaluación psicopedagógica, siguiendo los planteamientos de Martín, E. y Solé, I. (2011), se define como un proceso de recogida y análisis de información sobre los distintos componentes y sistemas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (competencias del estudiante, entorno educativo escolar, entorno familiar, etc.) con la finalidad de fundamentar decisiones acerca de las respuestas educativas más adecuadas a las necesidades del alumnado (MINERD, 2014). Esto sitúa el objeto de la evaluación psicopedagógica en el estudiante en el contexto de las actividades educativas en las que interactúa con sus compañeros y docentes alrededor de contenidos curriculares específicos (Castells y Solé, 2011).

La Orden Departamental 03-2008 que modifica las directrices nacionales para la Educación Inclusiva, señala en su artículo 7 que *“La atención de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, en los diferentes Niveles y Subsistemas, considerará la evaluación psicopedagógica como el punto de referencia para la respuesta educativa pertinente y la provisión de los medios, materiales y apoyos psicopedagógicos correspondientes, de acuerdo a las características, necesidades y potencialidades del estudiante, contexto escolar, familiar y comunidad”*.

Mientras que la Ordenanza 02-2016 consigna la detección de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo a través del desarrollo de la Evaluación Psicopedagógica. La misma señala en sus artículos 42-48, los siguientes aspectos:

De la evaluación psicopedagógica

- La evaluación psicopedagógica será realizada por un equipo multidisciplinario.
- La finalidad de la evaluación psicopedagógica es identificar las barreras de los contextos familiar, escolar e individual que inciden en los aprendizajes.
- La evaluación psicopedagógica permitirá determinar las medidas de atención a la diversidad que garanticen el derecho a la educación de todos los/las estudiantes.
- La evaluación psicopedagógica se llevará a cabo a través de diferentes medios e instrumentos.
- La evaluación psicopedagógica determinará el Plan Curricular Ajustado según las necesidades del alumnado.
- Los estudiantes con altas capacidades serán evaluados por un equipo psicopedagógico y se considerará su promoción a grados superiores.

De los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

- Los estudiantes con NEAE serán evaluados de manera multidimensional, contemplando los indicadores de aprendizaje, los aspectos sociales y emocionales.
- La evaluación de los aprendizajes de los niños con NEAE será con medios e instrumentos adaptados, lenguaje y formato accesible.

En tal sentido, la evaluación psicopedagógica es concebida como un instrumento al servicio de la calidad e inclusión educativa en el sistema educativo dominicano. En tal sentido, se procura con ella la adopción de decisiones fundamentales y consensuadas que se traduzcan en medidas factibles que los docentes puedan implementar para fomentar el progreso de los estudiantes a partir del conocimiento profundo de ellos y del contexto en el que emergen las dificultades identificadas (Castells y Solé, 2011).

Todo el proceso de la evaluación psicopedagógica debe ser planificado y cuidado, pues con esta no solo se preparará el camino a seguir en función de los resultados, sino que esta forma parte de la intervención psicopedagógica al incidir en las familias, en el estudiante, tanto de forma directa como indirecta. Es decir, desde el momento en que se comparte la situación demandada se van brindando asesorías y orientaciones que permiten modificar la situación identificada.

La evaluación psicopedagógica ha de ser vista como un proceso dinámico e interactivo, por lo que no puede reducirse a acercamientos puntuales ni aislados. Durante la recogida de información se interactúa con diversos actores, se relaciona información, se toman decisiones sobre nuevos instrumentos, la integración o no de otros profesionales, etc.

En el desarrollo de la evaluación psicopedagógica es necesario recuperar toda la información relevante posible que permita describir y explicar el comportamiento actual de los estudiantes para favorecer un plan de intervención oportuno. Sin embargo, el tiempo en la escuela es escaso, por lo que debe diseñarse un adecuado procedimiento de evaluación que guíe y facilite la búsqueda de la información en el menor tiempo posible. Además, se requiere una clara explicación del proceso y su finalidad a los actores que contribuirán con él para que aporten toda la información de relevancia y colaboren en el desarrollo de las diferentes técnicas y momentos del proceso de evaluación.

La evaluación psicopedagógica debe partir de los estudiantes, de los docentes y del proceso de aprendizaje propuesto en el salón de clases con la finalidad de descubrir las fortalezas del proceso pedagógico, así como identificar dónde se encuentran las mayores necesidades. Tanto los estudiantes como los docentes y la metodología utilizada para el aprendizaje se encuentran influidas por los contextos en que están inmersos (aula, escuela, familia, entorno social y económico y referentes culturales) (Romero y Levigne, 2011). De ahí que la evaluación psicopedagógica contemple su análisis para comprender los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes.

La evaluación psicopedagógica adopta una mirada amplia de cada estudiante y el proceso educativo en el que participa. Interesa saber no solo dónde están sus fallas y necesidades, sino que también se valoran sus capacidades, la propia percepción de las necesidades presentadas, las estrategias empleadas, qué hace el estudiante cuando necesita ayuda, etc. (Castells y Solé, 2011).

7.2. Finalidades de la evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica busca descubrir aquellos elementos del contexto que pueden estar limitando el aprendizaje y la participación del estudiante, así como identificar los recursos de los que se dispone para modificar la situación (Castells y Solé, 2011).

El proceso de la evaluación permite identificar las potencialidades y necesidades de las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje, favoreciendo una comprensión oportuna de la situación actual, estableciendo pronósticos y valorando los cursos de acción ante las necesidades identificadas.

A partir de la evaluación psicopedagógica se favorece la toma de decisiones de apoyo e intervención psicopedagógica que permitan el progreso y avance educativo de los y las estudiantes que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

7.3. Procedimiento de evaluación psicopedagógica

El procedimiento seguido en la evaluación psicopedagógica permite realizar una mirada global de cada estudiante y sus contextos de aprendizaje y desarrollo a partir de diferentes fases que van a proveer un acercamiento oportuno a la situación presentada según los indicadores de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que han sido identificados.

Es fundamental que el orientador y/o psicólogo pueda ir desarrollando estas fases para una mayor y mejor comprensión de los casos que han sido derivados. Sin embargo, estas fases no son rígidas, sino que pueden modificarse en función de los casos y los procesos de análisis y reflexión que tengan lugar a partir de la información recogida.

La Tabla 9 recupera en sentido general el procedimiento a seguir durante la evaluación psicopedagógica.

TABLA 9. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA¹⁴

FASES	ACTIVIDADES
Demanda o derivación del caso	<ul style="list-style-type: none"> » Recibimiento de casos a través de fichas de derivación o referimiento interno. » Aplicación de protocolos o fichas de detección a docentes y familias (según el caso). » Análisis de la demanda o derivación. » Planteamiento de hipótesis inicial y diseño del plan de evaluación.
Evaluación específica	<ul style="list-style-type: none"> » Anamnesis o entrevista inicial. » Observación. <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de clases. • Metodología de los docentes. • Desarrollo del o la estudiante. • Interacción del estudiante con los compañeros y el docente. » Entrevista con el o la estudiante. » Exploración a través de pruebas psicopedagógicas. » Análisis de las competencias curriculares. <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del cuaderno. • Evaluación del tipo de tarea. • Evaluación del manejo de las tareas y de los trabajos de las clases.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> » Elaboración de informe psicopedagógico y toma de decisiones. » Valoración de la necesidad de referimiento y/o de integración de otros profesionales. » Planteamiento de Plan de Intervención con los propósitos, acciones, responsables y temporalidad. <ul style="list-style-type: none"> • Incluye acciones en el contexto familiar, sociocultural y escolar. Se brindan orientaciones a la familia, los docentes, el o la estudiante, la comunidad y la escuela en sentido general. » Preparación de dossier de actividades y sesiones de trabajo individualizado (de ser necesario).
Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> » Evaluación procesual para comprobar el cumplimiento de los propósitos propuestos en el plan de intervención.

14 Adaptado de Romero, P. J., & Lavigne, R. (2011). Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Volumen II. Andalucía: Junta de Andalucía.

FASE I: DEMANDA O DERIVACIÓN

La demanda “es la expresión de la existencia de un problema que requiere algún tipo de respuesta” (Romero & Lavigne, 2011). Su formulación da inicio al proceso de evaluación psicopedagógica. Es realizada generalmente por las y los docentes de las diferentes asignaturas o el tutor del grado. Aunque también puede ser hecha en algún caso por el mismo estudiante (quien puede demandar apoyo en algunos contenidos o procesos), el equipo de gestión o la familia.

Es necesario una comprensión e incluso reformulación de la demanda, según la manera como es dirigida al orientador o psicólogo escolar. Esto en razón de que la forma de expresar la demanda puede variar en función de lo que el demandante (generalmente el docente) pueda sentir, valorar o incluso desconocer del caso (“este estudiante va a acabar conmigo”, “tengo un estudiante que no comprende nada”, “tengo un estudiante con problemas de aprendizaje”, etc.). Además, en muchas ocasiones la demanda puede presentarse en lugares o momentos poco indicados para que la situación sea explicada y analizada en profundidad. Por ello, se hace necesario contar con protocolos para la derivación de los casos y tener algún espacio de diálogo o entrevista con el demandante a fin de que se pueda precisar con detalle la situación y se facilite un proceso oportuno de identificación de las necesidades de las y los estudiantes.

Como señalan Romero & Lavigne (2011), es preciso valorar que la demanda no solo proporciona información objetiva sobre la existencia de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el estudiantado, también dice algo acerca de quien la formula. Puede reflejar malestar profesional y/o personal, necesidad de ser escuchado, ideas previas que se desean confirmar y, naturalmente, conocimientos y competencia profesional. Como explican estos autores, ambos aspectos –el problema escolar objetivo y el posible problema subyacente– deben ser tenidos en consideración por igual, incluso cuando sea demostrable que los factores que originan las dificultades son ajenos al centro escolar, porque la solución, o una parte de ella, ha de darse en la escuela y quien hace la demanda debe participar en esa solución.

El procedimiento a seguir en esta fase será el siguiente:

1. Llenado de la ficha de derivación por parte del demandante (docente, personal del equipo de gestión, etc.). Véase Anexo 6.
2. Recibimiento de la demanda o derivación en la Unidad de Orientación y Psicología.

3. Análisis de la demanda recibida y selección de protocolos de detección o formulación de guía de entrevista para un diálogo con el demandante que permita profundizar en la información. Véase anexos del 7.1 al 7.8 con diferentes formularios para la detección de necesidades (formulario general, formulario para la detección de bajo rendimiento y de dificultades específicas en la lectura, la escritura o el cálculo).
4. Revisión de otras informaciones o documentaciones en el expediente del estudiante (de ser necesario).
5. Diseño del plan de evaluación en función de la información obtenida. En el plan de evaluación se plantean las técnicas e instrumentos a utilizar y los actores que han de participar en la evaluación para la recogida de la información.

En este momento se determina si la evaluación puede estar concentrada en el centro educativo o si se requerirá de otros profesionales: médicos, psicólogos clínicos, logopedas, otros.

Se valorará a partir de la información inicial levantada si el o la estudiante requiere ser referido o referida al Centro de Atención a la Diversidad. Esta derivación se realiza en función de las necesidades presentadas por los estudiantes. En el caso de las NEAE asociadas a discapacidad, trastornos del neurodesarrollo o altas capacidades pueden ser referidos para un proceso de evaluación en conjunto a los Centros de Atención a la Diversidad (CAD). Para estos fines será necesario utilizar la ficha de referimiento del anexo 8 (FR-1).

FASE II. EVALUACIÓN ESPECÍFICA

Esta segunda fase consiste en la ejecución del plan de evaluación previamente diseñado. Implica la recogida y análisis de información sobre cada una de las variables, hechos y situaciones de los diferentes componentes específicos implicados, directa e indirectamente, en la aparición y persistencia de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Se recogen en sentido general tres tipos de informaciones:

- Información sobre el entorno escolar y familiar en el que se desenvuelve, resaltando los aspectos del contexto que pueden favorecer o dificultar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Información sobre el estudiante que sea relevante para la intervención educativa.

- Análisis de las competencias curriculares, del nivel de comprensión y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

El análisis de la información permitirá la descripción y explicación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo identificadas.

Es importante tener a mano y de manera organizada todos los recursos necesarios para este momento: instrumentos de evaluación y de recogida de información, así como planificar con tiempo los momentos para realizar las entrevistas, aplicación de instrumentos, realizar observaciones, etc. con los actores implicados en estas acciones (MINERD, 2014).

Los pasos a seguir durante la evaluación específica son los siguientes:

1. Recuperación de antecedentes y entrevista inicial entrevista inicial. Se realiza una entrevista inicial con madres, padres, tutores y tutoras de los estudiantes. Se recogen aquí los antecedentes del estudiante, el contexto sociocultural en que vive, datos del clima social familiar, entre otros aspectos relevantes que ayuden a comprender el caso (véase Anexo 9).

Esta entrevista se aprovecha para realizar consentimiento informado con la familia (véase Anexo 10), explicando el proceso de evaluación a emprender con su hijo o hija y solicitando su autorización para ello a partir de las necesidades de apoyo que se han identificado.

2. Observación. La observación es una técnica que puede utilizarse en diferentes momentos del proceso de evaluación psicopedagógica. Con esta técnica se busca observar la conducta de las y los estudiantes en el mismo contexto en que esta se produce. En tal sentido, se observa el comportamiento en el aula, en el patio, en el comedor y los diferentes escenarios del centro educativo.

Si bien es cierto que a partir de una única observación de aula no pueden establecerse generalizaciones y hay que evitar la sobre interpretación, también es cierto que esta técnica es muy relevante para confirmar, contrastar y ampliar información referente a la derivación realizada, pues está inmersa en el contexto cotidiano del o la estudiante.

La observación posibilita disponer información sobre el dominio de procedimientos y actitudes del estudiante durante el trabajo diario en el aula. Permite valorar el comportamiento, identificando indicadores de conducta adaptativa o disruptiva en

el contexto escolar. Se convierte en una fuente de gran valor para determinar el clima social escolar, los aspectos de la interacción y relación interpersonal, así como de la metodología docente y su relación con los procesos de aprendizaje evidenciados en las y los estudiantes.

La observación en ningún caso debe considerarse como inspección o fiscalización de la labor del aula. Por el contrario, es una oportunidad para que junto al o la docente se puedan analizar las características del caso referido y aportar en el apoyo y ajuste de la situación de clase a las necesidades del estudiantado.

En el Anexo 11 se presentan diferentes instrumentos para la observación durante el proceso de evaluación psicopedagógica.

3. Entrevista con las y los estudiantes. Las entrevistas con el o la estudiante pueden tener lugar en distintos momentos de la evaluación psicopedagógica y con finalidades diferentes. El contenido de las entrevistas debe recoger la representación que el o la estudiante ha elaborado acerca de la situación que presenta; cómo se percibe a sí mismo en relación a sus competencias (autoconcepto académico); cuál es la valoración que tiene de sí mismo (autoestima); cuáles son sus expectativas y cuáles son las explicaciones que tiene de sus éxitos y necesidades educativas (atribuciones causales); cómo es la valoración del contexto escolar y áulico; cómo es su experiencia familiar y sociocultural.

Las entrevistas se diseñan en función de la edad y momento evolutivo de las y los estudiantes. Con los del Nivel Inicial y primeros grados del Nivel Primario será necesario utilizar dibujos, juegos, etc. para crear un clima de confianza y favorecer su disposición con el proceso de evaluación a realizar. Además, se debe asegurar que la información compartida será tratada de manera confidencial y con discreción.

4. Exploración a través de pruebas. Implica la aplicación de pruebas psicopedagógicas y test psicológicos que permiten la comprensión de las dimensiones y variables vinculadas a la construcción de aprendizajes y a las distintas necesidades evidenciadas en el estudiantado.

A través de las pruebas psicopedagógicas se favorece la indagación de cómo resuelve el estudiante tareas similares a las que se llevan a cabo en el aula; por lo general se centran en las capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas. De tal modo que permiten comprender cómo aborda el estudiante la tarea,

qué estrategias utiliza, si organiza, planifica, revista, detecta errores; si pide y/o acepta ayuda y cómo resuelve las tareas (MINERD, 2014).

Los tests psicológicos -especialmente los del nivel intelectual- se emplean en ciertos casos en los que requiere profundizar o identificar factores subyacentes al proceso de aprendizaje y desarrollo integral de las y los estudiantes. Son necesarias en situaciones en las que se requiere tomar decisiones de escolarización; cuando se realiza referimiento externo al centro educativo o para solicitar provisión de determinados recursos (MINERD, 2014).

Con la mirada en nuestro contexto local algunas de estas pruebas se presentan en Tabla 10.

TABLA 10. PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS DE USO NACIONAL

DIMENSIÓN	PRUEBA	VARIABLES QUE MIDE	EDADES Y/O NIVEL EDUCATIVO
1. Evaluación cognitiva y de aptitudes	Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales (EFAI)	Mide aptitud espacial, numérica, verbal, razonamiento abstracto y memoria.	EFAI 1: 2 a 4to Primaria EFAI 2: 5to Primaria a 1ro Secundaria EFAI 3: 2do Secundaria a 5to Secundaria EFAI 4: 6to Secundaria en adelante
	Test de Razonamiento Diferencial Aplicado (TRDA)	Razonamiento general o lógico-abstracto, verbal, espacial, numérico, mecánico y fluidez verbal.	Nivel Secundario
	Raven	Mide inteligencia general.	Raven Infantil 5-12 años Raven General 13 años en adelante
	Caras	Mide atención y discriminación visual.	6 a 18 años/Nivel Primario y Nivel Secundario
	Escalas sobre altas capacidades	Mide las características principales de las altas capacidades.	

TABLA 10. PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS DE USO NACIONAL

DIMENSIÓN	PRUEBA	VARIABLES QUE MIDE	EDADES Y/O NIVEL EDUCATIVO
2. Capacidad visomotora	Bender-Koppitz	Valora la percepción visomotora de las/los estudiantes. Permite recuperar indicadores de posible lesión cerebral, indicadores de dificultades a nivel emocional y de los procesos de aprendizaje.	5 a 11 años/Nivel Inicial y Nivel Primario
3. Hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje	EMT	Mide sistema de estudio: planificación, técnica, concentración y motivación.	Nivel Secundario
4. Evaluación emocional	Dibujo de la Figura Humana	Valora nivel de madurez, indicadores emocionales e indicadores asociados a bajo rendimiento escolar.	Todos los niveles educativos
	Dibujo de la Familia	Valora las relaciones familiares, la identificación del sujeto en su contexto familiar, rasgos de personalidad, autoconcepto familiar y otros aspectos de la dinámica e interacción en la familia del estudiantado.	Todos los niveles educativos
	Test del Árbol	Valora características de personalidad y conflictos personales	Todos los niveles educativos
	Escala de autoconcepto de Piers Harris	Percepción que de sí mismo tiene el estudiante.	7-12 años/Nivel Primario
5. Adaptación social	CAP-ADO	Mide adaptación familiar, a la salud, social y emocional.	12 a 18 años/Nivel Secundario

TABLA 10. PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS DE USO NACIONAL

DIMENSIÓN	PRUEBA	VARIABLES QUE MIDE	EDADES Y/O NIVEL EDUCATIVO
6. Lectura y escritura	PROLEC-R	Valora los procesos lectores, centrándose en aquellos que intervienen en la comprensión del material escrito: identificación de letras, reconocimiento de palabras, procesos sintácticos y procesos semánticos.	6 a 12 años/Nivel Primario
	PROESC	Valora los aspectos que intervienen en el proceso escritor a través de las variables: dominio de las reglas ortográficas, de acentuación y de conversión fonema-grafema, el uso de las mayúsculas y de los signos de puntuación, el conocimiento de la ortografía arbitraria y la planificación de textos narrativos y expositivos.	8-15 años
7. Intereses	Kuder-R	Intereses y preferencias vocacionales.	Nivel Secundario

Además de las pruebas presentadas en la Tabla 10 existen otras pruebas psicopedagógicas que pueden ser utilizadas, siempre y cuando respondan a las características de los y las estudiantes según nivel educativo y contexto sociocultural. Siempre recordando que se necesita formación específica para poder aplicar estos instrumentos que buscan recuperar los factores que subyacen a las necesidades del estudiantado, por lo que solo podrán evaluar desde esta perspectiva quienes tengan un pleno manejo de la psicometría como resultado de su formación profesional.

5. Evaluación curricular. Este es uno de los momentos centrales de la evaluación psicopedagógica porque implica el análisis del desarrollo y apropiación de las competencias curriculares en el estudiantado. Es realizada de forma conjunta con las y los docentes, según amerite cada caso. Se utilizan para ello diferentes técnicas:

- Aplicación de pruebas de rendimiento.
- Evaluación del cuaderno, las carpetas y portafolios de trabajo.
- Análisis de la tarea. Evaluación del tipo de asignaciones que son colocadas por los docentes. Revisión de las tareas que el alumno realiza solo y las que realiza con ayuda.
- Entrevistas con las y los estudiantes para dialogar sobre sus hábitos de estudio y procedimientos para el desarrollo de las asignaciones escolares.
- Aplicación de escalas y cuestionarios de autoevaluación donde los estudiantes valoran el grado de competencias curriculares que perciben tener, recuperando a la vez las posibilidades de metacognición y reflexión del propio proceso de aprendizaje.

El procedimiento a seguir es el siguiente:

1. Se prepara una guía de evaluación curricular con indicadores de logros relevantes para evaluar las áreas curriculares donde se presentan las necesidades del estudiante con el fin de descubrir las competencias que tiene para el grado y las que están por debajo del nivel esperado (ver Ordenanza 02-2016). Si el o la estudiante presenta bajo rendimiento escolar en todas las asignaturas se evalúan al menos cuatro áreas curriculares, que deben siempre incluir Lengua Española y Matemática.
2. Luego de tener la guía (véase Anexo 12), se procede a realizar la evaluación de las competencias curriculares utilizando actividades propias de las sugeridas en el Diseño Curricular para el grado a partir de los contenidos procedimentales. Es el momento de utilizar las pruebas de rendimiento, la observación en clases, la valoración del cuaderno, etc. Es decir, las diferentes técnicas que permiten reconocer las competencias curriculares. En tal sentido, se puede valorar a partir de una clase que esté trabajando el maestro en el aula o se puede generar el escenario

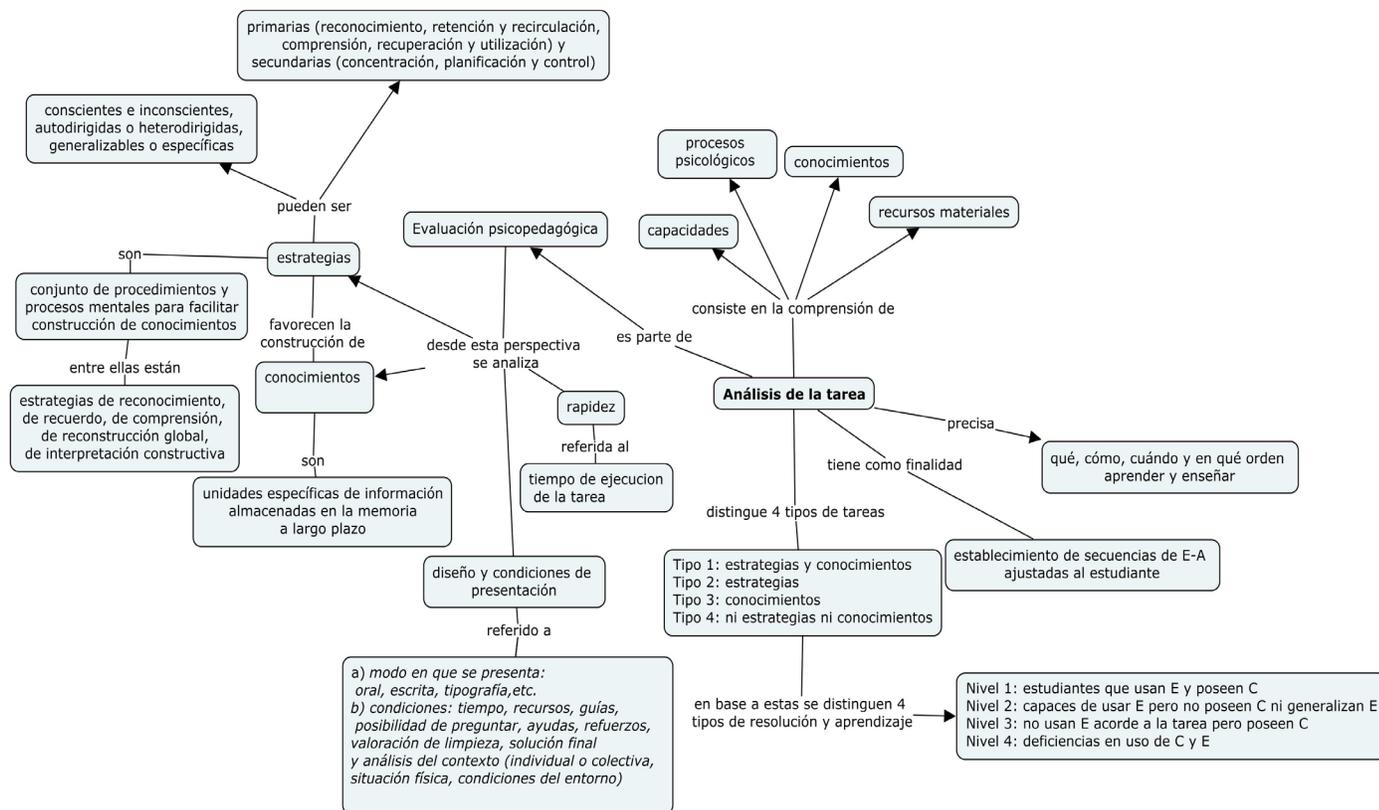
correspondiente en la sala de Orientación y Psicología. Cuando son varias áreas curriculares es preciso realizar o participar en actividades de cada una de ellas.

Cuando el o la estudiante no tiene las competencias en el área curricular evaluada según los indicadores del grado, se evalúa con las del grado anterior y así sucesivamente hasta conocer las competencias del estudiante a qué grados corresponden. Es decir, si evaluamos un estudiante de 6to grado de Educación Primaria porque tiene dificultades con el área de Matemática tomamos indicadores de logros del grado en cuestión en los diferentes bloques (Numeración, Geometría, Medición, etc.), se valora lo que es capaz y lo que no es capaz de hacer sin ayuda y lo que es capaz y no de hacer con ayuda. Si no logra la mayoría de indicadores del grado se evalúa con los del grado anterior (5to grado), si pasa lo mismo con este grado se procede a evaluar con los de 4to grado, etc., hasta reconocer cuáles competencias tiene en el área y en qué grado lo sitúan. Esto permitirá un plan de intervención psicopedagógica ajustado a las necesidades del estudiante.

Es importante destacar que esta evaluación se realiza partiendo siempre de lo que se ha trabajado en el aula, es decir, no se valoran indicadores ni contenidos que antes no han sido orientados en las clases.

3. Se realiza la valoración del cuaderno, a nivel de organización, presentación, desarrollo de las asignaciones, correcciones que realiza el docente, etc. El cuaderno nos habla del proceso de aprendizaje del o la estudiante y de las acciones seguidas por los maestros y las maestras para favorecerlos. Ver en los anexos 13.1 y 13.2 diferentes modelos de evaluación del cuaderno.
4. A partir de la evaluación del cuaderno se realiza un análisis de los trabajos realizados en las clases. Es un momento que se puede compartir con las y los docentes, en un proceso que permite identificar las actividades que se proponen en la clase, valorar y analizar las dificultades que las y los estudiantes evidencian en las tareas realizadas.
5. A partir del acercamiento a los trabajos realizados en las clases se procede a realizar el análisis de la tarea, un procedimiento fundamental desde una perspectiva psicopedagógica, donde se realiza una valoración del tipo de asignaciones que son colocadas por las y los docentes y el manejo de las y los estudiantes. Este puede realizarse a partir de la evaluación del cuaderno. La figura 1 muestra en qué consiste este proceso.

Figura 1: Mapa conceptual del análisis de la tarea en la evaluación psicopedagógica



Fuente: Elaboración propia

En el análisis de la tarea valora: qué conocimientos y estrategias exigen las tareas colocadas al estudiantado por sus docentes, qué diseño y condiciones de presentación, la rapidez con la que tiene el lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Romero & Lavigne, 2011).

Con este análisis comparar el tipo de tareas que son asignadas al estudiante, las que este realiza y aquellas en las que presenta dificultades, explicando cuáles son las actividades que comúnmente colocan los y las docentes y cuál es el manejo del estudiante. Existen diversos tipos de tareas, entre ellas:

- a. Tareas que exigen la intervención de estrategias y conocimientos. En estas será necesario usar las reglas apropiadas y el conocimiento de cómo combinar las características de la tarea. Entre estas se encuentran la solución de problemas matemáticos, la comprensión lectora y la composición escrita.

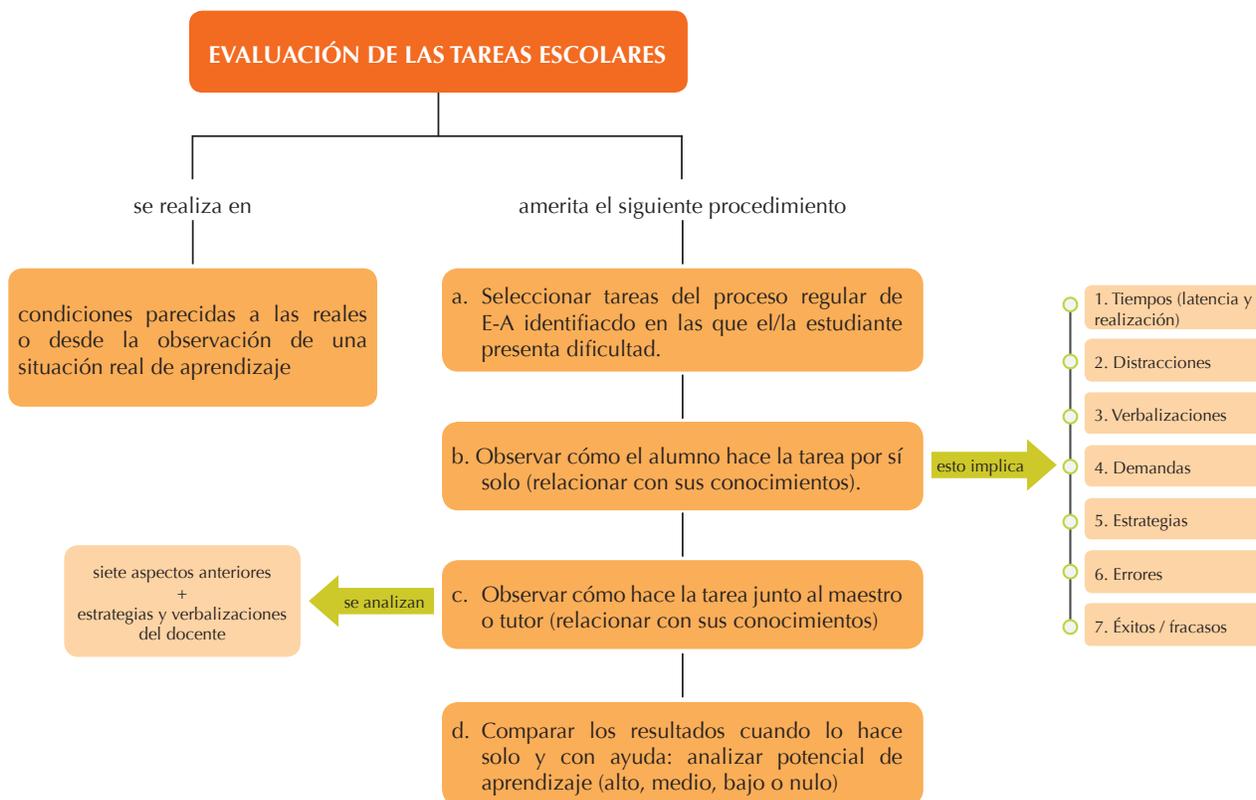
- b. Tareas en las que solo se requiere del uso de estrategias para lograr un rendimiento óptimo. Entre ellas están las tareas que implican la retención de datos. Aquí la práctica es la que favorecerá el éxito en la ejecución de ellas. Los estudiantes con dificultades en el aprendizaje suelen fallar en este tipo de actividades, en ocasiones por la falta de práctica y en otras porque no atienden y fallan en el procesamiento activo de la información y/o tienen interferencias con otras actividades o contenidos para los que están empleando su memoria de trabajo.
- c. Tareas que requieren el conocimiento de sus estructuras o algún tipo de consciencia de cómo deben organizarse para que tengan sentido, pero no precisan de estrategias para su aprendizaje. Entre ellas, el reconocimiento de palabras, hacer cálculos numéricos con calculadoras, etc.
- d. Tareas que para su realización no precisan ni estrategias ni conocimientos. Entre ellas, el reconocimiento de datos no relacionados.

Una vez identificadas las tareas que comúnmente colocan los maestros y las maestras se valora cuáles pueden realizar los y las estudiantes y cuáles son más difíciles para ellos y ellas. Esto ayuda a comprender tanto la metodología docente como el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

Se valora el tipo de tareas que resuelve y en las que tiene dificultades. De estas últimas se señalará el tiempo que le toma, las verbalizaciones que realiza mientras las hace (todo lo que dice respecto a sí mismo y las tareas), las distracciones que tiene, las demandas de apoyo, las estrategias utilizadas para resolverlas y los errores que comete. Esto se valora tanto cuando recibe ayuda como cuando las realiza por sí mismo.

En la figura 2 se coloca el procedimiento de análisis de la tarea y se describe en qué consiste este dentro de la evaluación curricular.

Figura 2. Procedimiento de análisis de la tarea



Fuente: Elaboración propia

6. Se procede a realizar una valoración de la percepción del estudiante de sus competencias curriculares. Esto ayuda a comprender qué tan consciente está el estudiante de la condición que presenta en sus aprendizajes (véase Anexo 14).
7. Luego de realizar la evaluación de la competencia curricular, se procede a la evaluación de los hábitos de estudio, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje. Para ello se sugiere utilizar las orientaciones del apartado 4 del presente documento, sobre el apoyo pedagógico desde la perspectiva del estudiante.

FASE III. TOMA DE DECISIONES

Constituye un momento especial de la evaluación psicopedagógica. Es la fase en la que se elabora el informe psicopedagógico con el análisis de los diferentes factores que están incidiendo en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes y la explicación de la necesidad específica de apoyo educativo presentada. En el apartado 7.4 se presenta el proceso de elaboración del informe y sus diferentes componentes.

Con la información del informe psicopedagógico se diseña y desarrolla el proceso de intervención psicopedagógica. El apartado 8 recoge los procesos de intervención y los modelos.

FASE IV. SEGUIMIENTO

Una vez que se están desarrollando las acciones según fue orientado con los resultados de la evaluación específica será necesario ir evaluando el proceso a partir de los propósitos propuestos en correspondencia con las necesidades del estudiantado. Es un proceso evaluativo continuo en el que se van replanteando las acciones en función de los progresos y necesidades. Se desarrolla de manera conjunta entre los diferentes actores que participan en el plan de intervención.

7.4 Informe psicopedagógico

El informe psicopedagógico constituye un proceso de reflexión y análisis de la información recogida en la evaluación psicopedagógica. Debe mostrar los datos que se levantaron con la interpretación que subyace en dicha información. En tal sentido, se organizan diferentes apartados que puedan orientar a las personas a que va dirigido el informe en la actuación pertinente en función de las necesidades y fortalezas presentadas por las y los estudiantes de los cuales se informa.

La Tabla 11 presenta el esquema de este informe.

TABLA 11. ESQUEMA DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO¹⁵

<p>1. Datos generales</p> <ul style="list-style-type: none">• Nombre y apellido• Edad y fecha de nacimiento• Grado• Centro educativo• Fecha o período de evaluación• Orientador/orientadora o psicólogo/psicóloga• Derivado por• Motivo de la demanda• Técnicas empleadas <p>2. Contexto familiar y composición de la familia</p> <p>3. Contexto sociocultural</p> <p>4. Antecedentes familiares</p> <p>5. Historia personal</p> <p>6. Historia escolar</p> <p>7. Conducta durante la evaluación</p> <p>8. Resultados de la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none">• Área madurativa• Área intelectual• Aptitudes escolares• Área socioemocional• Otros <p>9. Conclusiones</p> <p>10. Recomendaciones</p> <ul style="list-style-type: none">• Orientaciones para los docentes• Orientaciones para el alumnado• Orientaciones para la familia• Orientaciones para el contexto sociocultural <p>11. Firma</p> <p>12. Anexos</p>
--

¹⁵ Adaptación de la versión de Cattáneo (2007).

Los datos generales del caso

Es importante que el informe recoja datos globales del estudiante que permitan la identificación del caso, que posibiliten situar al estudiante con sus características personales, reconocer las características de la conducta por la que ha sido referido y el procedimiento desarrollado. Estos datos están constituidos por el nombre, la edad, la fecha de nacimiento, su grado académico, el centro educativo en cuestión, en qué período de tiempo tiene lugar la evaluación psicopedagógica, quién ha derivado el caso a la Unidad de Orientación y Psicología, cuál es el motivo por el que ha sido referido, cuáles son las técnicas que se han aplicado y en qué consiste cada una de ellas.

El contexto familiar y los antecedentes familiares

En este apartado se colocan los datos correspondientes a la composición familiar en la que el estudiante vive, señalando los miembros de ella, sus edades, parentesco, ocupación y estudios. Esta información se extrae de la anamnesis.

Además, se valoran los datos importantes de la familia y su dinámica. Tanto su manera de relacionarse actualmente como aquellos elementos de la historia familiar que son importantes para la comprensión de ella (divorcios, conflictos parentales, rivalidades fraternales, etc.).

Historia personal

En este apartado se abordan eventos significativos de la historia vital de las y los estudiantes y pautas evolutivas relevantes. Se refiere a todos aquellos aspectos recogidos en la anamnesis en los que se pueden evidenciar los elementos normativos y las diferencias individuales en el desarrollo evolutivo. Se valoran los aspectos del desarrollo prenatal, infantil, niñez, adolescencia (según corresponda).

Historia escolar

En este apartado se analiza el desarrollo de la escolaridad del estudiante. Se da una mirada a los procesos de adaptación escolar o las dificultades en su experiencia educativa. Esta información es recogida en los diálogos con sus docentes, la entrevista con el o la estudiante y su familia, la revisión del expediente escolar, etc.

Conducta del o la estudiante

Implica las actitudes y la conducta manifiesta por los estudiantes en relación a las actividades de evaluación y de quien evalúa. Como señala Cattáneo (2007), la observación de la conducta asociada a la realización de cada prueba amplía la

interpretación de los resultados. Se daría respuesta a qué hace el estudiante durante el proceso de evaluación: busca aprobación, interrumpe la tarea, borra, se distrae, se cansa, verbaliza, tiene conductas extrañas, etc. Esta información puede ayudar a comprender la conducta por la que ha sido referido el estudiante, profundizar en las necesidades manifiestas y valorar con mayor objetividad el desempeño en las pruebas aplicadas.

Resultados de la evaluación

El resultado de las pruebas psicológicas puede ser recogido por pruebas o instrumentos aplicados o por áreas y dimensiones del desarrollo del estudiante. La presente propuesta los organiza por áreas o dimensiones atendiendo a los datos recogidos en las pruebas psicopedagógicas aplicadas.

Área madurativa

Según Cattáneo (2007), este apartado integra la evaluación de la actividad perceptiva, coordinación visomotriz, destreza motora fina, organización espacial, aspectos madurativos medidos por técnicas proyectivas, etc.

Área intelectual

En esta dimensión se realiza un análisis de los resultados de las pruebas que miden la inteligencia general y factorial. Es importante que la información ofrecida conste de aspectos descriptivos que permitan la interpretación de los índices y puntajes referidos a la inteligencia de las y los estudiantes.

Es importante que en este análisis se contemple una valoración del proceso de desarrollo cognitivo desde una perspectiva evolutiva, en la que se valoren los hitos evolutivos correspondientes a las edades y el ciclo educativo en el que se encuentra el estudiante.

Aptitudes escolares

Implica el análisis del rendimiento escolar y las competencias del o la estudiante. Para completar este apartado se tendrán en cuenta las calificaciones, el desempeño en cada área curricular y las habilidades básicas para el aprendizaje de acuerdo al grado de escolaridad. Se expondrán aquí los resultados de la evaluación curricular, las estrategias de aprendizaje, las competencias desarrolladas, las necesidades y/o dificultades en el aprendizaje, así como las altas capacidades evidenciadas.

También se recogerán los resultados del desarrollo de procesos cognitivos superiores como la capacidad de atención, concentración y memoria, los cuales son evaluados desde la observación directa de la conducta y a través de diferentes pruebas psicopedagógicas.

Área socioemocional

El informe refleja en este aspecto el estado emocional del estudiante en su vida cotidiana, la relación con la familia, los conflictos que presenta, sus relaciones de amistad, la dinámica relacional presente en su grupo de clase, entre otros.

Se completa este apartado con la información suministrada en las distintas entrevistas con la familia, los estudiantes y el personal docente. Así como los resultados de las pruebas psicológicas aplicadas.

Conclusión

Este es un espacio importante para integrar los aspectos del análisis presentando los elementos esenciales del caso y los factores que se relacionan con él. Es necesario evitar las etiquetas y los diagnósticos clasificatorios, puesto que las niñas y los niños transitan por diferentes situaciones durante su escolaridad debido a su momento de desarrollo y los contextos en los que viven, lo que puede generar que si bien en un grado presenten unas necesidades es posible que al año siguiente con apoyo y los avances propios de su desarrollo puedan superarlas.

Recomendaciones

Este es un apartado en el que se incorporan acciones y orientaciones concretas para que los diferentes actores de la comunidad educativa puedan acompañar a las y los estudiantes en sus necesidades y potenciar sus fortalezas. En tal sentido, se brindan orientaciones a la familia, a las/ y los docentes, a los propios estudiantes y a la comunidad educativa en sentido general, siempre en función del caso en cuestión. Además, se contempla si es necesario que se realice algún proceso de evaluación adicional, si se requiere de interconsulta con otros profesionales y si el caso amerita un referimiento externo.

Firma

El profesional responsable del proceso evaluativo firma el documento confirmando la confiabilidad de los datos, reconociendo su compromiso con lo informado y con los procesos de seguimiento que se ameritan.

8. Intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica constituye el proceso de planificación y desarrollo de técnicas y programas de carácter propedéutico, potenciador, remedial y reeducativo mediante el cual se favorece una respuesta educativa a las necesidades de las y los estudiantes detectadas en la evaluación psicopedagógica. Su finalidad se dirige a la mejora de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes a partir de una atención oportuna a sus necesidades y el fortalecimiento de sus competencias.

La intervención psicopedagógica requiere de claridad en su intencionalidad y en su planificación, estructuración y formalización (Luque & Rodríguez, 2006). Las propuestas de intervención implican aspectos organizativos, curriculares, de acompañamiento y orientación.

La intervención psicopedagógica está situada en el marco de una atención a la diversidad, en tanto que se diseñan procesos en función los casos, reconociendo las necesidades de cada estudiante, asumiendo y respetando su individualidad. Al mismo tiempo, el proceso está centrado en la organización de los procesos educativos para que se correspondan con las necesidades y la realidad de las y los estudiantes.

El proceso de intervención psicopedagógica involucra a diferentes actores de la comunidad educativa. En tal sentido, la participación implica a las familias, los docentes y al estudiante, así como a otros actores e instituciones del contexto social y escolar.

8.1 Modelos de la intervención psicopedagógica

La orientación educativa cuenta con una serie de modelos de intervención psicopedagógica que suponen diferenciados modos de organización, los cuales ofrecen distintas posibilidades de acción (Bausela, 2004). Estos modelos sirven como marcos de referencia a la hora de diseñar la actuación de los profesionales de la orientación en el contexto educativo (Castellano, 1995), adoptando distintas estrategias para conseguir unos resultados propuestos. Los modelos de orientación según Bisquerra (1998) sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación, es decir, se pueden considerar como guías para la acción.

Según Bisquerra y Álvarez (1998) existen tres modelos clásicos de intervención en la orientación educativa (clínico, de consulta y de programas) y diferentes modelos mixtos (psicopedagógico, socio-comunitario, comprensivo, entre otros). En el sistema educativo dominicano se asume el modelo de intervención psicopedagógico en los centros educativos, pues el mismo tiene un carácter eminentemente preventivo. Además, se auxilia del resto de los modelos de intervención para favorecer apoyo a todos los agentes educativos.

Las características de los modelos de intervención son las siguientes:

Modelo clínico: consiste en una intervención directa e individualizada de carácter eminentemente terapéutico. Se concreta en la entrevista como procedimiento característico para afrontar las necesidades evidenciadas. Este modelo establece una relación directa entre el orientador y el/la estudiante (Bisquerra & Álvarez, 1997). El proceso de orientación se produce en tres fases: solicitud de ayuda, diagnóstico y tratamiento.

Un ejemplo del modelo clínico en el contexto educativo sería la atención brindada a un estudiante referido a la Unidad de Orientación y Psicología porque presenta baja autoestima. El orientador o psicóloga, organiza diferentes encuentros o sesiones de trabajo individual en la Unidad de Orientación y Psicología para ayudarle a mejorar su autoconcepto, autoconfianza, su autovaloración, etc.

Entre sus principales limitaciones está que se centra en situaciones problemáticas puntuales, la implicación de los actores de la comunidad educativa es mínima, las acciones que se llevan a cabo están descontextualizadas en función del proceso de enseñanza-aprendizaje y es difícil valorar los resultados de la acción orientadora.

Modelo de consulta: está centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos y sus funciones tienen una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo (Bausela, 2004). En este, el orientador funge como asesor, sin tener una intervención directa con la población en cuestión. Supone la relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor, familia) que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar/asesorar a una tercera persona (generalmente el estudiante) o una institución (centro educativo) (Sanchiz, 2008).

Un ejemplo en el contexto educativo lo constituye la elaboración de un conjunto de orientaciones para capacitar a los maestros y a las familias sobre el establecimiento de buenos hábitos de estudio. La intención es que favorezcan en los estudiantes la implementación de hábitos de estudio útiles. El orientador no actúa directamente sobre los estudiantes, pero sus orientaciones de manera indirecta llegan a ellos/as.

Las limitaciones principales están que el orientador no se implica en las actividades con la población a la que se espera llegar, por tanto, no recibe la retroalimentación inmediata de lo que va pasando, puede desconocer las necesidades de adecuación de las mismas, no puede atribuir a sus orientaciones los resultados propios de la intervención, entre otras.

Modelo de programas: desde este modelo la orientación se concibe como un programa educativo en el que están implicados no sólo los orientadores sino también los demás profesionales de la educación y otros agentes educativos (Bausela, 2004). Persigue unos objetivos centrados en el desarrollo de competencias mediante una intervención cuidadosamente planificada, ejecutada y evaluada (Sanz Oro, 1996).

Bisquerra (1998) plantea que un programa consiste en la acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias. La intervención psicopedagógica desde el modelo de programas parte de los siguientes aspectos: ha de basarse en la identificación de unas necesidades; ha de dirigirse al logro de unos objetivos para cubrir las necesidades detectadas; en la actividad se ha de planificarse previamente; la actividad ha de ser evaluada.

Las limitaciones de este modelo están en que requiere de una estricta preparación, debe diseñarse por completo antes de iniciarlo, supone la búsqueda oportuna de todos los recursos, demanda una implicación de todos los actores de la intervención quienes

generalmente comparten distintas responsabilidades el centro educativo, demanda la elaboración de instrumentos de evaluación, control y sistematización. Este nivel de estructuración, a veces supera las posibilidades reales de tiempo educativo con el que cuentan los orientadores.

Modelos mixtos: resultan de la combinación de modelos básicos, pero, además, combinan enfoques de orientación, atributos, dimensiones y contexto. Entre los modelos mixtos, Álvarez y Bisquerra (1996) enfatizan el modelo psicopedagógico.

En el modelo psicopedagógico, la intervención se caracteriza por ser comprensiva, indirecta (se potencia la intervención por programas) grupal, interna y proactiva (Álvarez y Bisquerra, 1996; Chacón, 2003). Es comprensivo, en tanto que favorece el desarrollo de capacidades como el autoconocimiento, las habilidades sociales y la toma de decisiones, fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Se toma en cuenta el colectivo, como un todo al momento de planificar las acciones, caracterizándoles en función de sus procesos de desarrollo y de su nivel educativo. Parte de un diagnóstico que arroja el marco contextual del centro educativo y de sus estudiantes. Es proactiva, en tanto que asume un carácter eminentemente preventivo, que le permite anticiparse a la aparición de problemas en el contexto educativo.

Este modelo se auxilia del resto de los modelos de intervención para favorecer apoyo a todos los agentes educativos, diseñar programas que promuevan el desarrollo de los estudiantes y favorecer una intervención social, cuando se amerite.

Utilizar el modelo psicopedagógico de intervención implica partir de las necesidades del centro educativo y las líneas de intervención de la Orientación y la Psicología Escolar para plantear una serie de programas y propuestas de acción que permitan potenciar las competencias del centro educativo para favorecer en el estudiantado un desarrollo integral y la construcción significativa de aprendizajes. De esta manera, orientadores y psicólogos ofrecen apoyo psicopedagógico y psicoafectivo a la comunidad educativa, generan propuestas para atender al estudiantado en condiciones de vulnerabilidad, promueven la participación estudiantil, apoyan y orientan a las familias y aportan al desarrollo de temas transversales del currículo (cultura de paz, educación sexual integral, etc.).

8.2 Ajustes curriculares individualizados

Los ajustes curriculares individualizados son una vía más de respuesta a la diversidad, por lo que deben ser realizados cuando la planificación del aula diversificada no sea suficiente para dar respuesta a determinadas necesidades de un o una estudiante. Se entiende como ajustes curriculares individualizados el proceso de toma de decisiones compartido entre un equipo multidisciplinario con el fin de ajustar y complementar el currículo para dar respuesta a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que requieren los y las estudiantes para lograr su máximo desarrollo personal y social (MINERD, 2016).

La Orden Departamental 03-2008 en su artículo 9 señala que *“los apoyos psicopedagógicos requeridos para responder a las necesidades educativas específicas de los y las estudiantes en la escuela, serán coordinados por un equipo conformado por el o la maestra del aula, el orientador/a y o el psicólogo/a y otros profesionales que se consideren a lo interno del centro y en coordinación con algunas otras instancias de apoyo externo a la escuela en las regionales y distritos donde existan”*.

Los ajustes curriculares constituyen una medida de modificación de los elementos del currículo a fin de dar respuesta al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Implican ajustes en los objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación en correspondencia con las características del estudiantado (Angulo, 2008). Estas permiten flexibilizar el currículo escolar para que todos los estudiantes puedan participar en igualdad de oportunidades en el proceso educativo.

Estos ajustes constituyen una estrategia de planificación y de actuación docente para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. A través de ellas, el o la docente guía la toma de decisiones con respecto a que es lo que el o la estudiante debe aprender, cómo y cuándo. En tal sentido, es necesario que las y los docentes conozcan sus estudiantes, sus necesidades y todos los aspectos curriculares correspondientes al grado en que labora.

Los ajustes curriculares individualizados se contemplan ante las diferentes Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, como una manera de dar respuesta educativa al estudiantado en función de que presenta desfases en relación con el currículo que les corresponde por la edad.

Las adaptaciones curriculares que se realizan pueden ser de dos tipos: adaptaciones curriculares significativas y adaptaciones curriculares no significativas (Grau & Hernández, 2008).

Las adaptaciones curriculares no significativas se realizan cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado es poco importante. Afectará a los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los indicadores de las competencias curriculares de la etapa educativa ni los criterios de evaluación. Es decir, las decisiones no modifican sustancialmente la programación propuesta para el grupo clase (Angulo et al., 2008).

Estos ajustes curriculares se realizan en las situaciones de cambios metodológicos que van a implicar una ayuda más individualizada del profesorado. En otros casos van a suponer ajustes en los contenidos rescatando algunos trabajados anteriormente o introduciendo cambios en la secuenciación o eliminando alguno que no se considere básico.

Los ajustes referidos al acceso al currículo suponen modificaciones en los espacios, provisión de recursos materiales y el empleo de sistemas de comunicación que facilitan el desarrollo de las enseñanzas previstas.

Las adaptaciones curriculares significativas se producen cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del estudiantado implique la modificación de los elementos del currículo, incluidos los indicadores de logros de las competencias del grado y los criterios de evaluación.

Estos ajustes requerirán una evaluación psicopedagógica previa realizada por la Unidad de Orientación y Psicología con la colaboración de los diferentes actores de la comunidad educativa implicados en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

La Ordenanza 02-2016 establece en su artículo 42 que los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo serán evaluados por equipos multidisciplinares y se tomarán las medidas de atención a la diversidad pertinentes en cada caso. Agrega, además, que la evaluación de los aprendizajes de estos estudiantes se realizará tomando en cuenta el Plan de Ajustes Curriculares diseñado, dejando constancia por escrito en el Informe de aprendizaje de los ajustes curriculares individualizados.

Esta misma ordenanza señala en su artículo 45 que los estudiantes con NEAE que cursan el grado con ajustes curriculares serán evaluados y promovidos tomando en cuenta dichos ajustes.

8.2.1 Planificación de los ajustes curriculares individualizados

Los ajustes que se planifican pueden estar orientados a los siguientes aspectos (MINERD, 2011b):

- En función de las competencias se pueden priorizar determinados indicadores de logro, seleccionando aquellos que se consideren fundamentales para los procesos de aprendizaje; ampliar o elevar el nivel de exigencia (caso de altas capacidades) o simplificarlos; desglosar las competencias en indicadores más pequeños; introducir indicadores y contenidos que no estén previstos en el currículo de referencia; eliminar determinados indicadores; cambiar la temporalización de algunos indicadores y contenidos, etc.
- En función de la metodología se pueden integrar técnicas que estimulen la experiencia directa, la reflexión y la expresión; estrategias que favorezcan la ayuda y cooperación entre las y los estudiantes; utilizar estrategias para centrar y mantener la atención del grupo; proponer actividades que permitan distintos grados de exigencia y diferentes posibilidades de ejecución y expresión; estrategias que favorezcan la motivación y el aprendizaje significativo; utilizar variadas formas de agrupamiento al interior del salón de clases; realizar actividades que estimulen el autocontrol y la regulación social.
- En función de la evaluación se pueden contemplar evaluaciones diferenciadas, lo que puede implicar poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación para el alumnado; modificar los instrumentos; adecuar los tiempos; graduar las exigencias, la cantidad de contenidos e incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al niño durante la realización de la evaluación.
- En función del espacio físico y organización del tiempo, que implica eliminar las barreras arquitectónicas a fin de facilitar el acceso y la movilidad de determinados estudiantes. Además, la adecuación de características de iluminación, ventilación, acústica, espacios para colocar los trabajos, etc.

La planificación de los ajustes curriculares individualizados implica diferentes fases (MINERD, 2016):

1. Evaluación psicopedagógica, con el fin de determinar las habilidades sociales, adaptativas y competencias curriculares del o la estudiante.

En esta fase también se realiza una valoración de los contextos educativo y familiar-social para determinar las barreras que pueden enfrentar el o la estudiante.

2. Determinación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).
3. Respuesta educativa, donde se elabora una propuesta curricular ajustada determinando, según las necesidades, si los ajustes deben hacerse a los instrumentos y procedimientos de evaluación, las metodologías, las competencias, indicadores o contenidos.
4. Provisión de recursos y ayuda en función del plan diseñado.
5. Seguimiento y actualización del proceso, donde se van modificando los ajustes en función de las necesidades.

Los ajustes curriculares que requiere el/la estudiante, así como la provisión de recursos, y apoyos específicos que requieren los estudiantes son sistematizados en el documento Plan de Apoyo Psicopedagógico Individualizado (PAP) teniendo como base el proceso e informaciones adquiridas a través de la evaluación psicopedagógica (MINERD, 2016).

8.3. Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a dificultades específicas en el aprendizaje

La intervención en las dificultades específicas del aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia) reúne las siguientes características:

- Debe ser personalizada, favoreciendo espacios de trabajo directos y cercanos con las y los estudiantes;
- Interdisciplinar, con la participación de orientadores, docentes y psicólogos, entre otros profesionales requeridos por la naturaleza del caso;
- Gradual, en función del nivel de dificultad de las tareas;
- Multidimensional, contemplando los aspectos específicos en donde aparece la necesidad de aprendizaje, así como aspectos emocionales y motivacionales;

- Implica estimulación multisensorial, pues requiere emplear recursos de intervención desde diferentes modalidades (visuales, auditivos, táctiles, etc.);
- Requiere de práctica y repetición para la consolidación de los aprendizajes.

8.3.1 Acciones y recomendaciones dirigidas al profesorado

El o la docente debe prestar atención a la dimensión afectiva del alumnado debido a que las situaciones de fracaso a las que han estado expuestos pueden afectar la autoestima, el autoconcepto y la motivación escolar. Además, pueden generar que se atribuyan sus necesidades a sus propias capacidades y que entiendan que estas no pueden cambiar. En tal sentido, el o la docente debe propiciar seguridad en ellas y ellos, expresarles su apoyo, ayudarles a creer que es posible mejorar y fortalecer sus competencias, así como explicar que sus necesidades son producto de condiciones de las que no son responsables. A la vez, debe evitar el uso de etiquetas o nombres despectivos respecto a sus necesidades que puedan afectarles en su autoestima.

Se requiere el uso de una metodología activa, con estrategias de enseñanza que permitan un aprendizaje significativo y que incorporen una diversidad de estrategias dirigidas a la estimulación y desarrollo de las diferentes áreas y procesos asociados a las necesidades evidenciadas por el estudiante. Para ello es necesario partir de lo que el o la estudiante ya conoce y plantear actividades que se complejicen de manera progresiva.

Se debe diseñar y organizar un salón de clases adaptado a las necesidades de las y los estudiantes. En tal sentido es necesario:

- Colocar carteles con autoinstrucciones para las y los estudiantes (Alvarado et al., 2007) con la finalidad de ayudarles en la realización de tareas cotidianas que benefician su aprendizaje (organización de su mesa de estudio, recordatorio de asignaciones para la casa, pasos para comprender un texto que lee, instrucciones para el desarrollo de operaciones matemáticas, etc.).
- Ambientar el espacio en función de los temas que se están trabajando para proporcionar al estudiantado una mayor estimulación respecto a todos los aspectos que se abordan de ellos.

- Tener áreas de audición con cuentos grabados (audiocuentos) que puedan escuchar (Broomfield & Combley, 2003).
- Disponer de áreas de comunicación (áreas de “role play” para estimular el lenguaje oral) o de desarrollo emocional, social y personal (mural de sentimientos, etc.) (Broomfield & Combley, 2003).

Junto a la planificación regular de clases será necesario que las y los docentes diseñen planes y programas de intervención para el alumnado que presenta dificultades específicas en el aprendizaje. Estos planes deben partir de la concepción de que los y las estudiantes son diferentes, por lo que se requiere elaborar materiales ajustados al nivel de desarrollo de estos y estas, sus intereses y necesidades.

Las y los docentes deben ayudar a los compañeros y las compañeras a comprender las necesidades de las y los demás, evitando que entiendan que los ajustes curriculares diseñados para este grupo sean vistos como “un privilegio” (Alvarado et al., 2007).

Los recursos también deben ser ajustados a las necesidades de las y los estudiantes. En el caso de la dislexia es importante facilitar al alumno libros adecuados a su nivel lector y utilizar textos de gran tamaño (que pueden comprarse o aumentarse de tamaño). Además, se deben integrar recursos tecnológicos como computadores, DVD's, reproductores de MP3, lectores de texto, softwares para estimular diferentes procesos cognitivos y habilidades para la lectura, la escritura y la matemática, entre otros.

A nivel metodológico, algunas actividades a las que no deben ser expuestos las y los estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje (según su tipo) pueden ser: realizar operaciones matemáticas en la pizarra, leer en público sin su aprobación, escribir las orientaciones directamente de la pizarra sin ayuda, participar en actividades competitivas, entre otras.

La evaluación del proceso de aprendizaje se realizará en función de los avances de los y las estudiantes, evitando comparaciones con sus compañeros y compañeras. El tiempo de desarrollo de las tareas no debe establecerse como una medida de calificación, más bien se debe ser flexible y respetar el ritmo de trabajo, brindando así mayor seguridad en la realización de las actividades. Además, a nivel curricular los indicadores de logro de los que se partirá para la evaluación (en los casos que lo ameriten) serán aquellos contemplados en la planificación de los ajustes curriculares. Cuando se tengan exámenes se deben dar a conocer las fechas al menos una semana

antes y se debe evitar más de un examen por día. El día del examen es necesario acercarse a las y los estudiantes para valorar que comprendan todos los apartados. Así como proporcionar el tiempo que requieran para realizarlo y se procure evaluar el contenido más que la forma.

8.3.2 Acciones y recomendaciones dirigidas a la familia y el contexto

La familia debe tener una coordinación directa con la escuela a través de las y los docentes y los orientadores y las orientadoras para la organización de los programas de apoyo a los y las estudiantes. Esto favorece la comprensión de los procesos que sus hijos e hijas están viviendo y las necesidades de estos con la finalidad de que puedan apoyarles.

Se requiere disponer de una persona o algunas personas de la familia que apoyen y acompañen el desarrollo de las asignaciones que impliquen leer, escribir o realizar cálculos matemáticos, en función de las necesidades de las y los estudiantes. Este acompañamiento debe ser paciente, permitiendo que el o la estudiante pueda trabajar a su ritmo, ayudándole a identificar errores y animándolo a corregirlos o mejorarlos con acciones apropiadas a la tarea.

Las familias que tienen hijos con dificultades específicas del aprendizaje de los procesos lectores y escritos deben generar un ambiente favorable a la lectura como actividad estimulante y placentera. Se pueden tener espacios con libros de cuentos, hacer lectura constante de periódicos y revistas de circulación nacional, preparar encuentros para escribir e ilustrar historias en familia, entre otras actividades.

Las familias que tienen hijos con dificultades relacionadas con el cálculo y la resolución de problemas pueden integrarlos en tareas relacionadas con los números de forma cotidiana, tales como la elaboración de presupuestos, la lista de compras en el colmado o supermercado con sus precios y cantidades, la solución de problemas relacionados con el espacio de la casa y la ubicación de los enseres del hogar, etc.

En el contexto social de las y los estudiantes que presentan dificultades específicas en el aprendizaje será necesario identificar instituciones que cuentan con programas que pueden apoyar el desarrollo y fortalecimiento de competencias, tales como: música, talleres de pintura, espacios literarios, club de lectores, ejercitación física (artes marciales, béisbol, etc.).

8.3.3 Intervención con el alumnado que presenta dificultades específicas en el aprendizaje

La intervención con las y los estudiantes que presentan dificultades específicas en el aprendizaje se realizará atendiendo al tipo de necesidad. Sin embargo, siempre se favorecerá un abordaje integral en el que se trabajen aspectos psicoafectivos que permitan una sana autoestima, un satisfactorio autoconcepto, el fortalecimiento de la motivación y el interés por los estudios, el uso de estrategias de aprendizaje en coherencia con las tareas, etc. Además, se partirá de las fortalezas evidenciadas y de las competencias de las y los estudiantes para poder cimentar la intervención.

8.3.3.1 Intervención en las dificultades específicas de la lectura

En el aula es fundamental que las y los docentes se muestren comprensivos, que les envíen mensajes positivos señalando que reconocen que estos y estas son inteligentes y demostrándoles que se tienen expectativas similares a las del resto de compañeros, solo que con diferencias en las estrategias de aprendizaje que pueden utilizar.

Será necesario que las y los estudiantes con dislexia puedan sentarse donde puedan ver claramente la pizarra, en la cual las y los docentes escribirán con letra legible (clara y grande). Esto ayuda con la lectura y les puede mantener interesados en la clase. Mientras que las y los docentes pueden darle mayor seguimiento al trabajo que estas y estos realizan (Hudson, 2017).

Será necesario brindarles tiempo suficiente para leer algún texto, pues esto les puede ayudar a tener mayor precisión. Además, se les debe dar la oportunidad de leer el texto en varias ocasiones para apoyar una mayor comprensión.

Los textos a utilizar para niños que tienen dislexia deben ser de letras claras, sencillas y grandes y no pueden tener más de una pregunta o asignación por página (Hudson, 2017).

Otras ayudas importantes para facilitar la comprensión de las clases implican entregar a las y los estudiantes apuntes impresos de las clases, así como utilizar grabaciones de las clases que pueden reproducir cuando las necesiten. Las asignaciones para la casa deben explicarse al inicio del día y no al final de la jornada, señalando con

claridad las instrucciones, fechas y modalidades de entrega, resultando ideal que se puedan enviar todas por escrito para el seguimiento y apoyo de los tutores de las y los estudiantes.

Será necesario incorporar actividades que los y las estudiantes disfruten, en las que sienten que tienen posibilidades de éxito, tales como: hacer una serie de dibujos o viñetas para ilustrar un trabajo, comentar una imagen, inventar una canción, poema, rap o anuncio, plantear un debate, inventar un juego, preparar una representación teatral, grabar un monólogo, etc. (Hudson, 2017).

Una técnica a evitar es el uso del dictado con las y los estudiantes disléxicos, pues tardan más tiempo en procesar o comprender la información (Hudson, 2017), lo que puede llevarles a cometer errores y puede generar frustraciones. Además, al momento de la corrección de las asignaciones el énfasis ha de estar en el contenido no en la ortografía.

Es importante también diseñar cuadernos de ejercicios prácticos, utilizar softwares y materiales didácticos con actividades diversas que permitan mejorar y/o fortalecer las distintas dimensiones y áreas que se ven afectadas en los niños disléxicos. En tal sentido, para la intervención de las dificultades específicas en la lectura se requiere abordar las siguientes dimensiones y procesos neuropsicológicos (De la Peña, 2012):

- » *Funcionalidad auditiva*, a través de ejercicios de discriminación auditiva y ritmos.
- » *Funcionalidad visual*, a través de ejercicios de motricidad ocular, acomodación, convergencia y percepción y coordinación visomotora.
- » *Atención*, a través de ejercicios de atención visual y auditiva en sus diferentes niveles.
- » *Memoria*, a través de ejercicios de memoria verbal y visual a corto y largo plazo.
- » *Habilidades visoespaciales*, a partir del desarrollo de ejercicios de lateralidad, esquema corporal, orientación espacio-temporal.
- » *Función ejecutiva*: ejercicios de memoria de trabajo verbal, flexibilidad, planificación, inhibición, etc.
- » *Lenguaje*, a partir de ejercicios de comprensión y expresión oral y escrita.
- » *Procesos psicolingüísticos*, que implica ejercicios de conciencia fonológica y entrenamiento léxico, semántico, sintáctico y pragmático.

Las actividades a realizar ante las dificultades lectoras evidenciadas por las y los estudiantes se organizarán en función de las necesidades presentadas por estos y estas. Entre ellas se encuentran (De la Peña, 2016; Luque & Rodríguez, 2006):

- a.** Para estimular la conciencia fonológica
 - » Contar fonemas de sílabas y palabras
 - » Crear palabras nuevas con sílabas ordenadas
 - » Crear palabras con la misma sílaba
 - » Rima en habla
 - » Rima en palabras escritas
 - » Segmentación de sílabas y fonemas
 - » Sustitución de sílabas y fonemas según posiciones
 - » Identificación de cambios semánticos y sintácticos al sustituir sílabas y fonemas
 - » Construcción de rimas
 - » Comparar sonidos: ¿terminan igual? ¿comienzan igual?
 - » Omitir sonidos y sílabas al comienzo y final de palabras
- b.** Proceso lexical
 - » Formar palabras encadenadas
 - » Identificar sílabas parecidas dentro de una misma palabra
 - » Leer pseudopalabras y palabras en otros idiomas
 - » Formar aumentativos y diminutivos
- c.** Expresión oral y escrita
 - » Inventar cuentos e historias
 - » Contar un cuento
 - » Describir láminas y paisajes
- d.** Comprensión oral y escrita
 - » Relacionar palabras con categorías semánticas
 - » Unir palabras a textos
 - » Unir palabras con su significado

e. Habilidades morfosintácticas

- » Ordenar componentes de una frase
- » Identificar en un texto concordancias incorrectas
- » Reescribir un texto
- » Identificación de funciones básicas de género, número, acción...
- » Sustitución de funciones básicas
- » Construcción de palabras con piezas dadas (sílabas, grafemas)
- » Formar palabras de sílabas desordenadas.

f. Habilidades metalingüísticas

- » Describir estrategias utilizadas en la comprensión lectora
- » Hacer juicio de una composición escrita

g. Habilidades semánticas

- » Vocabulario
- » Comprensión de órdenes dadas
- » Explicación de viñetas, dibujos...
- » Cierre semántico en frases dadas
- » Conocimiento sobre palabras de un texto leído

h. Habilidades auditivo-fonológicas

- » Actividades para estimular conocimiento del alfabeto
- » Actividades para favorecer conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema
- » Consecutividad de grafemas y fonemas
- » Deletreo directo e inverso
- » Escribir o señalar palabras que comiencen por... o palabras que terminen por...

Los **procesos psicolingüísticos** a trabajar son los siguientes (Bush & Taylor, 1989):

- a. *Recepción auditiva o decodificación auditiva*: Conocida como la aptitud para entender la palabra hablada. Será necesario utilizar frases cortas -de un solo concepto- y proporcionarles pistas visuales -gestos, material escrito, etc.- siempre que sea posible. Las actividades recomendadas son:
 - » La comprensión de cuentos leídos en voz alta
 - » El seguimiento de instrucciones verbales
 - » Identificación de frases absurdas
 - » Descripciones de valores
 - » Identificación de sonidos familiares

- b. *Recepción visual*, conocida como aptitud para entender o interpretar los símbolos. Se orientan las siguientes actividades:
 - » Identificación de objetos, asociando letra-sonido
 - » Identificación de colores, letras, números y formas geométricas
 - » Localización de similitudes y diferencias
 - » Identificación de ruidos y sonidos
 - » El desarrollo de la aptitud de secuencialización
 - » Ejercicios de lectura comprensiva
 - » Utilizar el método fonético para la lectura

- c. *Asociación auditiva*, referida a una habilidad que permite relacionar las palabras habladas de forma significativa. Se recomiendan actividades como:
 - » Identificación de sonidos de la realidad
 - » Clasificaciones lógicas
 - » Semejanzas y diferencias sutiles
 - » Predicciones sobre el final de las narraciones
 - » Construcciones de frases

- d.** *Asociación visual*, entendida como habilidad que permite relacionar símbolos visuales. Entre las actividades a trabajar:
- » La clasificación visual de objetos por colores, tamaños, formas, etc.
 - » Identificación de dibujos incongruentes
 - » Ordenación secuencial, conforme se describe verbalmente la serie
- e.** *Expresión verbal*, entendida como la capacidad que permite al niño comunicar sus ideas. Las actividades incluyen:
- » Lectura colectiva en pequeños grupos
 - » Descripciones que impliquen la experiencia y el conocimiento del niño
 - » Lectura comprensiva
 - » Clasificaciones de objetos por campos semánticos
 - » Contar narraciones
 - » Invención de adivinanzas
 - » Promover la expresión de opiniones personales sobre determinados temas
- f.** *Cierre gramatical*, entendida como una aptitud para predecir los acontecimientos lingüísticos a través de las experiencias previas. Algunos ejercicios fundamentales son:
- » La memorización de frases y poemas cortos
 - » La ejercitación de la comprensión de las relaciones inherentes entre palabras por medio de opuestos, de sonidos iniciales y finales, de palabras que riman y de la evocación de respuestas apareadas (invierno-frío)
 - » Completamiento de frases
 - » Reconocimiento de formas correctas de las palabras (singular, plural, tiempo verbal, género, adjetivos, sufijos, etc.)

También será necesario desarrollar programas de *educación psicomotriz y percepción visomotora*. Para ello se trabajarán los siguientes aspectos:

Esquema corporal

- » Conocimiento del propio cuerpo y, posteriormente, de los otros
- » Nociones espaciales del propio cuerpo y del otro
- » Localización de objetos con respecto al cuerpo

Lateralización

- » Identificación de la dominancia lateral
- » Afianzamiento lateral. Se realizan, primero, ejercicios de fuerza y luego de precisión

Orientación espacio-temporal

- » Enseñanza de nociones espaciales en asociación gráfica

Estimulación de la percepción visual y de la auditiva

- » Juegos de discriminación figura-fondo de imágenes y sonidos
- » Discriminación de sonidos, fonemas, ruidos en una secuencia presentada

8.3.3.2 Intervención en las dificultades específicas de la escritura

En los salones de clases será necesario que las y los docentes puedan entregar apuntes impresos a las y los estudiantes con el fin de ayudarles en su comprensión de las temáticas. En los momentos que deban rellenar algunos campos en un instrumento determinado se debe asegurar contar con espacios en blanco de gran tamaño para la letra de estos estudiantes que en algunos casos es más grande de lo común y/o está mal posicionada (Hudson, 2017).

Para ayudarles en la organización y en que los trazos sean más legibles será necesario utilizar cuadernos con márgenes pronunciados, usar papel cuadriculado para los cálculos matemáticos, usar computador para las redacciones de gran extensión y de

forma muy importante, asegurarse de que estén sentados en una posición recta con los pies en el suelo (Hudson, 2017).

El proceso de intervención con las y los estudiantes que presentan dificultades específicas en la escritura (disgrafía) dependerá de la condición y tipo de dificultad en la escritura.

En el caso de la **disgrafía motriz**, se trabajan aspectos perceptivo-motrices, la posición tónico-postural y manejo del lápiz, tales como:

1. Entrenamiento en motricidad

- » Relajación global y segmentada para mejorar el tono muscular. Se realizan ejercicios como rotar manos sobre las muñecas, con una pelota oprimir y aflojar varias veces.
- » Entrenamiento psicomotor para mejorar las conductas perceptivo-motrices y el esquema corporal. Entre los ejercicios de esquema corporal se encuentran reconocer partes del cuerpo en una imagen, realizar posiciones diferentes del cuerpo. Mientras que en los ejercicios perceptivo-motrices se puede andar en una dirección u otra, botar una pelota, tirar al aire una pelota y recogerla, etc.
- » Entrenamiento gestual para mejorar la precisión del uso de la mano. Se realizan ejercicios como abrir y cerrar las manos alternativamente, unir los dedos de la mano y luego separarlos, ir levantando cada dedo teniendo la mano sobre la mesa, etc.
- » Posición al escribir: Se acompaña al estudiante a tener una postura que permita el proceso de escritura. Se le ayuda a colocar el cuerpo paralelo a la mesa, con la espalda apoyada en el respaldo del asiento y el antebrazo y el codo apoyados en la mesa.

2. Entrenamiento en habilidades visoespaciales

- » Se realizan ejercicios de lateralidad, esquema corporal, orientación espacio-temporal y coordinación visomotora. Así como ejercicios de coordinación visomotora como perforado, recortado, modelado y ensartado.



3. *Entrenamiento grafomotor para mejorar la grafía.* Se pueden utilizar:

- » *técnicas pictográficas*, que se dirigen al perfeccionamiento de los aspectos cualitativos y estéticos, tanto al trazo como de la superficie, además de la adquisición de destrezas motrices básicas, como la distensión, la mejora de la postura y el control del gesto. Entre ellas: dibujo libre, trazado de arabescos, rayado y rellenado de figuras.
- » *técnicas scriptográficas*, destinadas a mejorar los movimientos y posiciones gráficas, aunque no abordan la escritura directamente. Son técnicas de lápiz y papel. Entre los ejercicios están: ejercicios de grandes trazos deslizantes, formas cerradas o semicerradas, repasadas por un contorno dado, letras en gran formato, grafismos de izquierda a derecha, guirnaldas y sinusoides o figuras ovaladas.
- » *ejercicios de progresión cinética de los movimientos adaptados a la escritura* para automatizar los movimientos básicos de la escritura. Resulta relevante trabajar los movimientos de izquierda a derecha (seguimiento de trazos de izquierda a derecha), los movimientos de rotación, el sinistrógiro y el dextrógiro (trazado de bucles), las formas ascendentes y descendentes (seguimiento de trazos de arriba-abajo).

En el caso de los estudiantes que presentan **disgrafía de procesamiento** se trabaja desde intervención en ortografía natural y arbitraria (De la Peña, 2017). En el caso de ortografía natural se realizarán ejercicios que trabajen la secuencia de fonemas y la segmentación de la cadena hablada. Mientras que la intervención en ortografía arbitraria se dirige a entrenar las reglas de correspondencia fonema-grafema, tanto dependiente como independiente de las reglas, es decir, tanto las palabras que siguen reglas como las palabras que no las siguen.

El proceso de intervención debe incluir el desarrollo de aptitudes psicolingüísticas y neuropsicológicas. En tal sentido, se realizan los siguientes ejercicios:

1. *Percepción, discriminación y memoria auditiva*

- » Ejercicios de discriminación de ruidos y onomatopeyas: discriminación de ruido-silencio; reconocimiento y memorización de secuencias de ruidos del propio cuerpo (risa, llanto, bostezo, soplo); reconocimientos de ruidos y sonidos de objetos usuales; memorización de secuencias de ruidos de objetos usuales (vaso-botella, vaso-botella-campanilla); reconocimiento y repetición de onomatopeyas; reconocimiento de sonidos musicales.

- » Ejercicios de reconocimiento y memorización de ritmos, tonos y melodías: reproducción de ritmos con golpes, utilizando un lápiz y los nudillos, un tambor, etc.
- » Imitación de ritmos con fonemas o sílabas siguiendo un determinado esquema rítmico- pi-pi, pi-pi-pi.
- » Diferenciación de tonos graves y agudos tocados en un instrumento.
- » Diferenciación de tonos con la propia voz.

2. Percepción, discriminación y memoria visual

- » Ejercicios de reconocimiento de formas gráficas.
- » Ejercicios de identificación de errores y diferencias entre pares o series de figuras.
- » Ejercicios de percepción figura-fondo.
- » Ejercicios de memoria visual: Ver una forma gráfica e identificarla después dentro de un conjunto; ver una forma gráfica y dibujarla de memoria; recordar los máximos detalles posibles de una lámina en un tiempo limitado.

3. Organización y estructuración espacial

- » Distinción de nociones espaciales básicas, como derecha-izquierda, arriba-abajo.
- » Al inicio se diferencian nociones en el espacio, posteriormente caracteres de distintas figuras (b-d, p-q).

4. Percepción lingüístico-auditiva

- » Ejercicios de toma de conciencia del fonema aislado: Escuchar y repetir el fonema; observar la posición de los órganos con distintos fonemas, repetir palabras que se diferencien por un solo fonema.
- » Ejercicios de toma de conciencia silábica: escuchar y reproducir diferentes sílabas, enumerar las sílabas de una palabra, etc.
- » Ejercicios de deletreo.

- » Ejercicios de reconocimiento y repetición de palabras con dificultad, longitud y abstracción crecientes.
- » Ejercicios de formación de familias de palabras.
- » Ejercicios de análisis de las frases.

5. *Léxico y vocabulario*

- » Enriquecer el léxico y vocabulario gráfico.

En función del tipo de dificultad ortográfica que presentan se trabajarán diferentes ejercicios:

1. *Intervención sobre los errores de ortografía natural*

- a. Sustitución de un fonema por otro:
 - » Toma de conciencia del fonema, a nivel de articulación.
 - » Reconocimiento del fonema en distintas palabras.
 - » Asociación del fonema con su grafema correspondiente.
 - » Escuchar cómo suenan los dos sonidos a la par, resaltando sus diferencias de articulación.
 - » Escuchar y distinguir pares de palabras que incluyen ambos fonemas.
 - » Dictar sílabas, palabras o frases con uno y otro fonema.
- b. Sustituciones de letras similares:
 - » Comparación de las letras que se confunden.
 - » Manipulación y vivenciación de las letras en un conjunto y en palabras o frases.
 - » Identificación y reconocimiento de los fonemas correspondientes a cada una de las letras confundidas.
 - » Lectura del par de letras que se confunden, al principio de forma aislada, luego en sílabas o palabras y al final en frases o textos.
 - » Escritura del par de letras, primero en copia, luego al dictado y por último escribiéndolas el niño por sí solo.
 - » Generalización del par de letras en la escritura de palabras o frases.

c. Omisiones y adiciones:

- » -Manipulación de las letras.
- » -Identificación y reconocimiento de la letra o sílaba que se omite o se añade.
- » -Identificación y reconocimiento auditivo del fonema o fonemas.
- » -Lectura de letras y sílabas.
- » -Escritura de letras y sílabas.

d. Inversiones y rotaciones

- » -Ejercicios de repaso detenido de la lectura de las sílabas.
- » -Ejercicios de escucha a cámara lenta y análisis consciente del orden en que se producen.
- » -Ejercicios de diferenciación y reconocimiento visual de las sílabas o de grupos silábicos que se invierten. De forma aislada, primero, y después que las marque o señale dentro de palabras.
- » -Ejercicios de diferenciación y reconocimiento auditivo para diferenciar el orden de presentación de los fonemas.
- » -Ejercicios con esquema silábico.
- » -Lectura de sílabas y palabras.
- » -Escritura de sílabas y palabras.

e. Uniones y separaciones

- » -Ejercicios de análisis rítmico.
- » -Ejercicios de estructuración de los componentes gramaticales.
- » -Ejercicios de contenido léxico. Frases sin separaciones para que los estudiantes las separen.

2. Intervención sobre los errores de ortografía arbitraria

- a. Confusiones en palabras con fonemas que admiten doble grafía (b/v, y/ll) y adición-omisión letra h
 - » Ejercicios cacográficos.
 - » Ejercicios de refuerzo del aprendizaje.

- b. Confusiones de palabras con fonemas que admiten dos grafías en función de las vocales (g/j, c/z)
 - » Ejercicios de diferenciación de las series de sílabas pertinentes en función de las vocales, haciendo énfasis en las sílabas anómalas (ce-ci, ge-gi, gue-gui).
 - » Ejercicios de memorización de las secuencias de sílabas con peculiaridades ortográficas (ca-co-cu-ce-ci, ga-go-gu-ge-gi).
 - » Ejercicios con fichas cacográficas.
 - » Ejercicios de refuerzo.

- c. Escritura de letras mayúsculas
 - » Escritura de nombres propios.
 - » Formación de gentilicios derivados.
 - » Detección de errores en frases escritas con minúsculas y corrección de los fallos.

- d. Escritura de n por m antes de p o b
 - » Ejercicios de memorización de la regla.
 - » Ejercicios de completamiento de palabras.
 - » Ejercicios de formación de palabras.

- e. Sustitución de r por rr
 - » Ejercicios de discriminación de r y rr.
 - » Ejercicios de memorización de la regla de transcripción.
 - » Comparación de pares de palabras.
 - » Completar palabras con r o rr.

La intervención neuropsicológica de las **dificultades de la expresión escrita** se basa en procesos de planificación y procesos sintácticos que requieren ejercitación de las funciones ejecutivas y de aspectos psicolingüísticos. Será necesario favorecer las siguientes áreas y habilidades:

- » *Lenguaje oral*: elocución, descripción, narración, composición y diálogo.
- » *Aspectos gramaticales y normativos*: ortografía, sintaxis y disposición espacial de la escritura.
- » *Técnicas de trabajo intelectual*: investigación, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, resúmenes.
- » *Habilidades para la composición escrita*: Se requiere el apoyo a las y los estudiantes en la construcción o composición escrita, reconociéndola como un proceso que integra planificación (información, elaboración de un plan de escritura), traslación (producción de texto consistente con el plan, bien estructurado en lo gramatical y expresivo) y revisión (evaluación y revisión de errores o edición) (Romero & Lavigne, 2011).
- » *Metacognición*, como posibilidad para reconocer sus aciertos y errores en el proceso de redacción, identificando los aspectos que le resultan más fáciles, más difíciles y reconociendo sus necesidades de mejora.
- » *Autorregulación*, a través del trabajo de autoinstrucciones, que le permitirán transitar de la regulación externa a la autorregulación del proceso de construcción y composición escrita.

En la intervención educativa las y los estudiantes con dificultades específicas en la escritura requieren ajustes curriculares no significativos (elementos de acceso al currículo).

8.3.3.3 Intervención en las dificultades específicas de la matemática

En la atención al alumnado que presenta discalculia es fundamental que las y los docentes los acerquen a la pizarra para poder acompañarles y al mismo tiempo facilitar una mejor comprensión de las explicaciones dadas.

Es necesario que estos y estas estudiantes reciban instrucciones claras, precisas, en las que se repita varias veces las ideas clave, con ejemplos que se detallen paso a paso, con tiempo para que puedan hacer anotaciones y leyendo en voz alta las indicaciones que se entreguen por escrito. Además, debe evitarse hacerles preguntas repentinas en clase que estén relacionadas con números (Hudson, 2017).

Un asunto de especial cuidado es el uso del lenguaje matemático, pues se utilizan muchos términos similares para los mismos procesos (más, añadir, suma, cuántos son..., por ejemplo), lo cual puede generar confusión. Para ellos, las y los docentes deben ser congruentes con sus propias palabras, utilizando los mismos términos de manera constante e ir introduciendo los demás de forma paulatina, ayudándoles a comprenderlos (Hudson, 2017).

Cuando los estudiantes tienen que contar se les puede permitir y aprobar el contar con los dedos, evitando que se sientan presionados o agobiados por esto. Además, se les debe permitir el uso de tablas de multiplicar que pueden estar en sus cuadernos, plastificadas en sus mesas o en un cartel. Mientras que en las actividades donde la multiplicación no es el tema principal se les puede permitir el uso de calculadoras.

La intervención específica con el estudiantado que presenta dificultades específicas en la matemática debe integrar el fortalecimiento de procesos psicológicos básicos, funciones ejecutivas, tareas de cálculo, pensamiento lógico, entre otros aspectos importantes.

En la intervención neuropsicológica (De la Peña, 2017) se incluye:

- *Ejercicios de habilidades visoespaciales*: tangram, coordinación visomotora, lateralidad, esquema corporal, orientación espacio-temporal, puzzles, rompecabezas.
- *Ejercicios de funcionalidad auditiva*: ritmo.
- *Ejercicios de atención auditiva y visual*.
- *Ejercicios de memoria auditiva y visual*.

- *Ejercicios de función ejecutiva*: planificación, organización, memoria de trabajo (recuerdo de serie de números, repetir series de números, etc.).
- *Ejercicios de lenguaje*: escritura y lectura de números y comprensión lectora para la resolución de problemas.

Otras dimensiones, áreas y procesos a trabajar, según Romero & Lavigne (2011) son:

- *Atención sostenida*: laberintos, claves.
- *Automatización de operaciones básicas y sus reglas de aplicación*: contar objetos, cálculo mental, reglas de aplicación de la suma y la resta, reglas de aplicación de multiplicación y la división.
- *Elaboración y aplicación de algoritmos*: estrategias de cálculo mental, estrategias de integración de la información.
- *Conocimientos numéricos básicos (nociones básicas y principios numéricos)*: series temporales, series lógicas, asociar número a grupo de objetos, comprensión del lenguaje matemático, tablas de multiplicar.
- *Conocimiento de la geometría*: relaciones espaciales y mediciones.
- *Resolución de problemas*: desarrollo de estrategias de resolución de problemas. Se trabaja a partir del proceso que se sigue cuando se presentan situaciones desafiantes que el o la estudiante debe resolver desde la matemática. Se parte de: traducción del lenguaje matemático, se procede a la integración de la información (organización de la información), planificación (estrategias de razonamiento lógico-matemático, establecer submetas, pasos u operaciones a realizar)...

La intervención propia en matemática tiene que partir de la experimentación y contemplar ejercicios de:

- Línea numérica: orden, conteo, cardinalidad, correspondencia, compara números, leer y escribir números, descomposición de números, etc.
- Leer y escribir signos.
- Operaciones: suma, resta, multiplicación y división.
- Tablas de multiplicar.
- Resolución de problemas.
- Cálculo mental y escrito.
- Figuras geométricas.

8.4 Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a discapacidad

8.4.1 Intervención psicopedagógica en las discapacidades sensoriales

La intervención ante la discapacidad sensorial debe ser interdisciplinar y estar ajustada a las necesidades del estudiantado.

En la intervención con los **estudiantes que presentan discapacidad auditiva** será necesario situarles en el salón de clases en los espacios donde puedan percibir mejor por medio de prótesis y/o lectura labial (según sea el caso). Esto permitirá que puedan seguir el ritmo de la clase y favorecerá que el o la docente dé seguimiento y acompañe al estudiante, asegurándose que ha comprendido y/o valorando la necesidad de algún apoyo extra.

Será necesario reducir el ruido ambiental, en colaboración con los y las demás compañeros y compañeras y el equipo de gestión, que favorezca un salón de clases en zonas de la escuela donde puede existir una mayor concentración por estar distantes de las salidas, calles y avenidas de acceso a la escuela, etc.

Mientras él o la docente explica las clases realiza alguna pregunta, etc., debe asegurarse de que él o la estudiante le estén mirando. Al igual que cuando es alguno de sus compañeros que está participando.

Será imprescindible escribir en la pizarra un pequeño guion o esquema para proporcionar ayuda visual ante las explicaciones que se van compartiendo. Además, es fundamental que las informaciones importantes puedan colocarse por escrito y de manera visible.

La intervención específica del alumnado con discapacidad auditiva incluye:

- » Ejercicios para el desarrollo auditivo, en donde se potencia la captación del sonido y la identificación de sus cualidades, así como se potencia el lenguaje auditivo-receptivo. Para ello se trabaja el ritmo, la sonoridad, la frecuencia, la intensidad y la localización espacial (Martín-Lobo, 2016).
- » Reeducación del sistema auditivo. Se puede hacer a través de métodos existentes como el Berard, que consiste en la estimulación del sistema auditivo con sonidos especiales para reeducar la forma en que se procesan los sonidos (Mondejar, 2015). Suele reducirse la sensibilidad auditiva de modo que el niño no tenga

que taparse los oídos o evitar las aglomeraciones y los eventos ruidosos. A medida que el sistema sensorial empieza a procesar información con más precisión disminuye la necesidad de su búsqueda continua de formas de regular sus experiencias sensoriales y ya tienen capacidad para prestar atención y concentrarse en otras cosas importantes. Pueden estar más tranquilos, mostrar menos ansiedad e irritabilidad y tener mucha más seguridad.

- » Estimulación de funciones auditivas a través de ejercicios de ritmo, discriminación y clasificación de sonidos, reproducción de pautas de sonido y establecimiento de relaciones, localización y atención de sonidos, memoria auditiva, conciencia fonológica, figura-fondo auditivo, entre otras.
- » Intervención en lenguaje, desarrollada a partir de Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación (SAAC), que son formas de expresión distintas al lenguaje hablado que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad (Martín E., 2010). Entre estos sistemas están:
 - *Dactilología*: sistema de comunicación que emplea diferentes posiciones de la mano, de tal forma que a cada consonante o vocal le corresponde un signo manual distinto.
 - *Bimodal*: mezcla signos con comunicación oral, signando las palabras en el mismo orden que sigue el lenguaje oral.
 - *Palabra complementada*: es un método oral que combina la lectura labiofacial con la información de códigos gestuales alrededor del rostro.
 - *Lengua de signos*: es la lengua oficial de sordos y tiene una estructura distinta al lenguaje oral. Es una lengua gestual y visual en la que se emplea la expresividad de las manos, cuerpo y cara.

En la intervención con los **estudiantes que presentan discapacidades visuales** todo el centro educativo debe estar atento a las necesidades del estudiantado. En función de los aspectos arquitectónicos, algunas recomendaciones realizadas por Cano, A.; Castaño, C. y Pérez, A. (2002) implican revisar las rutas que habitualmente realiza el o la estudiante o necesita realizar (baños, cafetería, zonas de juego, de descanso, etc.) para eliminar los obstáculos que puedan dificultar la movilidad y puedan ocasionar peligro físico (macetas, bancos, etc.). Además, hay que prestar atención a las escaleras, siendo conveniente colocar un indicativo, como cinta adhesiva o bandas táctiles en el suelo precediendo a las

escaleras; barandillas que empiecen y terminen coincidiendo con el principio y final de la escalera, etc. Se debe evitar situar muebles u objetos en las líneas de desplazamiento. Los elementos deben colocarse de tal manera que sean fácilmente reconocibles por el alumno de baja visión.

Al estudiante con ceguera es necesario colocarle indicadores con texturas u objetos en los distintos espacios del centro educativo que les proporcionen mayor autonomía de orientación. Así como contar con los recursos materiales (textos en braille) y tecnológicos que permitan la accesibilidad de los alumnos con discapacidad visual al currículo (Cano, A; Castaño, C. y Pérez, A., 2002).

En el caso de estudiantes con baja visión será necesario facilitarles la lectura de textos y carteles, diseñándolos con letra grande y ubicándolos en zonas donde puedan acercarse a leerlos. Además, es fundamental contar con fotocopadoras para la realización de ampliaciones de textos que puedan servir para el desarrollo de los trabajos y asignaciones escolares.

En el salón de clases el estudiantado con discapacidad visual necesita estar cerca de las y los docentes, de la pizarra y cerca de la ventana, si su condición necesita de mayor intensidad de luz. El aula debe permanecer ordenada y se deben evitar las ventanas y puertas entreabiertas, generando mayor autonomía en el estudiantado y disminuyendo los riesgos.

En el uso de recursos del aula será necesario contar con materiales especializados para dibujar, contar, escribir, leer, etc. Todos en función de las necesidades de las y los estudiantes.

En cuanto al apoyo en la funcionalidad visual, se deben desarrollar actividades que permitan trabajar los siguientes aspectos: motricidad ocular, seguimiento visual, fijación visual, flexibilidad ocular, atención visual, visión periférica, percepción de las formas, discriminación visual y orientación direccional de las letras del texto (Martín-Lobo, 2016).

8.4.2 Intervención psicopedagógica en la discapacidad intelectual

En la intervención psicopedagógica con estudiantes que presentan discapacidad intelectual es necesario una coordinación oportuna entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Esto implica un proceso organizado y compartido entre las familias, las y los docentes y el resto del personal del centro educativo, quienes acuerdan las pautas de actuación en función de las necesidades del estudiante, las acciones de acompañamiento para los aspectos académicos y las actividades vinculadas a su interacción social, a su autocuidado, etc.

En el trabajo con estudiantes que presentan discapacidad intelectual es necesario hacer evaluaciones exploratorias que permitan conocer las potencialidades e intereses de estas y estos. De esta manera, las y los docentes pueden partir de dichas potencialidades para el trabajo a desarrollar con ellas y ellos desde actividades que pueden manejar, que les generarán confianza y que les permitirán relacionar sus conocimientos previos con los nuevos.

Es importante ser tan concretos como sea posible en las diferentes clases, lo cual implica el desarrollo de actividades prácticas y el uso de materiales manipulativos. Cuando se requiera introducir tareas nuevas es necesario dividir el procedimiento en pequeños pasos. Esto favorece que la persona pueda ir cumpliendo con actividades puntuales que aporten en la comprensión de los procesos, permite la progresión del aprendizaje y el cumplimiento de las metas académicas.

En la evaluación formativa de los aprendizajes será necesario proporcionar a las y los estudiantes una retroalimentación inmediata de la valoración de su desempeño, utilizando refuerzos sociales como elogios, aplausos y comentarios positivos cuando han realizado lo solicitado en función de los indicadores requeridos o corrigiendo de manera constructiva los errores cometidos, ayudándoles a identificar dónde han fallado y cómo pueden mejorar en una próxima ocasión.

La intervención con el alumnado que presenta discapacidad intelectual incluye los siguientes procesos:

- » Intervención en capacidades adaptativas básicas
 - *Cuidado de uno mismo (cuerpo y pertenencias)*: autonomía para asearse, vestirse, desnudarse, comer, controlar esfínteres, mantener limpia la habitación, alimentarse, etc.

- *Autonomía y relativa independencia en la vida diaria dentro de la casa:* manejo de aparatos sencillos (radio, televisión, nevera, microondas) y complejos (estufa).
 - *Realización de tareas domésticas:* actividades relacionadas con el hogar (preparar comidas, salud y seguridad, mantenimiento, tecnología, ocio, etc.).
 - *Independencia para desplazarse y realizar actividades fuera de casa:* trayectos habituales, uso de transporte público, etc.
-
- » Intervención en habilidades cognitivas básicas: procesos de atención, estrategias de memorización, estrategias de planificación y organización cognitivas.
 - » Intervención en el desarrollo de la personalidad: autoconcepto positivo y ajustado, mecanismos de autocontrol que favorezcan autonomía, expresión de deseos, toma de iniciativa y proceso de toma de decisiones.
 - » Intervención en el desarrollo social: habilidades sociales, autonomía, empatía, etc.
 - » Intervención en contenidos y competencias curriculares: acompañamiento en el uso de estrategias de análisis de información y elaboración de conceptos (razonamiento), estrategias de resolución de problemas, habilidades académicas básicas (lectura, escritura, cálculo), comprensión y expresión oral y escrita, así como vocabulario.
 - » Tratamiento logopédico (cuando sea necesario).

8.4.3 Intervención psicopedagógica en las discapacidades asociadas a deficiencias físico-motoras

La intervención de niños con alguna discapacidad físico-motora debe ser tipo interdisciplinar debido a que existen diferentes dimensiones sobre las que se actuará. Se integran procesos de tipo médico-clínico (quirúrgicos, protésicos, farmacológicos, etc.) y psicoeducativos (psicopedagógicos, neuropsicológicos, etc.).

Para diseñar la propuesta de intervención será necesario siempre conocer si existe también discapacidad intelectual y/o algún trastorno de la comunicación.

Entre los procesos a trabajar se incluyen (Bernabéu & De la Peña, 2015):

- » *Entrenamiento neuropsicológico*, en el que se realiza entrenamiento en atención (visual y auditiva), en motricidad, en la memoria verbal y visual, en habilidades visoespaciales, ejercicios de lateralidad, esquema corporal, orientación espacio-temporal, en funciones ejecutivas, ejercicios de memoria de trabajo y control inhibitorio.
- » *Entrenamiento en lenguaje*, donde se integran ejercicios de respiración, fonación, voz, prosodia, articulación, resonancia, proceso semántico, morfosintaxis, comprensión oral y proceso pragmático.
- » *Terapia ocupacional* para formar a las y los estudiantes en actividades manipulativas y tareas cotidianas como vestirse, asearse, etc.

En la intervención educativa este alumnado requieren ajustes curriculares individualizados (elementos de acceso al currículo, eliminar o incorporar contenidos...) dependiendo del caso concreto del estudiante (Bernabéu & De la Peña, 2015).

8.5 Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a trastornos del neurodesarrollo

En este apartado se procura aportar a la intervención de los trastornos del neurodesarrollo en el contexto educativo. Según el DSM-V (APA, 2013), estos son: Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastornos específicos del aprendizaje, Trastornos de atención e hiperactividad (TDAH), Trastornos de la comunicación y Trastorno intelectual o Discapacidad intelectual. De estos ya han sido abordados en los apartados 8.1 y 8.2 los trastornos específicos del aprendizaje y la discapacidad intelectual, por lo que se describirá la intervención en el resto de los trastornos del neurodesarrollo.

8.5.1 Intervención psicopedagógica en los Trastornos del Espectro Autista

La intervención en los trastornos del espectro autista debe ser multimodal y multidisciplinar, con intervención en los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del estudiante que presenta la condición. Se elabora un programa individualizado en función del momento de desarrollo evolutivo, la capacidad cognitiva y la gravedad de los síntomas. El tratamiento asume así dos perspectivas: lo terapéutico y lo educativo (Aires, M.; Herrero, S.; Padilla, E.; Rubio, E., 2015).

Desde la perspectiva educativa, los estudiantes con autismo pueden aprender en condiciones de aprendizaje cuidadas, con normas y rutinas claras, pues se requiere un manejo y control oportuno del ambiente educativo para que pueda producirse el aprendizaje.

En la intervención educativa con este tipo de alumnado es aconsejable la existencia de diversos profesionales (maestros, especialistas, auxiliares...), entre los que debe existir una gran coordinación y un interés especial por evitar el aislamiento con respecto a su grupo de referencia (Tortosa, 2004). A la vez que debe favorecerse un trabajo articulado con la familia.

Será necesario contar con un maestro con responsabilidad de tutor o tutora del estudiante, que sea cercano y le apoye en todas las tareas y procesos escolares. Este se encontrará diariamente con el o la estudiante. Se definirán procedimientos para las diversas situaciones que se les puedan presentar a las y los estudiantes en el recreo, en la clase, almuerzo, etc. Se debe tener claro a quién contactar, dónde ir, a qué lugar se puede llevar para ayudarlo a calmarse si la situación está ligada a manejo emocional o si necesita un espacio de tranquilidad (Hudson, 2017).

Las y los docentes deben ser directos y claros en su discurso y sus instrucciones. Deben utilizar frases cortas y claras, evitar los sarcasmos e ironías. Además, deben informar cuando entiendan que se puede producir algún cambio o modificación al proceso de las clases.

Es importante que los maestros comprendan que estos estudiantes pueden ser muy observadores y meticulosos, por lo que tienden a hacer críticas y observaciones a la clase, al contenido, etc. Las y los docentes no deben tomarlo como algo personal o pensar que es problema de comportamiento, pues probablemente las y los estudiantes con TEA solo están siendo sinceros o sinceras.

Es necesario que el proceso desarrollado en el salón de clases tenga un orden y rutina establecidos. Será necesario iniciar las clases de la misma manera, tener una rutina de lo que irá ocurriendo (entrada, organización de materiales, lista de asistencia, etc.), permitir que los estudiantes se sienten siempre en el mismo lugar, explicar los propósitos de la clases y brindar esquema de las actividades del día, mantener el aula ordenada, dar instrucciones claras por escrito, dar pautas de cuándo iniciar los ejercicios e ir señalando los plazos de tiempo para realizar las actividades en la clase (Hudson, 2017). También será necesario brindar oportunidad para que los estudiantes realicen actividades que sean de su propio interés, que puedan disfrutar y destacarse en ellas.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta es que si los y las estudiantes tienen hipersensibilidad a algunos estímulos será necesario apartarles a través de la ubicación en espacios donde no les moleste la luz, vigilar el nivel de ruido, eliminar o sustituir texturas que les resulten desagradables, cuidar que no estén expuestos a algunos olores, limitar la disposición de murales o exposiciones que puedan generar que los estudiantes no se concentren y distraigan, etc. (Hudson, 2017).

En el trabajo de grupos deben ser ayudados con sus habilidades sociales, las cuales pueden irse aprendiendo por medio de la práctica y con paciencia. En los trabajos grupales el o la docente tendrá que organizar la conformación de los grupos, acompañarlos, asignar los papeles que cada uno tendrá y supervisarlos constantemente, reduciendo las posibilidades de que se produzcan conflictos en el trabajo con las y los estudiantes con TEA (Hudson, 2017). Si bien, en muchas ocasiones, los estudiantes prefieren hacer trabajos de manera individual debe animarse a que participen en prácticas colectivas.

En las actividades que se realizan al aire libre (Educación Física, recesos, etc.) será necesario tomar en cuenta que hay muchos estímulos sensoriales y que puede haber muchos estresores. En tal sentido, se debe ver todo lo que les pueda afectar y ayudarles a manejar estas situaciones.

El horario escolar de las y los estudiantes debe ser estructurado combinando los aspectos curriculares con los procesos de intervención específicos.

En la intervención educativa estos estudiantes requieren de ajustes curriculares individualizados (elementos de acceso al currículo, eliminar o incorporar contenidos...) dependiendo del caso concreto del estudiante.



La **intervención neuropsicológica**, según De la Peña (2017), incluye:

- » Entrenamiento en motricidad y reflejos: integración sensorial, equilibrio, motricidad, reflejos, etc.
- » Entrenamiento en atención: ejercicios de atención visual y auditiva en sus diferentes niveles según el modelo clínico de Sholberg y Mateer.
- » Entrenamiento en memoria verbal: ejercicios de memoria verbal y visual a corto y largo plazo. El punto fuerte del autista es la memoria visual.
- » Entrenamiento en habilidades visoespaciales: ejercicios de lateralidad, esquema corporal, orientación espacio-temporal.
- » Entrenamiento en función ejecutiva: ejercicios de memoria de trabajo verbal, flexibilidad, planificación, inhibición, juego simbólico, habilidades mentalistas, sentido de la actividad, toma de decisiones y razonamiento social.
- » Entrenamiento en lenguaje: ejercicios de comprensión y expresión oral y escrita y entrenar los distintos procesos lingüísticos (conciencia fonológica, semántico, sintáctico y sobre todo el pragmático).

A nivel **psicoterapéutico** se utilizan los siguientes procesos (Martín-Lobo, 2016):

- » *Terapia de la integración sensorial*: está dirigida a fortalecer la organización de toda la información que entra por los sentidos, con ejercicios de audición, visión, tacto, gusto y olfato.
- » *Terapia física*: dirigida al desarrollo de habilidades motoras, equilibrio, fuerza y postura.
- » *Terapia ocupacional*: encargada de entrenar a los autistas en tareas cotidianas como vestirse, lavarse, etc.
- » *Terapia cognitivo-conductual*: incluye, entre otras, autoinstrucciones y técnicas de modificación de conducta.
- » *Entrenamiento de habilidades sociales*.
- » *Terapia del habla y del lenguaje*: se utilizan para desarrollar, sustituir o complementar el lenguaje, por medio de Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC). Uno de los más frecuentes en autismo es el PECS (Sistema Comunicativo de Intercambio de Imágenes) y el sistema de comunicación total de Schaeffer.

- » *Tratamiento farmacológico*: hoy en día no existe ningún medicamento específico para tratar los trastornos del espectro autista, sin embargo existen medicamentos que pueden ayudar a tratar algunos síntomas del autismo como la agresión o lesiones autoinflingidas.
- » *Modificación de conducta*: las técnicas de modificación de conducta han mostrado su eficacia en la extinción de conductas disruptivas (Aires et al., 2015).
- » *Terapia nutricional*: consiste en proporcionar a los autistas una dieta sin gluten ni caseína, disminuyendo el nivel de azúcar y productos con químicas industriales (Maciques, 2003).
- » *Terapia asistida con animales*: dirigida a aprovechar los beneficios que ofrecen los animales para mejorar el nivel físico y psicológico de las personas con autismo. Generalmente se emplean perros y caballos y también se está realizando la terapia con delfines.

8.5.2 Intervención psicopedagógica en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

La intervención del TDAH es multidimensional, combinando tratamientos farmacológicos, psicopedagógicos, neuropsicológicos, etc. (Loro-López et al., 2009). Los procesos a seguir con cada estudiante siempre dependerán de su perfil individual, por lo que el tratamiento es siempre diseñado en función del caso.

En la **intervención educativa** será necesario trabajar estrategias didácticas que incidan sobre la sintomatología que presentan. Siguiendo a Aires et al. (2015), *ante la impulsividad* manifiesta se le solicitará a las y los estudiantes que revisen sus trabajos antes de entregarlos y se evitarán situaciones en las que el o la estudiante no pueda controlar su conducta. Ante la *hiperactividad* es importante que se permita el movimiento mientras no resulte disruptivo para los demás compañeros y que se solicite al niño realizar diferentes actividades que impliquen desplazamiento. Mientras que para la *atención* se debe reestructurar el escenario de clases evitando todos los distractores posibles, diseñar una zona tranquila para que trabaje cerca del maestro, se debe procurar un ambiente de clases ordenado, proporcionar instrucciones claras, escribir todas las informaciones de la clase en la pizarra, repetir con frecuencia las instrucciones, establecer contacto visual frecuente, acordar con el estudiante el desarrollo de esfuerzos para lograr períodos de atención que se irán aumentando y facilitar claves atencionales.

Para evitar o disminuir problemas conductuales en esta población será necesario dedicar especial atención a los y las estudiantes con peor comportamiento, recibéndolos con cariño, colocándolos a menudo cerca de la mesa del o la docente, observando su comportamiento y ejecución de las tareas (Aries, 2015).

Para contribuir con la organización y ayudar a la atención en las y los estudiantes será necesario orientarlos en el uso de listas de tareas, en las que puedan ir dando seguimiento a las actividades que deben ir realizando en las clases. También se les puede ayudar a hacer un uso efectivo de agendas, cronogramas y planificadores.

Con estos estudiantes será necesario desarrollar una planificación en la que se cuente con descansos y distintos tipos de actividades en la jornada escolar, con una carga horaria flexible.

Según Aires et al. (2015), ante las dificultades en el aprendizaje manifiestas en el TDAH será necesario diseñar y aplicar estrategias de intervención en lectura, escritura, cálculo, expresión y comunicación oral y escrita. También será necesario ayudar a las y los estudiantes a desarrollar técnicas de estudio y aprendizaje, utilizar la tecnología para el desarrollo de las asignaciones, favorecer el aprendizaje cooperativo, incorporar programas de metacognición, promover el uso de autoinstrucciones y abordar modalidades adecuadas a las necesidades para la presentación de exámenes.

Este alumnado requiere de ajustes curriculares referidos a elementos de acceso al currículo. Entre las medidas a tomar están la ampliación del tiempo de las clases y la secuenciación de las metas académicas, en pequeños pasos. También se le puede brindar la asistencia de un docente de apoyo o un monitor y tutor que acompaña.

Los ámbitos de intervención neuropsicológica en TDAH implican (De la Peña, 2017):

- » *Entrenamiento en atención*: ejercicios de atención visual y auditiva.
- » *Entrenamiento en funciones ejecutivas*: ejercicios de control atencional, memoria de trabajo, etc.
- » *Entrenamiento en memoria*: ejercicios de memoria verbal y visual a corto y largo plazo.
- » *Entrenamiento en habilidades visoespaciales*: ejercicios de lateralidad, esquema corporal, orientación espacio-temporal.
- » *Entrenamiento en lenguaje*: ejercicios de comprensión y expresión oral y escrita.
- » *Entrenamiento en motricidad (gruesa y/o fina)*.

Otros tipos de intervención incluyen:

- » *Tratamiento farmacológico*: el cual puede ayudar a mejorar la atención, la habilidad para enfocarse, el comportamiento dirigido hacia metas y las destrezas organizacionales (Aires et al., 2015). El tratamiento farmacológico más utilizado es con psicoestimulantes (NICE, 2009).
- » *Terapia cognitivo-conductual*: procura el empleo de técnicas de modificación de conducta y el entrenamiento en autocontrol, autoinstrucciones, resolución de problemas y habilidades sociales.
- » *Entrenamiento en habilidades sociales*: implica el entrenamiento en un numeroso conjunto de conductas que se ponen en juego en situaciones de interacción social. Entre ellas: habilidades básicas como sonreír, saludar, presentarse al entrar en relación con alguna persona, mostrar cortesía, etc.; habilidades para hacer amigos (unirse al juego con otros y otras, cooperar y compartir); habilidades conversacionales (iniciar, mantener y terminar conversaciones); habilidades relacionadas con sentimientos y emociones (expresar autoafirmaciones positivas, defender opiniones, etc.); habilidades para enfrentar problemas interpersonales (identificar problemas, buscar soluciones, anticipar consecuencias, etc.); otras habilidades (Sastre, 2015).
- » *Intervención familiar*: Implica la capacitación de la familia en el manejo de la disciplina en la casa y de las situaciones conflictivas, manejo de las conductas derivadas de la sintomatología nuclear (hiperactividad, impulsividad y déficit de atención), favorecer la comunicación y desarrollar grupos de familias para la formación (Aires et al., 2015). Se les darán pautas de organización de horarios en la casa, normas básicas, reforzar el buen comportamiento, mantener rutinas, etc.

8.5.3 Intervención psicopedagógica en los trastornos de la comunicación

Como plantean Zamorano y Celdrán (2006), el contexto escolar debe valorar las necesidades del alumnado que presenta trastornos en la comunicación. En tal sentido, las autoras presentan diferentes acciones en la intervención con estas y estos estudiantes:

- Desarrollar múltiples situaciones comunicativas en el salón de clases que permitan ofrecer modelos comunicativos en situaciones naturales, estando atentos a las señales

comunicativas (puede que anómalas o poco claras) que emiten estos alumnos, reforzando y valorando sus intentos de comunicar.

- Crear un clima de tolerancia y aceptación propiciando el respeto y colaboración de los demás ante las necesidades comunicativas que presenta este alumnado.
- Estimular en el aula el habla y el lenguaje oral en todas sus vertientes, planificando actividades de comprensión y expresión oral.
- Utilizar en el aula estrategias metodológicas, apoyos y recursos (auditivos, visuales, icónicos, pictográficos, gráficos, sistemas de comunicación aumentativa, técnicas a la comunicación u otros) cuando así lo requieran los alumnos con alteraciones en la comunicación y el lenguaje.

Junto a la Unidad de Orientación y Psicología será necesario que las y los docentes apoyen a las y los estudiantes en diferentes procesos, en función de lo planteado por Zamorano y Celdrán (2006):

- Apropiación de un código comunicativo útil, ya sea verbal o aumentativo, que les permita satisfacer sus necesidades comunicativas y les facilite la integración social y escolar.
- Apoyar que tengan una imagen de sí mismos fortalecida y una sana autoestima que favorezca el desarrollo personal y emocional.
- Estimular las bases sensoriales y perceptivas, funcionales, psicomotrices y cognitivas que favorezcan el desarrollo del lenguaje.
- Desarrollar y fortalecer los distintos componentes del lenguaje: fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático.
- Desarrollar habilidades de uso del lenguaje con fines comunicativos que les permitan establecer una comunicación eficaz y satisfactoria con los demás.

Según Acosta y Moreno (2001), se buscará que estos estudiantes alcancen las siguientes metas académicas:

- **Participación en las rutinas diarias de la vida escolar** a partir de comprender el discurso del o la docente. De esta manera, las y los docentes tienen que desempeñar papeles de mediadores y ser modelos para el desarrollo de hábitos de comunicación con el objeto de facilitar al estudiante su participación en la escuela.

- **Interacción con compañeros y adultos.** Estos intercambios comunicativos llevarán al uso de las funciones del lenguaje, lo cual supone procesos compartidos de significados, estilos comunicativos, desarrollo de habilidades conversacionales, aspectos formales y de contenido.
- **Logro de una competencia lingüística,** que les permita entender el discurso escolar para poder responder a las demandas del aula.
- **Adquisición de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos** para lo que resulta fundamental el dominio de aspectos semánticos y morfosintácticos.
- **Aprendizaje de la lectoescritura.** Existe una relación clara entre los trastornos de lenguaje y el desarrollo de la lectoescritura. Las dificultades en habilidades de conciencia fonológica y morfosintáctica son predictores de dificultades en el lenguaje escrito.
- **Desarrollo cognitivo y aprendizaje de estrategias** para la resolución de problemas.

Para ello, el profesor necesita mostrar una serie de actitudes y disponer de una serie de estrategias metodológicas que faciliten al niño el desarrollo del lenguaje y del aprendizaje (Zamorano y Celdrán, 2006). Estas consisten en:

- Mostrar una actitud positiva manifestando interés por lo que el o la estudiante quiere comunicar.
- Tratar de entender el contenido del mensaje por el contexto, los gestos.
- Si el niño es consciente de su problema es conveniente resaltar las cualidades positivas para que no interiorice una imagen negativa de sí mismo.
- Reforzar los pequeños logros que va realizando con el fin de motivarle a que se esfuerce.
- Hablarle con frecuencia, sin dar muestras de exigencia de respuestas correctas.
- No resaltar el problema delante del niño para no inhibir su comunicación.
- No pedirle ni forzarle a repetir la palabra o la expresión mal estructurada en situaciones de grupo. Actuar siempre como mediador.
- Darle el tiempo suficiente para comprender el mensaje y elaborar la respuesta.

- Utilizar sistemas de facilitación, que suponen estrategias de apoyo y ayuda: extensiones, expansiones e incorporaciones nuevas al mensaje que el niño ha emitido.
- Plantear situaciones y actividades desde lo más general a lo más concreto, partiendo de situaciones motivadoras y relevantes para su aprendizaje.
- Hacer buenas preguntas que faciliten la expresión y no la restrinja. Usar preguntas abiertas, de elección múltiple, en vez de preguntas cerradas.
- Ayudar al niño a clarificar los mensajes con técnicas de modelado.
- La conversación y el discurso tienen que estar contextualizados dentro de un enfoque funcional y pragmático. Necesita ser guiada ofreciendo modelos de expresiones y recopilando lo que el niño ha dicho y expresándolo correctamente.
- Utilizar la diversidad textual para partir de situaciones de comunicación motivadoras y significativas.

Para la estimulación de diferentes procesos y áreas asociadas al desarrollo del lenguaje en el centro educativo es importante poder desarrollar diferentes ejercicios y actividades. Entre ellos se encuentran los señalados por Pradas y De la Peña (2015) desde una perspectiva neuropsicológica:

Área/ámbito	Tipo de ejercicio
Audición y ritmo	-Discriminar dos sonidos diferentes -Seguir una secuencia de ritmo -Localizar la fuente de sonido
Reflejos y motricidad	-Ejercicios de equilibrio -Ejercicios para el desarrollo espacial -Ejercicios para el desarrollo lateral
Respiración y orofaciales	-Ejercicios de respiración -Ejercicios de soplo -Ejercicios de vocalizaciones
Procesos lingüísticos	-Ampliar vocabulario -Ejercicios de causa/efecto

Área/ámbito	Tipo de ejercicio
Semántica	-Sinónimos/antónimos
Sintaxis	-Ordenar palabras para formar frases -Decir si una frase es correcta o no -Identificar elementos de una oración
Pragmática	-Completar un mensaje en una historia -Juegos de turnos de palabra -Relacionar cada mensaje con el contexto concreto -Rima de palabras -Segmentar palabras
Fonología	-Palabras iguales/diferentes
Habilidades metalingüísticas	-Describir su expresión oral -Estimaciones sobre comprensión oral -Estimación de fonemas en canciones

En el trabajo con las familias se vuelve necesario:

- Favorecer orientaciones sobre la comunicación familiar.
- Sensibilizar sobre la importancia de la madurez y la autonomía personal en los niños y las niñas para que puedan dejarles desenvolverse en los diferentes contextos comunicativos desde todas sus posibilidades.
- Orientar sobre la necesidad de colocar límites a la conducta que faciliten el desarrollo personal y social del niño.
- Apoyar en la prevención de situaciones de riesgo ante las alteraciones del lenguaje y el habla.
- Colaborar con la familia para el aprendizaje de estrategias de comunicación, para el uso de metodologías específicas, sistemas aumentativos de comunicación o ayudas técnicas a la comunicación.

En la intervención educativa estos estudiantes requieren de ajustes curriculares individualizados (elementos de acceso al currículo y eliminar o incorporar contenidos) dependiendo del caso concreto del estudiante.

8.6 Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a las altas capacidades

Las principales medidas de intervención que se desarrollan en la respuesta educativa a los y las estudiantes con altas capacidades son las siguientes (Apraiz, 1995; Aretxaga, L., 2013, Martínez, 2009):

1. Flexibilización o aceleración del período de escolarización

- » Anticipación del inicio de la escolaridad obligatoria. Se propone cuando en la evaluación psicopedagógica se valora que el o la estudiante del Nivel Inicial tiene adquiridas las competencias del ciclo o curso en que se escolariza y se prevé que esta medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización. Se adelanta así el curso que por su edad cronológica le correspondería para el inicio de la Educación Primaria. Es importante que la decisión se tome junto con la familia.
- » Reducción del tiempo de escolarización. Se propone cuando en la evaluación psicopedagógica se valora que el o la estudiante tiene desarrolladas las competencias del ciclo o curso en que se escolariza y se prevé que esta medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización, permitiendo la superación de un ciclo o un curso escolar. Esta medida se puede adoptar tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria. En todo caso, el proceso tiene que acompañarse de medidas y programas de atención específica.

Estas decisiones se pueden tomar a partir de un dictamen de escolarización que realiza el Centro de Atención a la Diversidad (CAD) a partir de un proceso de evaluación psicopedagógica.

2. Los ajustes curriculares de ampliación

Esta medida se lleva a cabo cuando en la evaluación psicopedagógica se valora que el o la estudiante tiene un rendimiento excepcional en un número definido de áreas o un rendimiento global excepcional y continuado. Será considerada como una adaptación curricular individual significativa. Esta adaptación debe recoger: ampliación de objetivos, competencias y contenidos, criterios de evaluación, ajustes

metodológicos y organizativos. Una estrategia metodológica que se puede facilitar es la incorporación de este alumnado a grupos de nivel superior al que le corresponde por edad. Esto facilita la interacción social con estudiantes que están abordando los contenidos que aparecen en la adaptación curricular de ampliación.

3. El enriquecimiento curricular

Se trata de personalizar la enseñanza adaptando el programa a las características de cada estudiante. El alumno o alumna amplía, profundiza o investiga -a través de estrategias y tareas diseñadas para ello y con el asesoramiento y supervisión del tutor o tutora u otro profesorado- sobre temas relacionados con aquellas aptitudes en que sobresale su capacidad. Con esta medida el o la estudiante puede permanecer ubicado en el aula ordinaria, desarrollando un currículo adaptado a sus necesidades educativas, a la vez que comparte aula, juegos, actividades y/o experiencias educativas con su grupo de iguales. Otra variante es la que posibilita que el o la estudiante desarrolle algún aspecto de un área o proyecto de trabajo en un curso diferente al que corresponde a su edad cronológica. Para desarrollar esta estrategia es muy facilitador que el centro trabaje con agrupamientos heterogéneos y flexibles.

Algunas de las modalidades de enriquecimiento curricular serían:

- » Compactar el currículo, lo que significa: eliminar contenidos conocidos, añadir contenidos o procedimientos que no domina, enriquecer en profundidad el currículo de su curso o ciclo para avanzar en el aprendizaje del alumnado con alta competencia en alguna o algunas áreas concretas.
- » El trabajo autónomo de las y los estudiantes, tutorizado por el o la docente en temas o proyectos específicos que no están en el currículo de su curso, pero tienen relación con él.

Las adaptaciones de ampliación y enriquecimiento curricular no implican colocar mayor cantidad de actividades a las y los estudiantes para ocuparlos más tiempo, ni de pedir a los y las estudiantes que se conviertan en ayudantes de los docentes para trabajar con sus compañeros, sino de posibilitar aprendizajes más extensos e interdisciplinarios a través del uso de fuentes diversas. De esta manera, las y los estudiantes pueden desarrollar la creatividad, aumentar su motivación, sentirse desafiados y desafiadas y potenciar sus competencias y habilidades. Esto, a su vez, implicará tener diferentes grados de ejecución de las tareas en función de las capacidades de las y los estudiantes.

En el trabajo cotidiano de la escuela algunos aspectos a tomar en cuenta para el acompañamiento a las y los estudiantes que presentan altas capacidades implica:

- » Adecuar la enseñanza al ritmo de aprendizaje: si aprenden más rápido, no frenar el aprendizaje, no hacer que se aburran con aprendizajes repetitivos.
- » Evitar la repetición mecánica y no volver a hacer lo que ya saben y dominan.
- » Posibilitar la utilización de capacidades cognitivas de alto nivel: pensamiento abstracto, razonamiento simbólico, síntesis, pensamiento creativo, reflexión sobre lo hecho, etc.
- » Potenciar la exploración, la indagación y permitirles profundizar en contenidos o temas de su interés.

En el trabajo con la familia de estos estudiantes será necesario orientarles a partir de los siguientes aspectos (Gómez & Mir, 2011):

- » Para ayudarles a tener una sana autoestima será necesario que se les acepte tal como son, eviten colocarles etiquetas, no interrumpir su concentración, su intimidad, fomentar su autonomía, evitar comparaciones, fomentar en ellos el sentido del humor, ayudarles a sentir empatía y solidaridad, evitando un sentimiento de orgullo y desprecio por sus compañeros, escucharles de forma empática para entenderlos mejor, no criticar su curiosidad ni insistencia en preguntas, entre otros.
- » Para ayudarles con su inteligencia emocional será necesario participar de sus inquietudes y compartirlas, animándoles a resolver sus problemas sin miedo al fracaso; darles el mismo trato que a sus hermanos procurando que se sientan queridos; poner límites claros; ayudarles a reconocer sus emociones y a que expresen libremente sus sentimientos; darles opciones positivas de reparación ante conductas disruptivas; brindarles espacios de silencio y soledad para reflexionar sobre sus conductas; estar alerta a los indicadores indirectos de expresión emocional que indican alguna afectación (pesadillas, dolores de cabeza, enuresis, etc.).
- » Para favorecer la integración social será necesario ayudarles a ser tolerantes con las diferencias de opinión, potenciar actividades variadas en su tiempo libre, potenciar una actitud cooperadora, facilitar la interacción con familiares y compañeros, enseñarles a valorar éxitos y fracasos en prácticas

deportivas, ayudarles a controlar el uso de las TIC, participar en experiencias con otros niños y adolescentes con altas capacidades, etc.

- » Para potenciar la motivación será necesario que profundicen en los temas que les interesan; establecer organización y disciplina en el trabajo; brindar reforzadores sociales (elogios) entusiastas, moderados, realistas e intermitentes; animarles a encontrar soluciones y aceptar nuevos retos.
- » Respetar la creatividad valorando lo positivo en vez de criticar lo negativo; darles pautas abiertas y flexibles para que puedan encontrar soluciones diversas a los problemas; participar en los sueños y fantasías de los niños y las niñas; dejar que pongan en práctica sus ideas; potenciar y proteger sus proyectos creativos, animándoles a llevarlos a la práctica y a elaborarlos con libertad de pensamiento.

8.7 Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a diversas condiciones personales o historia escolar

Las y los estudiantes que presentan NEAE vinculadas a condiciones personales o de la historia se presentan comúnmente en los centros educativos. Sin embargo, su intervención es inespecífica y muy diversa, según el amplio grupo de condiciones a los que hacen referencia.

Este estudiantado presenta necesidades en el aprendizaje que no son atribuibles a causas específicas como un trastorno del desarrollo, deficiencias sensoriales, etc., aunque exhiben con frecuencia un alto grado de inadaptación escolar y/o social, bajo rendimiento escolar, conductas disruptivas, etc.

La intervención del alumnado que presenta NEAE vinculadas a condiciones personales o de la historia escolar se organiza a partir de la identificación oportuna de las necesidades de estos y estas, en seguida se sospeche de ellas, favoreciéndose un proceso de evaluación psicopedagógica.

Los centros educativos deben contar con programas para la atención a estudiantes que pueden requerir apoyos ante condiciones de sobreedad, repetencia, ingreso tardío a la escuela, etc. En tal sentido, cuando hay experiencias de fracaso escolar el centro debe brindar los siguientes apoyos:

- » Acompañamiento al estudiantado en el establecimiento de hábitos de estudio, el reconocimiento de sus estrategias de aprendizaje.
- » Conformación de grupos de estudio.
- » Establecimiento de tutorías entre pares
- » Incorporación de actividades educativas diversas y motivadoras que partan del interés de las y los estudiantes.
- » Flexibilización de los tiempos de entrega de asignaciones y de criterios de evaluación.
- » Desarrollo de proyectos educativos para la construcción de los aprendizajes de las distintas áreas curriculares.
- » Entre otras.

En la intervención emocional y comportamental se requiere (MINERD, 2014):

- » Identificar los distintos escenarios de desarrollo del estudiante, valorando cómo se desenvuelve en ellos y las características de estos espacios que pueden estar generando las dificultades manifiestas en el aprendizaje, incluyendo el contexto escolar y el aula.
- » Asumir la atención a los problemas emocionales y de conducta por todos los actores del centro educativo.
- » Plantear una acción tutorial y/o contar con una persona de referencia para las y los estudiantes con la que se establezca un vínculo positivo y en la que los estudiantes puedan apoyarse emocionalmente.
- » Trabajar con las y los estudiantes la inteligencia emocional, la empatía, las habilidades comunicativas y la resolución de conflictos.
- » Favorecer el diseño y ejecución de distintas estrategias que permitan el desarrollo y fortalecimiento del autoconcepto y de las habilidades sociales.
- » Diseñar un protocolo de actuación ante crisis o situaciones conflictivas y difíciles para el propio estudiante a partir de todos los recursos que puedan requerir: técnicas de relajación, diálogo con persona de referencia, pautas en función de los comportamientos a evitar, medidas a utilizar en función de las actuaciones y su repercusión en salón de clases, etc.
- » Tener especial cuidado y vigilancia durante los recreos, el almuerzo, los espacios de entrada y salida del centro educativo, etc.

- » Cuando se amerite intervención familiar se realizará la derivación a servicios especializados y se coordinará los servicios con dichos profesionales para el seguimiento compartido.
- » Realizar técnicas para que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre sus actitudes y comportamientos con niveles bajos de ansiedad y tensión (dibujos, video-foros y cine-foros, role playing, teatro de títeres).
- » Otros

Es importante reconocer que las necesidades de estos y estas estudiantes son diversas y heterogéneas. En tal sentido, la intervención tendrá lugar a partir de la identificación de las variables vinculadas a cada caso.

Generalmente se realizan adaptaciones curriculares no significativas con este alumnado.

8.8 Intervención psicopedagógica en las NEAE asociadas a diversas condiciones del contexto sociocultural

Junto al estudiantado con NEAE vinculadas a condiciones personales y de la historia escolar, este conjunto de necesidades es abundante en el sistema educativo por estar directamente relacionadas con los riesgos psicosociales del contexto en el que se desarrolla el estudiantado.

El procedimiento general de esta intervención es el siguiente:

- Evaluación y diagnóstico de las necesidades y factores del contexto vinculados, puesto que la intervención en estas necesidades debe realizarse siempre con implicaciones en los diferentes ámbitos de desarrollo del estudiantado. De tal manera que debe partir de un diagnóstico oportuno de los factores del contexto que están vinculados a la situación presentada.
- Valorar situaciones de vulneración de derechos. El centro educativo debe convertirse en un espacio de protección del estudiantado, por lo que si se identifica alguna situación de vulneración de derechos debe dirigirse a los organismos correspondientes y activar todos los protocolos de lugar.

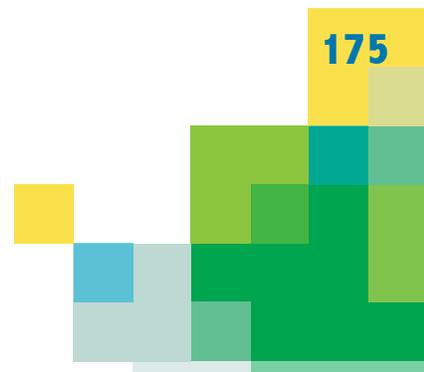
- Diseñar acciones que garanticen la permanencia del estudiantado en los centros educativos. Deben contemplarse las medidas propicias que permitan al estudiantado permanecer en sus estudios, las cuales pueden incluir la sensibilización de la comunidad educativa, referimiento a terapia familiar, etc. En el caso específico de las estudiantes embarazadas se procurará que cuenten el apoyo oportuno para que sus condiciones fisiológicas no sean consideradas un impedimento para recibir una educación de calidad ni limiten su participación en las actividades escolares regulares.
- El equipo de Orientación y Psicología y el equipo de gestión darán seguimiento a las acciones que se realizan en conjunto con otras instituciones u organismos. Las cuales pueden ser organismos judiciales, instituciones de salud mental, organizaciones de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, entre otros.
- La intervención de manera directa con el estudiantado incluirá apoyo psicoafectivo y psicopedagógico, se les acompañará en sus actitudes hacia el estudio, sus procedimientos y estrategias de aprendizaje, su autoestima, etc.
- Se diseñarán procesos que impliquen a la comunidad educativa en sentido general, para prevenir en otros estudiantes este tipo de necesidades.

9. Orientaciones para la planificación de las acciones del apoyo psicopedagógico durante el año escolar

A continuación, se sugieren diferentes acciones que se pueden desarrollar durante el año escolar, según las estrategias propias del apoyo psicopedagógico que se han de considerar en la labor de la Unidad de Orientación y Psicología. Estas acciones serán contempladas en el diseño de planificación anual y mensual en la que se integran el resto de las líneas de intervención de los servicios de orientación y psicología (apoyo a la población estudiantil en situación de vulnerabilidad, apoyo a la participación estudiantil y orientación a las familias, apoyo a la implementación de temas transversales del currículo). Estas se establecen en un período estimado de tiempo, sin embargo existe flexibilidad en función de las características del contexto y las necesidades del apoyo psicopedagógico en cada centro educativo.

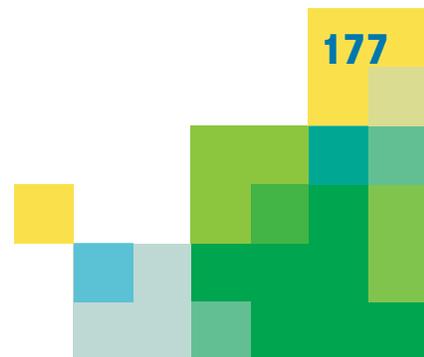
Período estimado	Acciones
Agosto	<ul style="list-style-type: none">- Reuniones con docentes para apoyar el proceso de planificación, en procura de que responda a las necesidades, intereses y proceso evolutivo de los y las estudiantes por grado.- Conversatorios y/o coloquios formativos sobre las características del desarrollo de los y las estudiantes con maestros y maestras por ciclos y/o niveles educativos.- Propiciar y acompañar espacios entre maestros y maestras del grado anterior y el nuevo para el intercambio de informaciones referidas al rendimiento, los aprendizajes y contexto de los y las estudiantes, con la finalidad de dar continuidad y organizar la planificación en función de las necesidades de las y los estudiantes. Así como proporcionar los apoyos oportunos a las y los estudiantes promovidos con ajustes curriculares.- Apoyar la organización y desarrollo de la semana de adaptación-ambientación aportando estrategias en función de los grados para conseguir un clima escolar favorable desde el inicio del año escolar.- Difusión de normas de convivencia para un clima favorable de aprendizajes.- Coordinar acciones con los y las docentes a partir del Plan Anual del centro para articular esfuerzos en fechas conmemorativas, según las competencias y contenidos curriculares que pueden abordarse en el aula (Día de la Mujer, Día del Estudiante, etc.).- Apoyar el proceso de evaluación diagnóstica para plantear indicadores que permitan conocer a las y los estudiantes desde una perspectiva holística.- Sensibilización con la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad en las reuniones de inicio del año escolar (con familias, docentes, etc.). Explicar en qué consisten las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y los indicadores que se evidencian desde el hogar.- Socializar las fichas de detección de NEAE y entregar a las y los docentes.

Período estimado	Acciones
Septiembre	<ul style="list-style-type: none"> - Recibir las fichas de identificación de las NEAE y el consolidado de las necesidades. - Iniciar procesos de evaluación psicopedagógica, según las necesidades identificadas por las y los docentes u otro miembro de la comunidad educativa. - Hacer referimiento al Centro de Atención a la Diversidad (CAD) en los casos que se amerite. - Preparar estrategias de acompañamiento y asesoría por grados, según las necesidades detectadas por las y los docentes. - Acompañar preparación de planes de acción tutorial con las y los docentes. - Seguimiento a estudiantes promovidos con ajustes curriculares. - Realizar entrevistas sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas y las acciones a desarrollar con ellos y ellas. - Inicio de los procesos de intervención psicopedagógica de forma individualizada. - Apoyo a los docentes en la conformación de grupos de estudio y tutorías entre estudiantes.



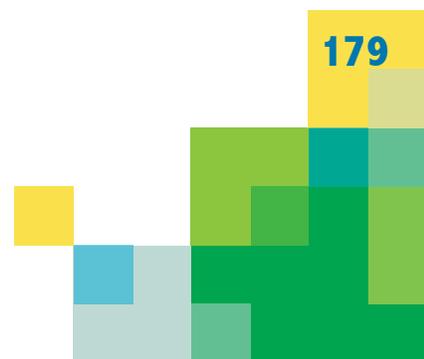
Período estimado	Acciones
Octubre- Diciembre	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollo de talleres con estudiantes sobre estrategias de aprendizaje, hábitos y técnicas de estudio y preparación para los exámenes.- Continuar procesos de evaluación e intervención psicopedagógica.- Reuniones con representantes del CAD para dar seguimiento a casos y para el desarrollo de acciones de atención a la diversidad en el centro educativo.- Acompañamiento a grupos de estudio y tutorías entre estudiantes.- Observación y visitas áulicas. Acompañamiento a los procesos de planificación y evaluación de los aprendizajes a partir de las distintas estrategias curriculares.- Apoyo al desarrollo de temas transversales del currículo en la planificación docente.- Acompañamiento al desarrollo de planes de acción tutorial.- Espacios de orientación a las familias sobre el acompañamiento educativo a sus hijos e hijas a través de reuniones generales, por grados y en las Escuelas de Padres y Madres.- Preparación de murales con grupos de estudiantes donde se provean estrategias y lecturas para la motivación, la mejora de las competencias académicas de las y los estudiantes y su desarrollo personal.- Trabajar en conjunto (orientador/psicólogo-docente y coordinador pedagógico) en el diseño de materiales para la atención a la diversidad.- Participación en grupos pedagógicos distritales para fortalecer las acciones de apoyo psicopedagógico en los centros educativos.- Estudio y lectura personal de documentos vinculados al apoyo psicopedagógico.

Período estimado	Acciones
Enero	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de nuevas estrategias o procesos de evaluación con estudiantes que presentan rezago y/o no muestran avance en los procesos de aprendizaje aun con las estrategias que se han diseñado en el centro educativo (para cambiar y buscar nuevas estrategias). - Apoyo a los y las docentes en la conformación de nuevos grupos de estudio. - Plantear nuevas acciones de acompañamiento por grados, según las necesidades evidenciadas. - Seguimiento a procesos de intervención psicopedagógica. - Valoración de las nuevas temáticas de capacitación con docentes para acompañarles en el fortalecimiento de su práctica pedagógica.



Período estimado	Acciones
Febrero-abril	<ul style="list-style-type: none">- Continuidad en los procesos de evaluación e intervención psicopedagógica.- Nuevos talleres con estudiantes sobre diferentes temáticas vinculadas a los aprendizajes, según las necesidades de estas y estos (motivación de logro, metas académicas, metacognición, autoinstrucciones, etc.).- Preparación de murales con grupos de estudiantes donde se provean estrategias y lecturas para la motivación, la mejora de las competencias académicas de las y los estudiantes y su desarrollo personal.- Elaboración de materiales junto a los y las docentes para la atención a la diversidad.- Participación en grupos pedagógicos distritales para fortalecer las acciones de apoyo psicopedagógico en los centros educativos.- Estudio y lectura personal de documentos vinculados al apoyo psicopedagógico.

Período estimado	Acciones
Mayo	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento a procesos de intervención psicopedagógica. - Apoyo a estudiantes en procesos de evaluación a través exámenes para reducir los factores emocionales que puedan afectar los resultados académicos. - Apoyo en la organización de procesos de recuperación psicopedagógica con los y las docentes. - Reuniones con los representantes del CAD para identificar los y las estudiantes que promoverán con ajustes curriculares. - Valorar junto a las y los docentes los avances de los y las estudiantes con NEAE que fueron acompañados durante el año escolar. - Preparar informes de los y las estudiantes con NEAE y sus progresos.
Junio	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo con las familias por cursos sobre las acciones educativas y recreativas a emprender durante el período de vacaciones. - Acompañamiento a docentes en diálogos con familias de estudiantes que deben tomar pruebas completivas, extraordinarias y/o aquellos que repetirán el grado. - Apoyo a las familias de estudiantes repitentes sobre los procesos de acompañamiento en las vacaciones.





Bibliografía

Acosta, R., & Moreno, A. (2001). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: Masson.

Aguilera, A. (2004). Introducción a las dificultades de aprendizaje. Madrid: McGraw-Hill.

Ainscow, M. y otros (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Madrid: Ediciones Narcea.

Ainscow, M., & Booth, T. (2000). Index for Inclusion. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Aires, M., Herrero, S., Padilla, E., & Rubio, E. (2015). Psicopatología en el contexto escolar. Madrid: Pirámide.

Alloway, T., & Alloway, R. (2010). Investigating the Predictive Roles of Working Memory and IQ in Academic Attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106 (1), 20-29.

Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25, , 169-176.

Alrashidi, O., Phan, H., & Ngu, B. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*,9 (12), 41-52.

Alvarado, H., Damians, M., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., & Sancho, S. (2007). Dislexia: detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *ENGINEY*, 16-17, 1-26.

Álvarez, M., & Bisquerra, R. (. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (págs. 22-25). AIDIPE: Sevilla.

Álvarez, L.; González-Castro, P.; Soler, E.; González-Pienda, J.A.; Núñez, J.C. (Coord.). (2004). Aprender a atender (un enfoque aplicado). Madrid: CEPE.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Amezcuca, J., & Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 5 (1).

Amezcuca, J., & Pichardo, M. (2000). Diferencias de sexo en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.

Angulo, M., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L., & Salvador, M. (2008). Manual de Servicios, Prestaciones y Recursos Educativos para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Andalucía: Junta de Andalucía.

Antunes, C. (2009). Juegos para estimular las inteligencias múltiples. Madrid: Narcea, S. A.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.

Apraiz, J. (Coord). (1995). La educación del alumnado con altas capacidades. Gobierno Vasco: Departamento de Educación. Universidades e Investigación.

Arancibia, V., Maltes, S., & Alvarez, M. (1990). Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1ro a 4to año de enseñanza básica. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Aretxaga, L. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), 63-78.

Arón, A., & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Andrés Bello.

Arón, A., & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Santiago de Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Artigues-Pallarés, J. (coord). (2011). Trastornos del neurodesarrollo. España: Narbona, J.

Asensio, I., & Fernández, J. (1999). El clima en las instituciones de educación superior. *Revista complutense de Educación*, 2 (3), 501-5118.

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parent's conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.

Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12 (2), 314-319.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of learning and motivation*, 89-195.

Avilés, J. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.

Baker, J., Dilly, L., Aupperlee, J., & Patil, S. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.

Ballester, L. M., & Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta en estudiantes universitarios. *Aposta*, 27.

Barbero, I., Holgado, F., Vila, E., & Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en Matemáticas: diferencias por género. *Psicothema*, 19 (3), 413-421.

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Barca, E., & Santorum, R. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Gallego-portuguesa de Psicología y Educación*, 21 (1), 195-211.

Barca, E., Brenlla-Blanco, J., Peralbo, M., Almeida, L., Porto, A., & Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 83-89.

Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Riobbo, A., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28 (3), 848-859.

Beltrán, J. (2002). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Bernabéu, E., & De la Peña, C. (2015). Perfil neuropsicológico en la parálisis cerebral. Implicaciones para el aprendizaje. Book of abstracts I International Congress of Clinical and Health Psychology with children and adolescent. Madrid: Pirámide.

Bernard, J. A. (1993). Estrategias de aprendizaje y enseñanza: Evaluación de una actividad compartida en la escuela. En C. M. (comp.). Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción . Barcelona: Edicions Domenech.

Berwid, O., Curko, E., Marks, D., Santra, A., Bender, H., & Halperin, J. (2005). Sustained attention and response inhibition in young children at risk for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (11), 1212-1229.

Bilge, F., Tuzgol Dost, M., & Cetin, B. (2014). Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self- Efficacy Beliefs, and Academic Success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (5), 1721-1727.

Bisquerra, R. (coord). (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R., & Álvarez, M. (1996). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.

Blanco, N., & Rodríguez, C. (2015). Attitude and commitment to school of successful secondary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 38 (3), 542-568.

Borges, L. (2015). El compromiso escolar de los estudiantes de República Dominicana: Validación de su medida y de las variables de su red nomológica. Tesis Doctoral. España: Universidad de Valencia.

Broomfield, H., & Combley, M. (2003). Overcoming Dyslexia: A Practical Handbook for the Classroom Second Edition. London: Whurr Publishers.

Brown, F., & Holtzman, W. (1975). Manual de la Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio. México: Trillas.

Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1984). Survey of Study Habits and Attitudes Manual Supplement. New York: The Psychological Corporation.

Bush, W.; Taylor, M. (1989). Cómo desarrollar aptitudes psicolingüísticas. Barcelona: Martínez Roca.

Bustos, V. (2016). Estrategias de aprendizaje, actitudes emprendedoras, autoconcepto, esperanza, satisfacción vital: Un modelo explicativo en universitarios peruanos. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Caldepvila, A., & Belmunt, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 157-172.

Campos, F. (1997). Apuntes sobre Historia de la Educación Superior Dominicana. Santo Domingo.

Cano, R., Castillo, S., Casado, M., & Ponce, A. (2013). Estructura y organización de la Orientación Educativa. En R. C. (Coord.), *Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias* (págs. 59-110). Madrid: Biblioteca Nueva.

Cano, Rufino (coord). (2013). *Orientación y Tutoría en el Alumnado y la Familia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Capdevila, A., & Belmmunt, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 157-172.

Capdevila-Brophy, C., Artigas-Pallarés, J., & Obiols-Llandrich, J. (2006). Tempo cognitivo lento: ¿síntomas del trastorno de déficit de atención/hiperactividad predominantemente desatento o una nueva entidad clínica? *Revista de Neurología*, 42 (2), 127-134.

Carrera, C., López, T., Matías, P., & Santamaría, C. (2016). *Agenda de trabajo del orientador*. Madrid: Narcea.

CAST. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.



Castellano, F. (1995). La orientación educativa en la Universidad de Granada. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Castillo Arredondo, S., Torres González, J., & Polanco González, I. (2003). Acción Tutorial en los Centros Educativos: Formación y Práctica. Madrid: UNED.

Castro, A. (2000). Las inteligencias múltiples en la escuela. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 23-40.

Catejón, J. L. (1997). Factores psicosociales y rendimiento académico. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Cattáneo, B. (comp.). (2007). Informe Psicológico: su elaboración y características en diferentes ámbitos. Buenos Aires: Eudeba.

diferentes ámbitos. Buenos Aires: Eudeba.

Chacón, O. (2003). Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional Venezolana. Venezuela: Universitat Rovira i Virgili, <http://hdl.handle.net/10803/8907>.

Chika, N., Chikaodinaka, A., & Okafor, G. (2015). Effect of Self Regulated Learning Approach on Junior Secondary School Students' Achievement in Basic Science. *Journal of Education and Practice*, 6 (5), 45-52.

Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (2012). Preface. En A. L. S. L. Christenson, *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.

Conserjería de Educación Junta de Andalucía. (1992). Guía de adaptaciones curriculares. Andalucía: Ministerio de Educación y Ciencia Junta de Andalucía.

Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribners.

Córdoba Caro, L. G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizuete Carrizosa, M., & Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.

Corpas Arellano, M. D. (2008). Estrategias de Aprendizaje: la Memoria en la Adquisición de la Lengua Inglesa. *Contextos Educativos*, 11, 23-32.

Correa, M., Castro, F., & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en Enseñanza Media en la Universidad del Bío Bío. *Theoria*, 13, 103-110.

Cortés, A., & Palomar, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior, 7 (1). *Universitas psychologica*, 199-215.

Costa, S., & Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Obligatoria, según género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 175-193.

Costa, S., & Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.

Costa, S., & Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Obligatoria, según género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 175-193.

Craik, F., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.

Crede, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 425-453.

CRES. (1996). La Conferencia de la Educación Superior Regional.

De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Escala de Estrategias de Aprendizaje (abreviada). *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (2), 139-158.

De la Peña, C. .. (2016). Revisión de programas de intervención en Dislexia Evolutiva. *ReiDoCrea*, 5, 310-315.

De la Peña, C. (2012). La Dislexia desde la neuropsicología infantil. Madrid: Sanz y Torres.

De la Peña, C. (2014). Dislexia: revisión del estado actual. *Educación y Futuro*, 31, 331-352.

De la Peña, C. (2017). Intervención neuropsicológica en la Discalculia. Material de apoyo en la Maestría de Neuropsicología de la Educación. España: Escuela de Organización Industrial.

De la Peña, C. (2017). Intervención neuropsicológica en la disgrafía. Material educativo de la Maestría en Neuropsicología de la Educación. España: Escuela de Organización Industrial.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Del Valle, M., & Urquijo, S. (2015). Relaciones de las estrategias de codificación mnésica y la capacidad de aprendizaje con el desempeño académico de estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 21, 27-37.

Department for Education and Skills. (2001). Guidance to Support Pupils with Dyslexia and Dyscalculia. The National Numeracy Strategy. London: Department for Education and Skills and Standards and Effectiveness Unit.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

Diener, E., Suh, E., Lucas, & Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.

Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A Mediation Analysis of Achievement Motives, Goals, Learning Strategies, and Academic Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 681-687.

Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561.

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.

Dupont, N., Connors, L., & Westbrook, J. (2014). Three Strategies for Promoting Intellectual Engagement in Advanced Undergraduate Seminars. *French Review*, 87, 4, 111.

Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios pedagógicos*, 39 (1).

Echeverría, J. (2012). Estrategias de aprendizaje, motivación académica y prácticas laborales en ingresantes universitarios de las carreras de Psicología y Economía. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 9, 621-631.

EDUCA. (2015). **EDUCA (2015).** Informe de Progreso Educativo. Recuperado el 17 de febrero de 2017, de Acento: <http://acento-main-cdn.odsoluciones.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/AF-Informe-Progreso-EducativoEDUCA-1.pdf>

Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47 (6), 525-537.

Erikson, E. (1993). El ciclo vital completado. México: Paidós.

Escalante, L., Escalante, Y., Linzaga, C., & Merlos, M. (2008). Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8 (2), 1-15.

Esteban, J., & Viguera, M. (2007). Enseñar y aprender a estudiar. Consejería de Educación y Ciencia de España.

Fernández Enguita, M., Mena, L., & Rivière, J. (2010). Fracaso y abandono escolar. Barcelona: Fundación "La Caixa".

Fernández Pozar, F. (1988). Técnicas de estudio en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

Fernández Rico, J., Fernández Fernández, S., Alvarez Suárez, A., & Martínez Cambor, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *Relieve*, 13 (2) , 203-214.



Fiuza, M., & Fernández, P. (2013). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Madrid: Pirámide.

Fleming, M. (2005). Género y Autonomía en la Adolescencia: Las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (6) , 33-52.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Friesen, S. (2010). Student Engagement, Equity, and the Culture of Schooling. Toronto, ON: Canadian Education Association.

Frieze, I. H., Whitley, B. E., Hanusa, B., & McHugh, M. C. (1982). Assessing the theoretical models for sex differences in causal attributions for success and failure. *Sex Roles*, 8, 333-343.

Furlong, M., & Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 365-368.

Furr, R., & Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1580-1591.

Gagné, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-225.

Gallego, S., & Román, J. (2008). Escala ACRA. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Gallego, S., & Román, J. (1993). Identificación de estrategias de aprendizaje en educación secundaria. En L. P. J. Beltrán. Líneas actuales en la intervención psicopedagógica 1: aprendizaje y contenidos del currí. Madrid: Universidad Complutense. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. .

Garaigordobil, M., Durá, A., & Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.

García, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica de argentina. *Revista argentina de educación superior*, 6 (8), ISSN 1852-8171.

García, F., & Musitu, G. (1999). Manual AF-5. Madrid: TEA.

García, F., & Musitu, G. (2014). Manual AF-5 Autoconcepto, Forma 5. Madrid: Tea ediciones.

García, G. (2005). Las inteligencias múltiples en la escuela secundaria: el caso de una institución pública del Estado de México. *Tiempo de Educar*, 6 (12), 289-315.

García, P. (2011). Autoconcepto y deporte extraescolar en pre-adolescentes valencianos. España: Universidad de Valencia.

García, R. (2011). Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical. Universidad de Valencia.

García, R., Clemente, A., & Pérez, E. (1992). Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación: Un estudio a través del «Psychological Literature- (1984-1992). *Revista de Historia de la Psicología*, 13, 1-17.

García, T., & García, J. (2013). Aplicación de cuestionarios online sobre el rendimiento. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1-7.

Gardner, H. (1987). Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias. México: FCE. México: FCE.

Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Gargallo, B. (enero de 2001). Estrategias de aprendizaje: un programa de intervención para ESO y EPA. Recuperado el 9 de junio de 2017, de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/39140707_Estrategias_de_aprendizaje_un_programa_de_intervencion_para_ESO_y_EPA

Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C., & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *REOP*, 20 (1), 16-28.

Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., & Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 421, 1-11.

Gargallo, B., Suárez, J., & Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIE*, 25 (2), 421-441.

Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, 517-529.

Genovard, C., & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.

Glanville, J., & Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67 (6), 1019-1041.

Gómez, M., & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas*. Madrid: Narcea.

Góngora Parra, Y., & Martínez Leyet, O. L. (2012). Del Diseño Instruccional al Diseño de aprendizaje con aplicación de las Tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (3), 342-360.

González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre cambio y eficacia escolar*, 10-31.

González-Pienda, J. A., & Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 115-134.

Goñi, E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. Tesis doctoral. España: Universidad del País Vasco.

Goñi, E., & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 199-208.

Grabill, K. M., Lasane, T. P., Povitsky, W. T., Saxe, P., Munro, G. D., Phelps, L. M., & Straub, J. (2005). Gender and study behavior: how social perception, social norm adherence, and structured academic behavior are predicted by gender. *North American Journal of Psychology*, 7(1).

Grau, C., & Hernández, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-16.

Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

Guirao, P. (2013). Técnicas y hábitos de estudio de la asignatura de Historia en Secundaria y Bachillerato. *GeoGraphos*, 4 (42), 238-263.

Gutiérrez. (2016). Contextos próximos de desarrollo: Centro educativo. Máster Universitario Psicología de la Educación y Desarrollo Humano en Contexto Multiculturales. Universidad de Valencia.

Gutiérrez, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes psicológicos*, 15 (1), 63-81.

Gutiérrez, M. y. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología*, 30 (2), 608-619.

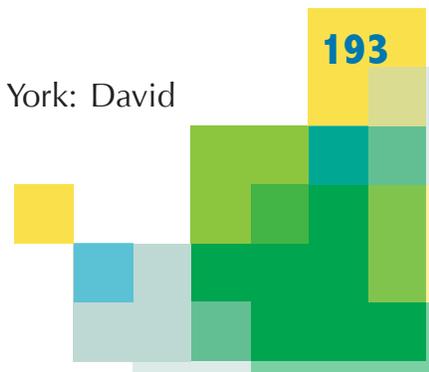
Gutiérrez, M., & Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13 (3), 339-355.

Gutiérrez, V. (2015). Actitudes de los estudiantes. *Caleidoscopio*, 33, 139-156.

Hadwin, A., Winne, P., Stockley, D., Nesibit, J., & Woszczyna, C. (2001). Context Moderates Students' Self-Reports About How They Study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 477-487.

Hanushek, E., & Woessmann, L. (2010). The Economics of International Differences in Educational Achievement. IZA Discussion Paper No. 4925, 3.

Havighurst, R. (1974). *Development Tasks and Education*. New York: David McKay.



Henrich, G., & Herschbach, P. (2000). Questions on life satisfaction (FLZM). A short questionnaire for assessing subjective quality of life. *European Journal of Social Psychology*, 16, 150-159.

Hernández, M. (2015). Involucramiento de estudiantes de enseñanza media dominicana: antecedentes y consecuentes. Tesis doctoral. España: Universidad de Valencia.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGrawHill.

Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., . . . Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de enseñanza básica y media de la provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 71-83.

Hill, N. E., Castellino, D. R., Landsford, J. E., Nowling, P., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.

Houtte, M. V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between. *Educational Studies*, 30(2).

Hudson, D. (2017). Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastronos. Madrid: Narcea.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.

Ibarrola, B. (2015). Aprendizaje emocionante. Madrid: Ediciones SM.

IDEC. (2014). Informe anual de seguimiento y monitoreo 2014. Santo Domingo: IDEC.

IDEC. (2015). Informe anual de seguimiento y monitoreo. Santo Domingo: Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC) .

Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., & Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 27, 381-388.

Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., & Martínez-Monteagudo, M. (2012). Diferencias de género y curso en autoatribuciones académicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 57-68.

ISPE. (2003). Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio, versión adaptada en República Dominicana. Santo Domingo: Autor.

J.A., G.-P., Núñez, J., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., & García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 3, 257-287.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vols. 1). New York: Henry Holt.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40.

Jiménez Céspedes, R. (2016). Análisis de los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y su relación con dimensiones personales y contextuales. Tesis doctoral. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Jiménez, L. (2016). Methodology theoretical framework for learning assesment. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 7 (1), 100-126.

Jiménez, M. V., Izquierdo, J. M., & Blanco, A. J. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 248-252.

Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 23, 21-39.

Johnston, M., & Finney, S. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale . *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.

Juárez-Herrera, M. (2014). Construcción de una escala de clima escolar en una institución de nivel superior. Tesis doctoral. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Kirby, E., & L., G. (1992). Trastorno por Déficit de Atención. México: Limusa.

Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262-273.

Lagae, L. (2008). Learning disabilities: Definitions, epidemiology, diagnosis and intervention strategies. *Pediatric Clinic of North America*, 55(6), 1259-1268.

Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., . . . Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of ScPsychology*, 50, 77-94.

Lammers, W. J., Onwuegbuzie, A. J., & Slate, J. R. (2001). Academic success as a function of the gender, class, age, study habits and employment of college students. *Research in the Schools*, 8 (2).

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1994). Introducción al estudio de la adquisición de lenguas. Madrid: Gredos.

Lee, J.-S. (2014). The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance: Is It a Myth or Reality? *The Journal of Educational Research*, 107 (3), 177-185.

Lefrançois, G. R. (2001). El ciclo de la vida. México: D. F.: Internacional Thomson Editores.

Leong, Y., Yap, S., & Tay, E. (2013). Four Factors to Consider in Helping Low Achievers in Mathematics. Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA). Victoria, Australia: Melbourne.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, doi: 10.1037/0003-066X.41.1.3.

Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 42 (1), 20-32.

Liu, Y., Wang, Z., & Lü, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 54, 850-855.

López, J. C. (2012). Didáctica para alumnos con altas capacidades. Madrid: Síntesis.

López-C. (2015). Factores predictores de procesos resilientes en jóvenes universitarios. Universidad de Coruña.

Loro-López et al. (2009). Actualización en el tratamiento del trastorno de déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol*, 49, 257-264.

Lou, M., & Urquizar, N. (2001). Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Madrid: Pirámide.

Luis Ballester Brage, M. X. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta en estudiantes universitarios. Aposta.

Luna, M. (2016). La implicación de los padres de familia y del centro escolar en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de los niños de segundo de primaria. Repositorio de la Universidad de Oviedo.

Luque, D., & Rodríguez, G. (2006). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. Criterios de Intervención Pedagógica. Andalucía: Junta de Andalucía.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.

Machado, N. (1990). Pedagogia da animacao. Campinas: Papirus.

Maciques, E. (2003). La nutrición: una estrategia de intervención en el niño autista. *Acta Médica*, 11 (1), 26-37.

Magallares, S. (2007). Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento. *Clínica y Salud*, 18 (1), 83-98 .

Mahatmya, D., Lohman, B., Matjascko, J., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. En A. R. Christenson. Handbook of Research on Student Engagement (págs. 71-89). New York: Springer.

Malander, N. (2014). Learning strategies and study skills at the top level: Differences according to year of completed. Artículos originales, 9-22.

Malo, S., Bataller, S., Casas Aznar, F., Gras, E., & González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. Psicothema, 871-878.

Manison, L. (2015). Talking in class: a study of socio-economic difference in the primary school classroom. Literacy, 49 (2), 98-104.

Márquez, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14 (3), 131-144.

Martín, E. (2010). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Pedagogía Magna, 5, 80-88.

Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. Educar 27, 103-117.

Martínez Uribe, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. Tesis doctoral. Bellatera: Universidad Autónoma de Barcelona.

Martínez, F. (2009). Respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. Innovación y Experiencias Educativas, 1-11.

Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, S. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. Anuario de Psicología, 38 (2), 293-303.

Martín-Lobo, P. (2016). Procesos y programas de neuropsicología educativa. España: CNIIE.

Matos, L., & Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. Persona: Revista de la Facultad de Psicología, 9, 11-30.

Mayor, J., Suengas, A., & González Marqués, J. (1993). Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Editorial Síntesis.

Meijer, C. (2003). Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Mesa Gallardo, M. (2017). Cambios en la estructura y en la función familiar de los adolescentes en los últimos 16 años (1997-2013) y su relación con el apoyo social. Arias Montano. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.

Miguel Díaz, M., Urquijo, P. A., Blanco, J. M., Escorza, T. E., Espinar, S. R., & García, J. V. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 357-383.

Milicic, N. (2001). Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar. Santiago: LOM Ediciones.

Millá, M. (2006). Atención temprana de las dificultades de aprendizaje. Simposio satélite: dificultades del aprendizaje. *Rev. Neurol* 2006, 42 (2), 53-56.

Minera, R. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73.

MINERD. (2011b). Orientaciones para el apoyo psicopedagógico y las adaptaciones curriculares. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Ministerio de Educación de Brasil (coord). (2004). Proyecto Educar en la Diversidad. Santiago: UNESCO-Chile.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014 (c)). Los Servicios de Orientación y Psicología. Santo Domingo: Autor.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014 (a)). Bases de la Revisión y la Actualización Curricular. Santo Domingo: Autor.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Guía práctica para el desarrollo de competencias en mediadores. Santo Domingo: Autor.

Ministerio de Educación de la República Dominicana, DOP. (2011a). Guía de Técnicas y Hábitos de Estudio. Santo Domingo: MINERD.

Minotta, C. (2017). Teoría del procesamiento de la información en la resolución de problemas. *Escenarios*, 15 (1), 149-159.

Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En J. P. C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (págs. 309-330). Madrid: Alianza.

Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 31(10), 1-11.

Monarca, H., & Roppoport, S. (2017). La experiencia de éxito académico como oportunidad para salir de situaciones de fracasos. *Debates & Prácticas en Educación*, 2 (1), 23-35.

Mondejar, Z. (2015). NEUROESTIMULACIÓN COGNITIVA - Método Berard AIT. Obtenido de Tú puedes volar : <http://www.tupuedesvolar.com/metodo-berard.html>

Monereo, C. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Graó.

Mora, J. (1994). Dificultades del aprendizaje. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Morales, P. (1999). La relación profesor-alumno en el aula. Madrid: PPC.

Morales-Bueno, P., & Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores*, 12 (3), 33-52.

Moreno, Y. (2003). Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Moreno-Murcia, J., & Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista electrónica ininteruniversitaria de formación del profesorado*, 18 (3), 169-181.

Morocho, M. (2015). Modelización Multinivel del Rendimiento Académico Universitario. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Mudarra, M., & García-Salguero, B. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: Expectativas de los profesores de educación secundaria. REOP, 27 (1), 114-133.

Murgui, S., García, C., & García, A. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. Revista de Psicología del Deporte, 25 (1), 19-25.

Murray, C., & Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of child demographic characteristics, academic orientations and behavioral orientations. Psychology in the Schools, 41, 751-762.

Musitu, G., & Garcia, F. (2001). El autoconcepto y el sistema de valores. Un análisis de su relación con la adolescencia. Anales de Psicología 17, nº 2.

National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE) (2009). Attention deficit hyperactivity disorder. Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults. Great Britain: The British Psychological Society and The Royal College of Psychiatrist.

Negru, O., & Baban, A. (2009). Positive development in school settings: School environment influences on perceived school adjustment in a Romanian adolescent sample. Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal, 253-267.

Neugarten, B. (1999). Los significados de la edad. Barcelona: Herder.

Nicaise, V. C. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. Jour. of Teaching in Physical Education, 25, 36-57.

Nicholls, J. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MASS: Harvard University Press.

Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. Contemporary Educational Psychology, 34, 185-194.



Nisbet, J., & Shucksmith. (1987). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana. Madrid: Santillana.

Nunes, P., & Macedo, D. (2013). Escala de Hábitos de Estudio: evidências de validade de construto. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 71-79.

Núñez, C., & Sánchez, J. (1991). Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y B UP. Un estudio comparativo. *Revista Complutense de Educación*, 2 (1), 43-66.

Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., & González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.

Odiri, O. (2015). Relationship of Study Habits with Mathematics Achievement. *Journal of Education and Practice*, 6 (10), 168-171.

OECD (2005). School factors related to Quality and Equity-results form PISA-2000. Bonn: UNO-Verlag.

OECD (2013). Engagement with and at School. Recuperado el junio de 2017 de Ready to learn: Student's engagement, drive and self-beliefs, 3 : <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012-Vol3-Chap2.pdf>

Olutola, A., Olatoye, O., & Olatoye, R. (2016). Assessment of Social Media Utilization and Study Habit of Students of Tertiary Institutions in Katsina State. *Journal of Education and Practice*, 7 (3), 178-188.

Ortega, P., Mínguez, R., & Rodes, M. L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y medida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.

Ozsoy, G., Memis, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes . *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 154-166.

Packiam, T., Gathercole, S., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85-106.

Panfichi, A. (1993). Juventud, tradición y trabajo. En G. Portocarrero. *Los Nuevos Limeños* (págs. 285-312). Lima: Tafos Sur.

Pantoja, A., & Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*.

Pascual-Castroviejo, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad. Madrid: Asociación Española de Pediatría.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.

Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152.

Peck, R. C. (1968). Psychological developments in the second half of life. En N. (Ed), *Middle age and aging* (págs. 88-93). Chicago: University of Chicago Press.

Pérez Juste, R. (2000). Evaluación de programas educativos. En J. J. (Coords.). *Problemas de la Medición y Evaluación Educativas. Estándares e Indicadores para analizar la realidad educativa*. Valencia: GEM.

Pérez-Escoda, N. (2013). Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE. Alicante.

Perrenoud, P. (2008). La construcción de éxito y del fracaso escolar. Ediciones Morata, S.L.: Madrid.

Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38 (2), 269-295.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En P. R. M. Boekaerts, *Handbook of self-regulation: Theory, research and application* (págs. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Plunkett, S., Henry, C., Houlberg, B., Sands, T., & Abarca-Mortensen, S. (2008). Academic support by significant others and educational resilience in Mexican-Origin ninth grade students from intact families. *The Journal of Early Adolescence*, 28, 333, 333-355.

Pozo, J. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, 175, 8-11.

Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En J. P. C. Coll, Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

Pradas, S., & C., D. I. (2015). Procesos y programas para superar las dificultades del lenguaje. En P. M.-L. (coord.). Procesos y programas de neuropsicología educativa (págs. 187-199). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Raftery, J., Grolnick, W., & Flamm, E. (2012). Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School Partnership Model. En A. L. S. L. Christenson, Handbook of research on student engagement (págs. 345-364). New York: Springer.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S.L.Christenson, A. L. Reschly, & C. W. (Eds.). Handbook of research on student engagement. New York: Springer.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. Journal of Educational Psychology, 105, 579.

Renzulli, J. (1994). Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J., & Reis, S. (2003). ¿Qué es el enriquecimiento escolar? ¿Cómo se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar? En J. R. J.A. Alonso, Manual Internacional de Superdotados. Madrid: EOS.

Reyes, O., & Reyes, M. (2012). Percepción de la calidad del servicio educativo universitario. Global Conference on Business and Finance Proceedings.

Riart, J. (coord). (2009). Manual de Tutoría y Orientación en la Diversidad. Madrid: Ediciones Pirámide.

Rice, P. F. (1997). Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. México: Prentice-Hall Hispanoamérica.

Rodrigo, V., Greenberg, D., & Segal, D. (2014). Changes in Reading Habits by Low Literate Adults through Extensive Reading. Reading in a Foreign Language, 26 (1), 73-91.

Rodríguez, A., & Esnaola, A. (2008). Los trastornos de la conducta alimentaria y el autoconcepto físico. En A. G. (Ed.). *El autoconcepto físico: educación* (pp. 173-192). Madrid: Pirámide.

Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, E., & Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 26 (1), 1-9.

Román, J., & Gallego, S. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje* (1ra edición). Madrid: TEA EDICIONES, S.A.

Romero, P. J., & Lavigne, R. (2011). Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Volumen II. Andalucía: Junta de Andalucía.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Malabar: Robert E. Krieger.

Rossi, L., Neer, R., Lopetegui, M., & Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género de estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211.

Roux, R., & Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media. *Actualidades investigativas en educación*, 15 (1), 1-16.

Rubio, M. (2009). *Nuevas Orientaciones y Metodología para la Educación a Distancia*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of selfdetermination theory: An organismic-dialectical perspective. En E. L. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (págs. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations and relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.

Sacerdote, B. (2011). Peer effects in Education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far? En S. M. Hanushek, *Handbook of the economics of Education*, 3 (págs. 249-277). Amsterdam: Elsevier.

Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived Emotional Intelligence: Conceptualization and measurement. En G. F. (Ed), *Blackwell handbook of social psychology: interpersonal processes* (págs. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publisher.

Sánchez, D. G., Marín, R., & López, Y. E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. Chihuahua: Tecnociencia.

Sancho-Álvarez, C., Pachés, A., Albiar, E., & Orellana, N. (2013). Motivación, preferencias metodológicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento en el alumnado de educación secundaria (PCPI, ESO, FP y Bachiller). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (págs. 1630-1637). Alicante: Actas del XVI Congreso Nacional/ II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Sands, T., & Plunkett, S. (2005). A New Scale to Measure Adolescent Reports of Academic Support by Mothers, Fathers, Teachers, and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 244-253.

Santana Vega, L., & Felicia, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519.

Sastre, P. (2015). Propuesta de Habilidades Sociales para adolescentes con Déficit de Atención con Hiperactividad. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Sastre-Riba. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, 58 (1), 89-98.

Secretaría de Educación Pública de México SEP. (2004). Manual de Estilos de Aprendizaje. México: Autor.

SEESCYT. (2007). Situación y perspectivas de la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior para promover la Calidad. Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

SEP; FLACSO. (2014). Manual para impulsar mejores hábitos de estudio en Planteles de Educación Media Superior. México: Secretaría de Estado de Educación Pública.

Sevil, J., Paradela, S., Abós, A., & Aibar, A. (2015). Efectos del género en la percepción de apoyo de las necesidades psicológicas básicas en educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 34, 114-124.

Shalev, R. S.-T. (2001). Developmental discalculia. *Pediatric Neurology*, 24, 337-342.

Sheldon, K., & Hilper, J. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36, 439-451.

Silié, R., Cuello, C., & Mejía, M. (2004). Estudio sobre la calidad de la educación en la República Dominicana. SEESCYT: La Trinitaria.

Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.

Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1.

Solano, O. (2015). Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes hacia el estudio. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Soler, V. (2015). Consideraciones en torno al éxito y al fracaso escolar en secundaria. Síntesis de una aproximación teórico-empírica a esta problemática. *Quaderns de ciències socials*, 30-56.

Soto, J., García, M., & González, S. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 95-108.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.

Stell, D., & Perdue, N. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50, 325-339.

Stover, J., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg, A., & Liporace, F. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Educación Media de Buenos Aires. *Revista de Psicología Universidad de La Plata*, 11 (2), 10-20.

Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J., . . . Núñez, J. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 49-64.

Taboada, M., Sánchez, A., & Poveda, M. (2011). Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico en lengua extranjera. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura Extra 3*, 187, 225-230.

Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo.

Taylor, A., & Fox, K. (2005). Effectiveness of a primary care exercise referral intervention for changing physical self-perceptions over nine months. *Health Psychology*, 24(1), 11-21.

Taylor, I. A., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 99-120.

Taylor, I. M., & Ntoumanis. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.

Tejedor, F., González-González, S., & García, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 123-132.

Tobón, S., Pimienta, & García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson Educación.

Tomás, J., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., & Romero, I. (2016). El compromiso escolar en adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34, 1, 119-135.

Torrano, F., & Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de Educación Secundaria. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 97-115.

UNESCO (2004). UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://www.unesco.org/cu/Noticias04/noticia071104.htm>.

UNESCO (2015). Informe Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). OREALC/Santiago: UNESCO.

Universidad de Almería y AECID. (2001). Protocolo autop. AECID.

Vaillant, G. (2002). The study of adult development. En F. F. Phelps, *Looking at Lives: American Longitudinal Studies of the Twentieth Century* (págs. 424-447). New York: Russell Sage Foundation.

Valle, G., Raiano, J., García, S., Suligo, M., & Gómez, G. (2014). Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Dos puntas*, 6 (9), 139-163.

Vallejo, G. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: una propuesta desde la Pedagogía. *MEDISAN*, 15 (11), 1656-1663.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.

Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. (2005). Actitudes y hábitos de estudio en Ciencias Naturales: Validación de una escala y de su utilidad práctica. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(2), 227–236.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 441-450.

Véliz, A., & Apodaca, P. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Revista Educativa Hekademos*, 11 (5).

Veliz-Burgos, A., & Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3 (2), 131-150.

Videra-García, A., & Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 23 (1), 141-147.

Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49 (7), 1266-1276.

Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.

Watanabe, O., Cassetari, L., Santos, M., Lombard-Platet, V., & Di Domenico, V. (2001). Um levantamento dos hábitos de estudo dos alunos do curso de psicologia do centro universitário FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas). *Psikhê*, 6, 60-71.

Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000. Paris, France: Organization for Economic Cooperation and Development.

Wilms, J. (2000). Student engagement at school. A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000. Recuperado el junio de 2017, de <https://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>

Wilms, J. D. (2000). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OCDE.

Ying, S., & Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school Life Satisfaction, Self-Esteem and Coping Style in Middle School Students. *Chinese Mental Health Journal*, 19 (11), 741-744.

Younes, B., & Khandai, H. (2015). Academic Achievements and Study Habits of College Students of District Pulwama. *Journal of Education and Practice*, 6 (31), 1-6.

Zapata, R., Cano, A., & Moyá, J. (2002). Tareas del desarrollo en la edad adulta. *Psiquis*, 23 (5), 185-197.

Zubieta, E. M., Delfino, G. I., & Fernández, O. D. (2008). Clima social emocional, confianza en las instituciones y percepción de problemas sociales. Un estudio con estudiantes universitarios urbanos argentinos. *Psycke*, 17 (1).

Zullic, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48 (2), 133-145.



Anexos

Anexo 1. Fichas de autorreflexión hábitos de estudio

1.1 Autorreflexión ¿Cómo estudio?¹⁶

A continuación, tienes una serie de preguntas que te vas a contestar a ti mismo/a. Sé lo más sincero/a posible para que puedas valorar cómo estás estudiando. Debes contestar sí o no a cada pregunta. Si tienes indecisión marca un signo de interrogación en el área de respuestas, pero utilízalo lo menos posible.

No.	Preguntas de análisis	Respuestas	
1	¿Estudio siempre en el mismo lugar?	Sí	No
2	¿Dejo para el último día la preparación para un examen o tarea importante?	Sí	No
3	¿Tengo un horario fijo para estudiar?	Sí	No
4	¿Suelo tomar en clases notas o apuntes sobre lo que explica el profesor?	Sí	No
5	¿La silla que utilizo para estudiar es de respaldo y asientos duros?	Sí	No
6	¿Dispongo de una mesa amplia y que guarda proporción con la altura de la silla y con mi estatura?	Sí	No
7	¿Estudio en un lugar ventilado y alejado de ruidos (Tv, radio, voces, etc.)?	Sí	No
8	¿Suelo leer en casa los temas que el profesor va a explicar el día siguiente en la clase?	Sí	No
9	¿Dedico dos o más horas diarias a preparar las clases?	Sí	No
10	¿Presto atención a las explicaciones del profesor?	Sí	No
11	¿Estudio acostado/a en la cama o recostado en un mueble o sofá?	Sí	No
12	¿La mesa que utilizo para estudiar está barnizada o es de un material brillante?	Sí	No
13	¿En la habitación en que estudio, dispongo de una iluminación adecuada de modo que no se fuerce excesivamente la vista?	Sí	No
14	¿Utilizo el diccionario para mirar aquellas palabras cuya ortografía o significado no conozco bien?	Sí	No
15	¿Organizo mi tiempo de acuerdo con la dificultad de la asignatura?	Sí	No
16	¿Pregunto al profesor cuando no entiendo alguna de sus explicaciones?	Sí	No
17	¿Cuándo estudio, puedo apoyar bien los pies en el suelo?	Sí	No
18	¿Antes de ponerme a estudiar preparo todo lo que voy a necesitar durante la sesión de estudio?	Sí	No
19	¿Tengo costumbre de escuchar canciones de actualidad mientras estudio?	Sí	No
20	¿Cuándo estudio, subrayo las ideas importantes?	Sí	No

16 Recreado de Manual de Técnicas de Estudio Real Instituto Jovellanos de Secundaria 2010-2011.

No.	Preguntas de análisis	Respuestas	
21	¿Dejo para última hora la preparación de la mayor parte de las asignaturas?	Sí	No
22	¿Tengo por costumbre pedir o fotocopiar los apuntes de mis compañeros?	Sí	No
23	¿Mi mesa de estudio está desordenada?	Sí	No
24	¿Después de una o dos horas de estudio me relajo y descanso?	Sí	No
25	¿Si puedo, me sitúo en las últimas filas de las clases para que el profesor no me controle?	Sí	No
26	¿Tengo organizado mis apuntes por asignatura?	Sí	No
27	¿Repaso las exámenes escritos antes de entregarlos?	Sí	No
28	¿Pasan más de 15 minutos desde que me siento hasta que realmente empiezo a estudiar?	Sí	No
29	¿En cada sesión de estudio, termino las tareas y el trabajo que me he propuesto?	Sí	No
30	¿Hago los esquemas de las lecciones que estudio?	Sí	No
31	¿Cuido la ortografía y la buena presentación en los exámenes y trabajo que presento?	Sí	No
32	¿Cuándo estudio un tema, consulto otros libros, además del de texto?	Sí	No
33	¿Pienso que ya tengo adquirido hábitos de estudio?	Sí	No

CORRECCIÓN

Si tus respuestas coinciden con las que a continuación te señalamos, marca una + en el espacio correspondiente. Luego suma el total de + y busca el significado de tu puntuación.

Lugar		Mesa		Silla	
1. Sí	<input type="checkbox"/>	6. Sí	<input type="checkbox"/>	5. Sí	<input type="checkbox"/>
7. Sí	<input type="checkbox"/>	12. No	<input type="checkbox"/>	11. No	<input type="checkbox"/>
13. Sí	<input type="checkbox"/>	18. Sí	<input type="checkbox"/>	17. Sí	<input type="checkbox"/>
19. No	<input type="checkbox"/>	23. No	<input type="checkbox"/>		

Clase		Tiempo de estudio		Forma de trabajo	
4. Sí	<input type="checkbox"/>	3. Sí	<input type="checkbox"/>	2. No	<input type="checkbox"/>
10. Sí	<input type="checkbox"/>	9. Sí	<input type="checkbox"/>	8. Sí	<input type="checkbox"/>
16. Sí	<input type="checkbox"/>	15. Sí	<input type="checkbox"/>	14. Sí	<input type="checkbox"/>
22. No	<input type="checkbox"/>	21. No	<input type="checkbox"/>	20. Sí	<input type="checkbox"/>
25. No	<input type="checkbox"/>	24. Sí	<input type="checkbox"/>	26. Sí	<input type="checkbox"/>
32. Sí	<input type="checkbox"/>	28. No	<input type="checkbox"/>	27. Sí	<input type="checkbox"/>
		29. Sí	<input type="checkbox"/>	30. Sí	<input type="checkbox"/>
		32. Sí	<input type="checkbox"/>	33. Sí	<input type="checkbox"/>

Entre 28-33 buen pronóstico de estudio, 22-27 pronóstico favorable, 16-21 poco favorable, menos de 15 muy poco favorable.

1.2 Autorreflexión: Mis hábitos de estudio¹⁷

Lee cuidadosamente las siguientes afirmaciones y marca con una X si, con base en tu experiencia, son falsas o verdaderas.

Afirmaciones	Respuestas	
	F	V
Lugar y contexto de estudio		
1. No tengo un lugar fijo para estudiar.		
2. Me gusta estudiar viendo televisión o escuchando música.		
3. Me gusta estudiar frente a la ventana.		
4. Frecuentemente estudio o leo acostado en la cama.		
5. No me importa estudiar con poca luz.		
Planificación		
1. No acostumbro planificar el tiempo que voy a dedicar al estudio.		
2. Cuando tengo un plan o propósito de estudio generalmente no lo cumplo.		

¹⁷ Tomado de SEP (2014). Manual para impulsar Mejores Hábitos de estudio en planteles de educación Media. México: SEP.

3. Normalmente no termino los trabajos a tiempo.		
4. El sueño y el cansancio me impiden estudiar con eficacia.		
5. Cuando estudio tengo que estar levitando, ya que no tengo todo el material que voy a usar a la mano.		
Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio		
1. Cuando estudio, procuro aprenderme los temas de memoria.		
2. Me cuesta relacionar la asignatura con otros temas o ideas.		
3. Estudio con base en mis apuntes y no consulto otras fuentes.		
4. Me cuesta mucho realizar preguntas si tengo dudas en clase.		
5. Cuando estudio me cuesta trabajo resumir mentalmente lo que estoy aprendiendo.		
6. Nunca empleo procedimientos para recordar fechas, datos, etc.		
7. Cuando leo no acostumbro tomar notas ni subrayar las palabras interesantes.		
8. No acostumbro leer previamente la portada e índice del libro.		
9. Por lo regular no tomo apuntes en clase.		
10. Me cuesta trabajo cumplir con los compromisos académicos.		
11. Tengo dificultad para seguir las explicaciones del profesor en clase.		
12. No subrayo las palabras más importantes.		
13. No acostumbro realizar esquemas.		
14. Estudio un día antes del examen.		
15. Me pongo muy nervioso cuando tengo un examen.		
16. En los exámenes empleo normalmente mucho más tiempo en las primeras preguntas y tengo que apresurarme en las restantes.		
17. Cuando tengo que realizar un trabajo no planifico el tiempo que debo dedicarle.		

Menos de 20 respuestas falsas: malos hábitos de estudio; entre 20 y 25: hábitos regulares; entre 25 y 30 respuestas falsas: buenos hábitos; entre 30 y 35: bastante buenos y más de 35: muy buenos hábitos de estudio.

Anexo 2. Orientaciones sobre hábitos de estudio para acompañar a las/los estudiantes

Planificación del estudio

- Estudiar todos los días el mismo tiempo y, a ser posible, a la misma hora.
- Buscar las horas de estudio donde el rendimiento sea más alto.
- No traspasar ni madrugar excesivamente.
- Poner el orden de estudio de cada materia de acuerdo con la propia curva de trabajo (nivel de concentración). Es conveniente iniciar con las tareas de dificultad media, continuar con las que representan mayor grado de dificultad y dejar, para el final, las tareas más fáciles.
- Distribuir el tiempo de estudio para cada materia de acuerdo con el grado de dificultad y exigencia personal.
- Introducir descansos de 5-10 minutos para evitar la fatiga y la interferencia en la memoria entre los conocimientos de asignaturas diferentes.
- Concretar qué tengo que estudiar en cada periodo.
- Disponer de todos los materiales necesarios para realizar las tareas y estudiar, tales como libros, lápices, bolígrafos, calculadora y diccionario.
- Elaborar un planificador o cronograma que puede servir de base para la organización de las actividades cotidianas de estudio.
- Aprovechar un rato del sábado y del domingo para repasar, ya que durante el fin de semana se dispone de mayor tiempo, mayor relajación, permite repasar e ir preparándose los exámenes.
- Procurar terminar la sesión de estudio antes de ponerse a hacer otras actividades más agradables como ver la televisión, practicar deporte, salir a pasear...etc. Estas actividades deben compaginarse con el estudio, de modo que no interfieran negativamente.
- Los días que se tienen pocas asignaciones o tareas se deben aprovechar para estudiar o para avanzar en trabajos que se han programado para el fin de semana.
- Una vez concretado el tiempo de estudio debe revisarse periódicamente a fin de introducir las correcciones necesarias. También debe ser constante y no desanimarse si en los primeros días no se consigue cumplirlo totalmente.

Mi programación semanal de estudio

Vamos a completar el horario SEMANAL, colocando en los días y las horas aquellas asignaturas que estudias. Puedes organizarte también el fin de semana...

TARDE	LUNES		MARTES		MIÉRCOLES		JUEVES		VIERNES	
	HORA	ASIGNATURA	HORA	ASIGNATURA	HORA	ASIGNATURA	HORA	ASIGNATURA	HORA	ASIGNATURA

Mi programación mensual:

Anota las actividades que tengas previstas durante un mes, dando tu constancia la entrega de trabajos, viajes, visitas, exámenes y otras actividades.

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Modelos de ficha para planificación del tiempo de estudio (Esteban y Viguera, 2007).

Lugar de estudio

- Procurar que se utilice siempre el mismo lugar de estudio, de ser posible. Esto permite crear de un modo personal un espacio propio para ello. Invertir el espacio resulta una oportunidad para comenzar positivamente en la tarea de estudiar. Además, permite generar una rutina que facilita la concentración. Si se cambia de sitio de estudio, en cada lugar uno encontrará cosas que le resulten curiosas y llamen su atención, distrayéndole del estudio. Además, en su habitación uno podrá tener todo su material organizado y a mano.
- Es conveniente ambientar el lugar a nuestro gusto, con aquellas cosas que nos hacen sentir cómodos para estudiar.
- El lugar debe contar con las siguientes condiciones:

Iluminación: La iluminación debe ser con luz natural, en el caso contrario se debe usar la luz central y la focal a la vez para evitar el cansancio de los ojos, al pasar de zonas de oscuridad a zonas muy iluminadas, es decir, combinar una luz indirecta que ilumine toda la habitación y un foco centrado en la mesa. Hay que evitar la iluminación con tubos fluorescentes, así como estudiar en una habitación oscura con un potente foco iluminando la mesa. En ambos casos puede producir fatiga. Es conveniente utilizar bombillas que no den reflejos. La luz muy intensa también cansa la vista y hay que evitarla. La colocación de la lámpara debe permitir que entre la luz por el lado contrario de la mano con la que se escribe para evitar las sombras.

Ventilación: El aire de la habitación debe renovarse para evitar los efectos de una mala ventilación, dolores de cabeza, mareos, malestar general, cansancio...aspectos que incidirán en el rendimiento. Es recomendable realizar pequeños descansos entre las tareas y así aprovechar para airear la habitación abriendo las ventanas.

Temperatura: No se debe tener sensación de frío ni de calor. Se debe procurar una temperatura homogénea en la habitación, el frío nos hace sentir incómodos y el calor nos invita a la inactividad, por lo que ambas situaciones dificultan la concentración. En tal sentido, pueden utilizarse abanicos o procurar que la habitación esté fresca y sin abarrotamiento que produzcan calor.

Libre de ruidos y distractores: el lugar debe estar alejado de ruidos, de la televisión, el teléfono... ya que el lugar de estudio debe potenciar la concentración. La música solo es recomendable si no entorpece la concentración, en volumen bajo y de preferencia, instrumental.

- El mobiliario debe favorecer la concentración y brindar espacio para el desarrollo de las asignaciones. En tal sentido:
 - » La mesa de trabajo debe ser amplia y la silla cómoda.
 - » Hay que estudiar sentado delante de una mesa y no retumbado en un sofá o recostado en la cama, ya que ello dificulta la concentración.
 - » La amplitud de la mesa debe permitir disponer a mano de todo el material de estudio que se vaya a necesitar. Hay que evitar una mesa pequeña en la que estén los libros amontonados.
 - » No debe haber nada que no sirva específicamente para el estudio, ya que podemos distraernos. Es importante que el mobiliario resulte relajante y si la mesa es pequeña disponer de otros espacios auxiliares donde poder dejar las cosas. La silla también debe ser cómoda que no obliguen a agachar el cuello ni adoptar malas posturas, una mala postura disminuye las horas de rendimiento.
- Se debe evitar ir a casa de un amigo/a a estudiar, pues aunque se pase un rato muy agradable y divertido, normalmente se estudia poco.
- Tampoco es recomendable trabajar en una sala de estudio o una biblioteca pública (salvo que no se disponga de otra alternativa) ya que los riesgos de distracción (y por tanto, de perder el tiempo) aumentan considerablemente.
- Sin embargo, estos lugares públicos pueden ser muy interesantes cuando de lo que se trata es de buscar información adicional para completar los apuntes, para realizar algún trabajo, etc.

Técnicas de estudio

Existen diversas técnicas de estudio que pueden potenciar la ejecución de las asignaciones. Estas guardan estrecha relación con las estrategias de aprendizaje. En tal sentido, entre las más útiles se encuentran:

- Toma de apuntes
- Lectura comprensiva: lectura lenta, profunda, reflexiva y exhaustiva
- Diseño de esquemas
- Nemotecnias
- Repaso
- Otras

Anexo 3. Estilo atribucional

3.1 Ficha para la reflexión del estilo atribucional¹⁸

No.	Afirmaciones	Sí/No/A veces
1	Con frecuencia hago bien los trabajos de clase.	
2	Las tareas de clase las suelo encontrar sencillas.	
3	Cuando no apruebo es porque no he estudiado lo suficiente.	
4	Considero que estoy capacitado para realizar las tareas que ponen en clase.	
5	A veces tengo mala suerte en las evaluaciones.	
6	Por lo general tengo buena suerte en las evaluaciones.	
7	Lo normal es que los trabajos de clase y las evaluaciones me salgan bien cuando las preparo.	
8	Las evaluaciones son cuestión de suerte, ya que casi siempre me preguntan lo que me sé.	
9	Dudo de si tengo capacidad para el estudio, me suelen suspender y he preparado la evaluación.	
10	No consigo aprobar porque las evaluaciones son muy difíciles.	

¹⁸ Tomado de Esteban y Viguera (2007).

3.2 Escala atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vásquez (1998)

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas?		
TOTALMENTE SATISFECHO	6 5 4 3 2 1	NADA SATISFECHO
2. ¿Cómo valoras la relación existente entre la nota que obtuviste el período anterior y la nota que esperabas obtener?		
MEJOR DE LO QUE ESPERABAS	6 5 4 3 2 1	PEOR DE LO QUE ESPERABAS
3. ¿Cuán justas son tus calificaciones del período anterior con relación a lo que te merecías?		
TOTALMENTE JUSTAS	6 5 4 3 2 1	TOTALMENTE INJUSTAS
4. ¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para obtener buenas calificaciones?		
NINGUN ESFUERZO	1 2 3 4 5 6	MUCHO ESFUERZO
5. ¿Cuánta confianza tienes de aprobar todas tus asignaturas?		
MUCHA CONFIANZA	6 5 4 3 2 1	NINGUNA CONFIANZA
6. ¿Cuánta probabilidad de aprobar todas tus asignaturas tienes este período escolar?		
MUCHA PROBABILIDAD	6 5 4 3 2 1	POCA PROBABILIDAD
7. ¿Cómo valoras tu propia capacidad para estudiar las asignaturas?		
MUY MALA	1 2 3 4 5 6	MUY BUENA
8. ¿Cuán importante son para ti las buenas calificaciones este período escolar?		
MUY IMPORTANTES	6 5 4 3 2 1	NADA IMPORTANTES
9. ¿Cuánto interés tienes por estudiar?		
NINGÚN INTERÉS	1 2 3 4 5 6	MUCHO INTERÉS
10. ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar tus asignaturas?		
MUCHA SATISFACCIÓN	6 5 4 3 2 1	NINGUNA SATISFACCIÓN
11. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que te mereces?		
DISMINUYEN MIS NOTAS	1 2 3 4 5 6	AUMENTAN MIS NOTAS
12. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?		
MUCHO AFÁN	6 5 4 3 2 1	NINGÚN AFÁN
13. ¿Cómo describes tu persistencia cuando no puedes hacer alguna tarea?		
SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO	6 5 4 3 2 1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
14. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?		
EXIGENCIAS MUY BAJAS	1 2 3 4 5 6	EXIGENCIAS MUY ALTAS
15. ¿Cómo describes tu conducta cuando desarrollas algún problema difícil en alguna de tus asignaturas?		
SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL	6 5 4 3 2 1	ABANDONO RÁPIDAMENTE

3.3 Escala atribucional de Motivación de Logro (EAML) modificada

(Morales-Bueno y Gómez-Nocetti, 2009)

Identificar asignatura de referencia _____

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas del año escolar anterior?		
TOTALMENTE SATISFECHO	6 5 4 3 2 1	NADA SATISFECHO
2. ¿Cómo relacionas las notas que obtuviste el año anterior y las notas que esperabas obtener?		
MEJOR DE LO QUE ESPERABAS	6 5 4 3 2 1	PEOR DE LO QUE ESPERABAS
3. ¿Qué tan justas son tus calificaciones del período anterior con relación a lo que tú merecías?		
TOTALMENTE JUSTAS	6 5 4 3 2 1	TOTALMENTE INJUSTAS
4. ¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para obtener buenas calificaciones en esta (asignatura)?		
NINGUN ESFUERZO	1 2 3 4 5 6	MUCHO ESFUERZO
5. ¿Cuánta confianza tienes de obtener buena calificación en esta asignatura?		
MUCHA CONFIANZA	6 5 4 3 2 1	NINGUNA CONFIANZA
6. ¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas de esta asignatura?		
MUY DIFÍCILES	1 2 3 4 5 6	MUY FÁCILES
7. ¿Cuánta probabilidad de aprobar esta asignatura tienes este año escolar?		
MUCHA PROBABILIDAD	6 5 4 3 2 1	POCA PROBABILIDAD
8. ¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?		
MUY MALA	1 2 3 4 5 6	MUY BUENA
9. ¿Qué tan importantes son para ti las buenas calificaciones en esta asignatura?		
MUY IMPORTANTES	6 5 4 3 2 1	NADA IMPORTANTES
10. ¿Cómo describes el grado de influencia de la interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?		
NO INFLUYE NADA	1 2 3 4 5 6	INFLUYE MUCHO
11. ¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?		
MUCHO INTERÉS	6 5 4 3 2 1	NINGÚN INTERÉS
12. ¿Cómo describes el grado de influencia de la interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?		
NO INFLUYE NADA	1 2 3 4 5 6	INFLUYE MUCHO
13. ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar esta asignatura?		
MUCHA SATISFACCIÓN	6 5 4 3 2 1	NINGUNA SATISFACCIÓN
14. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que te mereces en esta asignatura?		
DISMINUYEN MIS NOTAS	1 2 3 4 5 6	AUMENTAN MIS NOTAS

15. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?		
MUCHO AFÁN	6 5 4 3 2 1	NINGÚN AFÁN
16. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido realizar alguna tarea de esta asignatura?		
ABANDONO RÁPIDAMENTE	1 2 3 4 5 6	SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO
17. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?		
EXIGENCIAS MUY ALTAS	6 5 4 3 2 1	EXIGENCIAS MUY BAJAS
18. ¿Cómo describes tu conducta cuando desarrollas algún problema difícil en alguna de tus asignaturas?		
ABANDONO RÁPIDAMENTE	1 2 3 4 5 6	SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL
19. ¿Cuánta importancia le das a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta asignatura?		
MUCHA IMPORTANCIA	6 5 4 3 2 1	NINGUNA IMPORTANCIA
20. ¿Cuánto interés tienes de aprender esta asignatura?		
NINGÚN INTERÉS	1 2 3 4 5 6	MUCHO INTERÉS
21. ¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?		
MUCHA SATISFACCIÓN	6 5 4 3 2 1	NINGUNA SATISFACCIÓN
22. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura?		
NUNCA TERMINO CON ÉXITO	1 2 3 4 5 6	SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO
23. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?		
INFLUYE MUCHO	6 5 4 3 2 1	NO INFLUYE NADA
24. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?		
NO INFLUYE NADA	1 2 3 4 5 6	INFLUYE MUCHO
25. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?		
INFLUYE MUCHO	6 5 4 3 2 1	NO INFLUYE NADA
26. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta asignatura?		
NINGUNA INTERACCIÓN	1 2 3 4 5 6	MUCHA INTERACCIÓN

27. ¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?		
INFLUYE MUCHO	6 5 4 3 2 1	NO INFLUYE NADA
28. ¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?		
NO INFLUYE NADA	1 2 3 4 5 6	INFLUYE MUCHO
29. ¿Cuánta influencia tienen tus profesores sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?		
INFLUYE MUCHO	6 5 4 3 2 1	NO INFLUYE NADA
30. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta asignatura?		
NINGUNA INTERACCIÓN	1 2 3 4 5 6	MUCHA INTERACCIÓN

Anexo 4. Fichas de identificación estilos de aprendizaje

4.1 Cuestionario El Estilo de Aprendizaje

1-En general se considera que el alumno/a tiene desarrollados hábitos de trabajo	
a) Adecuados	
b) Inadecuados	
c) Otras observaciones	
2-Actitud que el estudiante muestra al aprendizaje	
a) Positiva	
b) Normal	
c) Negativa	
Otras observaciones	
3- El nivel de atención y concentración es	
a) Alto	
b) Medio	
c) Bajo	
4- La terminación y el interés por las tareas	
a) Inicia y acaba las tareas	
b) Inicia las tareas y las abandona	
c) No inicia las actividades	

5- El tipo de refuerzos y apoyos que prefiere	
a) Refuerzos positivos, elogios	
b) Premios materiales	
c) Otros	
6-¿Qué procedimientos son los que más le estimulan?	
a) Elementos visuales	
b) Elementos auditivos	
c) Elementos manipulativos	
7- El tipo de agrupamientos que prefiere para trabajar en clase	
a) Trabajo en gran grupo	
b) Trabajo en pequeño grupo	
c) Trabajo individual	
8- El nivel general de relación que mantiene con los compañeros	
a) Colabora y ayuda a sus compañeros	
b) Habitualmente mantiene interacciones positivas	
c) Su nivel de aceptación por sus compañeros es alto	
d) Tiende a aislarse frecuentemente en clase	
e) Suele tener mantener conflictos habitualmente en clase	
Otras observaciones	
9- Tipo de relación que mantiene con los profesores	
a) Buena	
b) Indiferente	
c) Mala	
Otras observaciones:	

SÍNTESIS GENERAL

Destaca en...

Su carácter es...

La interacción que establece con los demás es... ..

Anexo 5. Ficha de detección de factores de vulnerabilidad y riesgos psicosociales

Estos indicadores serán valorados en los procesos de entrevista con la familia, con el estudiante y la observación en el contexto del aula.

Contexto Familiar

No.	Indicadores	Sí	No	Observaciones
1	Bajo nivel educativo de la familia			
2	Situación laboral de la familia inestable por desempleo o trabajo informal			
3	Situación laboral de los padres de alta vulnerabilidad			
4	Situación económica precaria			
5	Antecedentes familiares de abuso de drogas y alcohol			
6	Antecedentes familiares de trastornos de salud mental			
7	Familia estructurada de forma compleja (padres homosexuales, solo hermanos, no familiares, etc.)			
8	Funcionamiento familiar disfuncional y conflictos familiares continuos			
9	Exposición a violencia familiar			
10	Padres están separados			
11	Peleas constantes entre los hermanos que pueden derivar en que eviten el contacto entre ellos y dejen de hablarse			
12	<p>¿Quién se encarga de las correcciones en la casa?</p> <p>En qué consisten estas correcciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amenazas - Castigos (quitarle cosas que le gustan) - Reproches verbales - Pelas - Otras 			

13	En la casa le llaman por algún apodo o sobrenombre Sí_____ No_____			
	De ser afirmativa: ¿Cuál?_____ ¿Por qué?_____			
14	Abandono familiar			
15	Es huérfano			
16	Está al cuidado de una familia que no es la de origen			
17	Negligencia familiar (descuido de las necesidades básicas, falta de interés en el estudiante y su escolaridad, etc.)			
18	Padres antisociales (historial de delincuencia, conflictos con la ley, etc.)			
19	Hijo de recluso o ex recluso			
20	Otros, ¿cuáles?			

Contexto Social

No.	Indicadores	Sí	No	Observaciones
1	Pobreza en el sector o comunidad donde reside			
2	Limitado acceso a servicios básicos de calidad (energía eléctrica, agua potable, viviendas bien protegidas, limitado transporte, etc.)			
3	Limitado acceso a espacios de enriquecimiento cultural (bibliotecas, grupos culturales, artísticos, deportivos, etc.)			
4	Exposición constante a violencia en el entorno social			
5	Bajo control del expendio de bebidas alcohólicas a menores de edad			
6	Acceso a drogas en la comunidad			
7	Exposición al suicidio en los medios de comunicación			
8	Inseguridad ciudadana (delincuencia)			

9	Contaminación (por desechos sólidos, acústica, etc.)			
10	Pobreza lingüística			
11	Calles en mal estado			
12	Otros, ¿cuáles?			

Contexto Personal

No.	Indicadores	Sí	No	Observaciones
1	Enfermedades y complicaciones de salud			
2	Discapacidad sensorial, motora o intelectual			
3	Antecedentes personales de abuso de drogas y alcohol			
4	Antecedentes personales de trastornos de salud mental			
5	Historia escolar de bajo rendimiento académico			
6	Bajo compromiso con la escuela y con su educación			
7	Competencias curriculares limitadas en función del nivel educativo			
8	Absentismo escolar			
9	Hábitos de estudio ineficaces			
10	Desinterés y desmotivación			
11	Aspiraciones y expectativas bajas			
12	Limitadas habilidades sociales			
13	Autoestima baja			
14	Manifiesta tristeza y/o rasgos depresivos			
15	Impulsividad y perfeccionismo			
16	Ha participado en situaciones de acoso escolar			
17	Temperamento difícil			
18	Problemas del sueño			
19	Trastornos de alimentación			
20	Referentes de amistad negativos			
21	Involucramiento en pandillas y bandas			
22	Tendencia a conductas de riesgo			
23	Prácticas sexuales tempranas			
24	Prácticas sexuales riesgosas			
25	Intento de suicidio previo o ideaciones suicidas			
26	Ausencia de proyecto de vida			

27	Inadapatación a la escuela por cambio de centro educativo			
28	Pérdida de un familiar significativo que le ha afectado más de lo normal			
29	Otros, ¿cuáles?			

Contexto escolar

No.	Indicadores	Sí	No	Observaciones
1	Políticas y normas que no favorecen la inclusión educativa			
2	Limitados recursos didácticos o distribución inadecuada			
3	Condiciones físicas de las aulas inapropiadas para la atención a la diversidad			
4	Limitado acceso a recursos informáticos			
5	Relaciones interpersonales defectuosas con los compañeros			
6	Abuso de drogas por compañeros			
7	Fomento de la competitividad y el individualismo			
8	Relaciones verticales profesores-estudiantes. Baja interacción con el docente			
9	Metodologías y programas educativos enfocados en los contenidos y no en las necesidades del estudiantado			
10	Limitadas expectativas de los/las docentes sobre las competencias del estudiante			
11	Dificultades en la planificación docente y en la metodología de enseñanza y evaluación de los aprendizajes			
12	Formación limitada de las/los docentes			
13	Exclusión de los estudiantes por distintas condiciones (procedencia sociocultural, orientación sexual, práctica religiosa, condición socioeconómica, necesidades de aprendizaje, etc.)			
14	Desvalorización en la comunidad de la profesión docente			
15	Clima relacional afectado por falta de valores básicos como el respeto y la solidaridad			
16	Limitados programas educativos (no cuentan con programas de arte, deportivos, sociales, etc.)			
17	Otros, ¿cuáles?			

Anexo 6. Ficha de derivación a la Unidad de Orientación y Psicología

Nombres y apellidos: _____

Grado académico: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Persona que refiere: _____ Cargo: _____

Fecha: _____

1. Razones por la que refiere al estudiante a Psicología

2. Señale desde cuándo se presenta aproximadamente esta situación

3. Describa las actuaciones específicas que ya se han intentado con el estudiante y los resultados obtenidos

Firma persona que refiere: _____

Firma persona que recibe: _____

Fecha y hora que se recibe: _____

Anexo 7. Fichas de detección de necesidades

Anexo 7.1. Ficha de Detección y Valoración Psicopedagógica para el Nivel Primario

CENTRO: _____ DISTRITO: _____

NOMBRE Y APELLIDOS : _____ SEXO: _____

FECHA DE NACIMIENTO: ___/___/___ GRADO ESCOLAR: _____

1. Indique las dificultades, que, a su juicio presenta el/la estudiante:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Dificultad y lentitud generalizada al aprender | <input type="checkbox"/> Dificultades en cálculo |
| <input type="checkbox"/> Dificultad en el lenguaje | <input type="checkbox"/> Problemas de comportamiento |
| <input type="checkbox"/> Dificultades en la lectura y la escritura | <input type="checkbox"/> Desmotivación escolar |
| <input type="checkbox"/> Retraso escolar generalizado o bajo rendimiento escolar en la mayoría de las áreas o asignaturas | |
| <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____ | |

2. Nivel de Competencia Curricular

• Área de Lengua Española:

- Nivel alcanzado (según indicadores de logro curriculares): _____

- **Lengua Oral** (Subrayar lo que proceda):

Articula correctamente todos los sonidos del idioma-- Identifica y discrimina correctamente todos los sonidos del idioma-- Estructura bien las frases-- Posee un lenguaje fluido-- Comprende órdenes sencillas-- Comprende órdenes complejas-- Comprende un relato-- Su vocabulario es adecuado a su edad.

Observaciones: _____

- **Lectura** (Subrayar):

Nivel lector: prelectura---silábica---vacilante---fluida---expresiva.

Comprensión lectora: Muy baja---baja---normal---alta---muy alta.

Errores que suele cometer: sustituciones---adiciones---inversiones---omisiones---otros.

Observaciones: _____

- Escritura (Subrayar):

Copia: ilegible---con muchos errores---normal---buena.

Dictado: sólo sílabas o letras--- sólo palabras---frases---textos.

Escritura libre: sólo sílabas o letras---sólo palabras---frases---historias.

Errores que suele cometer: sustituciones--- adiciones---inversiones---omisiones---defectuosa separación de palabras (problemas de segmentación)---otros.

Nivel: pre-silábico, silábico, silábico alfabético-alfabético-ortográfico

Observaciones: _____

• **Área de Matemática:**

- **Nivel alcanzado** (según indicadores de logro curriculares): _____

- Numeración:

Cuenta hasta _____.

Escribe cantidades al dictado hasta _____.

Lee cantidades hasta _____.

- Cálculo (Subrayar lo que proceda):

No realiza sumas. Realiza suma sin llevada. Realiza suma con llevada.

No realiza restas. Realiza resta sin llevada. Realiza resta con llevada.

No realiza multiplicaciones. Realiza multiplicaciones de _____ cifras.

No realiza divisiones. Realiza divisiones de _____ cifras.

Realiza/no realiza operaciones con decimales.

-Otras áreas curriculares (indicar de forma general cómo es su rendimiento académico): _____

Actitud frente a los aprendizajes _____

Fecha: _____

Maestro/a: _____

Anexo 7.2. Ficha de Detección de Necesidades de Apoyo Educativo en Educación Primaria

Indicadores de observación

Ámbito cognoscitivo

1. Se distrae fácilmente, pierde el interés y la atención en clases.
2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado.
3. Continúa por mucho tiempo con la misma actividad sin detenerse.
4. Cambia rápidamente de una actividad a otra, sin haberlas completado.
5. Experimenta dificultad para entender y seguir instrucciones, así como para recordar lo que se le acaba de decir.
6. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; requiere asesoría directa.
7. Muestra limitada curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea.
8. Requiere apoyo para iniciar, desarrollar y terminar sus trabajos escolares.
9. Manifiesta dificultades en la lectura, inclusive de textos cortos.
10. Presenta dificultades en la escritura.
11. Presenta dificultades en la comprensión de lo que lee.
12. Invierte letras, números, palabras o frases cuando lee, copia o escribe.
13. Registra dificultades en la comprensión problemas matemáticos.
14. Necesita la repetición constante para construir un nuevo conocimiento.
15. Se acerca mucho para observar los objetos; al escribir o leer, abre y cierra los ojos repetidamente.
16. Presenta trastornos en la articulación: no pronuncia correctamente o tartamueda.
17. Maneja un escaso vocabulario: sólo dice algunas palabras.
18. Presenta alguna alteración física que lo limita a comunicarse.
19. No reacciona a sonidos fuertes y bruscos.
20. Se queja de dolor persistente o de zumbido en los oídos.
21. Pregunta con frecuencia qué o cómo, e indica que no entiende lo que le dicen.

Ámbito psicomotor

1. Choca frecuentemente con los objetos que se encuentran a su paso.
2. Cae con frecuencia.
3. Tiene dificultad para alternar ambos pies al caminar o correr.
4. No tiene movilidad en alguna parte del cuerpo.
5. Camina o corre con dificultad o presenta dolor.
6. No controla sus trazos al escribir, dibujar caminos, marcar contornos, unir los dibujos, etcétera.

Ámbito psicosocial

1. Se enoja o pelea mucho sin motivos aparentes.
2. Es tímido y se relaciona muy poco o nada con sus compañeros.
3. Generalmente se muestra triste y cabizbajo.
4. Presenta conductas como morderse, golpearse o chuparse el dedo o la mano entera; hace berrinches exagerados frecuentes.
5. Muestra un patrón repetitivo y persistente de conducta rebelde, desobediencia y falta de respeto a la autoridad.
6. Necesita mucho apoyo de maestros y compañeros.
7. No se adapta con facilidad a situaciones nuevas o diferentes que tengan mayor grado de dificultad.
8. Se aísla en los juegos.
9. Tiende a abusar de los niños de menor edad.
10. Le cuesta trabajo adaptarse a cualquier situación de convivencia.
11. Su entorno social es altamente vulnerable.
12. No respeta reglas y normas establecidas.

Otras observaciones: _____

Anexo 7.3 Ficha de Detección y Valoración Psicopedagógica para el Nivel Secundario

CENTRO: _____ DISTRITO: _____

NOMBRES Y APELLIDOS: _____ SEXO: _____

FECHA DE NACIMIENTO: ___/___/___ GRADO ESCOLAR: _____

1. Indique las dificultades, que, a su juicio presenta el/la estudiante:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Dificultad y lentitud generalizada al aprender | <input type="checkbox"/> Problemas emocionales |
| <input type="checkbox"/> Dificultades en la lectura y la escritura | <input type="checkbox"/> Problemas de comportamiento |
| <input type="checkbox"/> Dificultades en cálculo | <input type="checkbox"/> Desmotivación escolar |
| <input type="checkbox"/> Retraso escolar generalizado o bajo rendimiento escolar en la mayoría de las áreas o asignaturas | |
| <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____ | |

2. Nivel de Competencia Curricular

• Área de Lengua Española:

- Nivel alcanzado (según indicadores de logro curriculares): _____

Lengua Oral y Escrita (Subrayar lo que proceda):

Comprensión lectora: Muy baja---baja---normal---alta---muy alta.

Errores que suele cometer al escribir: sustituciones---adiciones---inversiones---omisiones---defectuosa separación de palabras (problemas de segmentación)---otros.

Observaciones: _____

• Área de Matemática:

- Nivel alcanzado (según indicadores de logro curriculares): _____

Describir habilidades para la resolución de problemas: _____

Observaciones: _____

• Área de Ciencias de la Naturaleza:

- Nivel alcanzado (según indicadores de logro curriculares): _____

Observaciones: _____

- **Área de Ciencias Sociales:**

- **Nivel alcanzado** (según indicadores de logro curriculares): _____

Observaciones: _____

- **Otras áreas curriculares (indicar de forma general cómo es su rendimiento académico):** _____

3. Características Generales. Señale lo que proceda

- **En la resolución de tareas: Piensa las cosas antes de hacerlas** SI NO
- **Nivel de concentración ante las tareas:** a) Bajo b) Adecuado c) Alto
- **¿Le tienen que recordar con frecuencia lo que tiene que hacer?** SI NO
- **Su ritmo de trabajo es:** a) Lento b) Normal c) Rápido d) Variable (según tareas)
- **Desarrolla el trabajo de forma:** a) Desordenada b) Ordenada
- **¿Cómo trabaja mejor?:** a) Individualmente b) En grupo c) Ambas
- **En los grupos de trabajo:**
 - a) Tiene iniciativa y ayuda a los demás b) Es poco colaborador c) No participa
- **En su trabajo es:** Responsable Irresponsable
- **Recuerda mejor las cosas que:** a) Lee b) Oye c) Escribe
- **Motivación escolar:** a) Sin motivación b) Motivado por razones externas a la escuela
 - c) Motivado por tareas concretas d) Motivado en la mayoría de las tareas
- **Constancia en el esfuerzo:**
 - a) Sin constancia b) Con deseos de superación c) Capacidad de atención concentrada
- **Autonomía en el trabajo:** a) Puede trabajar solo en algunas ocasiones b) Depende totalmente de los maestros o compañeros c) Muestra independencia para desarrollar el trabajo escolar

Fecha: _____

Maestro/a: _____

Anexo 7.4 Ficha de Detección de Necesidades de Apoyo Educativo en la Secundaria

Indicadores de observación

Ámbito cognoscitivo

1. Se distrae fácilmente, pierde el interés y la atención en clases.
2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado.
3. Realiza con lentitud sus trabajos escolares.
4. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; necesita de asesoría directa.
5. Necesita que le repitan una instrucción varias veces para poder comprenderla.
6. Deja incompletos sus trabajos escolares.
7. Requiere apoyo para iniciar, desarrollar o terminar sus trabajos escolares.
8. Se acerca mucho para observar los objetos; al escribir o leer abre y cierra los ojos rápidamente.
9. Tiene dificultades para distinguir formas y discriminar detalles de una imagen a corta distancia.
10. Manifiesta dificultades significativas en la lectura.
11. Muestra dificultades significativas en la comprensión de textos.
12. Presenta dificultades significativas en la escritura.
13. Al redactar un texto libre, lo hace con gran dificultad y poca claridad.
14. Refleja dificultades significativas en la comprensión de problemas lógicos-matemáticos.
15. Presenta alguna alteración física que lo limita a comunicarse.
16. Maneja un escaso vocabulario y muestra dificultad en la articulación de las ideas.
17. Tartamudea con frecuencia.
18. Tiene dificultades para pronunciar correctamente algunos fonemas.
19. Presenta dificultades para transmitir un mensaje con claridad y darse a entender.
20. Sus diálogos son cortos y algunos sin sentido.
21. Experimenta dificultades para acceder a nuevos contenidos.

Ámbito psicomotor

1. Tiene una deficiencia física notable que lo limita para comunicarse y adoptar una postura acorde para el aprendizaje; su cuerpo luce muy rígido o muy suelto.
2. Se desplaza con torpeza; camina tropezándose.
3. Camina y corre con dificultad.
4. Presenta dificultades para efectuar las actividades físicas.
5. Utiliza algún tipo de aparato físico para caminar.
6. Enfrenta dificultad en la motricidad fina y para la realización de los trabajos manuales.

Ámbito psicosocial

1. Con frecuencia cambia de estado de ánimo durante un mismo día: de estar muy contento a muy enojado o triste.
2. Se enoja con facilidad; incluso puede llegar hasta a agredir físicamente.
3. Le cuesta trabajo adaptarse a cualquier situación de convivencia.
4. Se relaciona muy poco o nada con sus compañeros.
5. No respeta reglas y normas establecidas.
6. Es reservado al manifestar sus sentimientos, y muy poco expresivo.
7. Con frecuencia actúa sin pensar, de forma impulsiva.
8. Se involucra en actividades peligrosas sin medir las consecuencias.
9. Muestra comportamientos agresivos.
10. La mayor parte del tiempo se le ve desmotivado para realizar cualquier actividad.
11. Su entorno social es altamente vulnerable.
12. Acostumbra a andar en pandillas o en bandas dentro o fuera del centro.

Otras observaciones: _____

Anexo 7.6 Ficha para detección de Bajo Rendimiento Escolar¹⁹

Conteste sí o no según corresponde. De ser positivo, señale la frecuencia: 1) Nunca o pocas veces; 2) A menudo o con frecuencia; 3) Siempre

No.	Indicadores	Sí	No	1	2	3
1	Obtiene malos resultados académicos en todas o casi todas las materias					
2	Tiene lagunas importantes en sus conocimientos					
3	Tiene un nivel escolar muy por debajo de lo que le correspondería por su edad					
4	Tiene malos hábitos de estudio (por ejemplo, recita todo de memoria, no resume, etc.)					
5	Se esfuerza por estudiar y realizar las tareas escolares					
6	Da la sensación de que en ocasiones no comprende bien lo que se le dice (como si no entendiera)					
7	Su forma de expresarse oralmente es muy pobre					
8	Lee mal, con errores y/o parece que no comprende lo que lee					
9	Parece que lo que se hace en clase no le interesa					
10	Es desobediente, indisciplinado					
11	Molesta en clase, molesta a sus compañeros					
12	Es agresivo: insulta a los compañeros y se pelea con recuencia					
13	Se relaciona habitualmente con compañeros que tampoco estudian					
14	Se relaciona habitualmente con compañeros que también se comportan mal					
15	En clase se distrae					
16	Falta a clase, sin motivo justificado					
17	Piensa de sí mismo que “no vale para los estudios”					
18	Fuera del colegio también se relaciona con niños problemáticos					
20	Parece que su familia no muestra mucha preocupación por la marcha de sus estudios					
21	Cuando se refieren a la familia suele decir que “no pueden controlarlo”					
22	Parece que tampoco estudia en casa					
23	Parece que no sabe estudiar (por ejemplo, estudia de memoria, no sabe seleccionar lo importante)					
24	No es torpe, pero en ocasiones lo parece					
25	Indique, por favor, las actuaciones específicas que ya se han intentado con el estudiante y los resultados obtenidos.					

¹⁹ Tomado de Romero & Lavigne (2011). Dificultades de aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Volumen II. Andalucía: Junta de Andalucía.

Anexo 7.7. Ficha para detección de Dificultades Específicas en Lectura y Escritura²⁰

Conteste sí o no según corresponde. De ser positivo, señale la frecuencia: 1) Nunca o pocas veces; 2) A menudo o con frecuencia; 3) Siempre

No.	Indicadores	Sí	No	1	2	3
1	Copia bien figuras (geométricas, ...)					
2	Copia bien letras y palabras					
3	Lee lentamente para su edad, (por ejemplo silabeando)					
4	Lee muy rápidamente, de forma atropellada omitiendo (comiéndose) letras, sílabas e incluso palabras					
5	Al leer confunde, omite, rota, ..., grafemas (por ejemplo, "pade" por "padre" o "bota" por "dota")					
6	Los errores del ítem anterior los comete en palabras fáciles y frecuentes, como casa, mesa, ...					
7	Esos errores sólo los comete en palabras difíciles, desconocidas, ..., como "estantería", "transcurrir", ...					
8	Al leer rompe o une sílabas y/o palabras, como por ejemplo, "lasca sa" por "las casas"					
9	Al leer invierte el orden de las letras, por ejemplo, "un" por "nu", "los" por "sol"					
10	Al leer comete errores en palabras que son sencillas, por ejemplo, confunde mesa por masa					
11	Es incapaz de leer pseudopalabras, como por ejemplo, "supercalifragi"...					
12	Al leer palabras desconocidas las convierte en conocidas, por ejemplo, maná por mamá					
13	Al hablar pronuncia mal					
14	Al leer no comprende palabras aisladas					
15	Al leer no comprende frases aisladas					
16	Al leer no comprende el texto					
17	Al leer no identifica la idea principal					

20 Tomado de Romero & Lavigne (2011). Dificultades de aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Volumen II. Andalucía: Junta de Andalucía.

18	No le gusta leer y si puede no lo hace y menos aún en voz alta					
19	Al escribir, (al dictado y/o en escritura espontánea), comete errores de omisiones, sustituciones, ...					
20	Al escribir, (al dictado y/o en escritura espontánea), comete faltas de ortografía					
21	Al escribir un texto, una redacción, ...					
22	su vocabulario es pobre					
23	presenta pocas ideas					
24	el texto parece poco pensado					
25	el texto está mal estructurado / redactado					
26	revisa lo que ha escrito para corregir errores					
27	En las materias en las que leer o escribir no es lo fundamental, como el cálculo, no tiene problemas					
28	Indique, por favor, las actuaciones específicas que ya se han intentado con el estudiante y los resultados obtenidos.					

Anexo 7.8. Ficha para detección de Dificultades Específicas en el Cálculo²¹

Conteste sí o no según corresponde. De ser positivo, señale la frecuencia: 1) Nunca o pocas veces; 2) A menudo o con frecuencia; 3) Siempre

No.	Indicadores	Sí	No	1	2	3
	Confunde los números (por ejemplo, 6 por 9, 3 por 8)					
	Ha adquirido el concepto de número (por ejemplo, sabe qué significado tiene el 4)					
	Comete errores al contar					
	Se equivoca en operaciones sencillas: sumas, restas, por ejemplo, no sabe pasar de unidades a decenas, opera de izquierda a derecha, ...					
	Se equivoca al restar					
	Se sabe las tablas de multiplicar					
	Se equivoca al multiplicar					
	Se equivoca al dividir					
	En cálculo mental, se equivoca mucho, dice que se le ha olvidado, ...					
	En la resolución de problemas escritos ...					
	a. comprende lo que pide el problema					
	b. sabe plantear los problemas, (separar datos, ...)					
	c. sabe planificar los pasos para solucionar el problema					
	d. sabe aplicar las reglas, fórmulas, ..., adecuadas para la resolución del problema					
	e. sabe aplicar las reglas, fórmulas, ..., adecuadas para la resolución del problema					
	f. revisa el problema después de haberlo terminado					
	Tanto en cálculo, como en resolución de problemas es demasiado rápido, parece que no reflexiona, independientemente del resultado					
	Dice que las matemáticas no le gustan					
	Dice que no sirve para las matemáticas					
	Se esfuerza por aprender					
	En otras materias va bien					
	Indique, por favor, las actuaciones específicas que ya se han intentado con el estudiante y los resultados obtenidos.					

Anexo 8. Ficha de Referimiento al Centro de Atención a la Diversidad



Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos
 Dirección de Educación Especial
 Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad -CAD-

Ficha de Referimiento

Fecha _____

I.- Datos generales

Regional: _____ Distrito: _____ Centro educativo: _____

Código: _____ Teléfono: _____ E-mail: _____

Nombre del alumno/a: _____

Fecha nacimiento: ____/____/____ Edad _____ Sexo:

Grado: _____ Tanda: _____

Nombre de la madre: _____ Teléfono: _____

Nombre del padre: _____ Teléfono: _____

Tutor/a: _____ Teléfono: _____

II. Motivo de referimiento al CAD:

Aprendizaje Conductual Discapacidad Otros

Explique:

III. Acciones de la escuela (especificar la acción realizada y quién la ejecutó)

Orientador o psicólogo

Docente

Coordinador docente

Director del centro /sello

Anexo 9. Anamnesis Antecedentes del estudiante

Cuestionario para apoyar el proceso de la entrevista inicial.

Entrevistador/a: _____ Entrevistado: _____

Fecha: _____ Duración: _____

DATOS GENERALES

Nombre _____

Sexo _____ Grado Escolar _____

Fecha de nacimiento _____ Edad (años, meses y días) _____

Nombre de sus padres _____

Persona responsable del estudiante (diferente a los padres) _____

Teléfonos _____

Dirección _____

Composición familiar:

	Nombre	Relación	Edad	Escolaridad	Ocupación	Otros datos
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						

Nº total de personas: _____ Adultos: _____ Menores de edad: _____

¿Lugar que ocupa el niño o la niña en orden de nacimiento? _____

Si algún hermana/o del niño vive fuera de la casa, indicar: nombre, edad, edad del niño cuando se fue y motivo.

HISTORIA GENERAL:

Antecedentes Pre-Peri y Post Natales:

Edad de la madre al momento del embarazo _____

Embarazo deseado () Embarazo no deseado () Embarazo planificado ()

Amenaza de aborto () Intento de aborto () Especifique _____

Nutrición durante el embarazo _____

Enfermedades de la madre _____

Medicamentos _____

Ingestión de: Alcohol () Drogas () Tabaco ()

Antibióticos () Tranquilizantes () Broncodilatadores ()

Alteraciones emocionales _____

Duración del embarazo _____ Tipo de parto _____

Estado general del niño/a al nacer _____

Peso al nacer _____ Anoxia _____ Lloró _____

Coloración () Incubadora () Malformaciones () Complicaciones ()

Lactancia materna hasta los _____ meses _____ años

Maduración Psicomotriz

Se sentó a los _____ meses Inicio del gateo _____ meses

Se paró por si solo a los _____ meses Caminó a los _____ meses _____ años

Dentición a los _____ meses Control de esfínteres _____

¿Problemas? _____

Gorjeo a los _____ meses. Primeras palabras _____ meses _____ años

Comprende: Preguntas () Órdenes () Acciones ()

Dificultad del lenguaje _____

CONDICIONES GENERALES DE SALUD DEL NIÑO/A

Tiene todas sus vacunas al día _____

Desnutrición en su primera infancia _____

Padece de alguna enfermedad importante _____

Ha presentado el niño o niña alguno de los siguientes problemas:

Convulsiones () Dolores o infecciones de oídos ()

Problemas de visión () Problemas de audición ()

Alergias () Accidentes ()

Intervenciones quirúrgicas () Otros: _____

Dolores de cabeza ()

Antecedentes familiares _____

Hábitos alimenticios _____

OBSERVACIONES CONDUCTUALES

Enuresis diurna () Enuresis nocturna () Encopresis ()

Ansiedad () Hiperactividad () Miedo nocturno ()

Pesadillas () Falta de sueño () Debilidad () Apatía o

timidez () Agresividad () Rabietas ()

Aislamiento () Inatención () Alteraciones sexuales ()
 Desobediente () Sumiso ()
 ¿Es obediente? _____ Cuando obedece: ¿lo hace cuando lo presionan? _____
 o ¿lo hace voluntariamente? _____
 ¿Cómo lo definiría?

PERSONALIDAD:

¿Es su niño o niña comunicativo/a? _____
 ¿Participa en grupo? _____
 ¿Es dependiente? _____ ¿Inhibido? _____
 ¿Es amigable? _____ ¿Es cooperador? _____
 ¿Su relación con los maestros es positiva? _____ ¿Negativa? _____
 ¿Se observa algún tipo de aislamiento? _____
 ¿Exige mucho de los demás? _____

RELACIONES FAMILIARES:

¿Mantiene el niño o la niña buenas relaciones con sus hermanos? _____
 ¿Cómo es su relación con el padre? _____
 ¿Cómo es su relación con la madre? _____
 ¿Existe algún evento importante en la familia que haya afectado al niño o la niña? _____

 ¿Con qué persona tiene mayor comunicación el niño o la niña? _____
 ¿Con qué persona pasa la mayor parte del tiempo? _____
 ¿Ha expresado alguna vez el cómo se siente o si está feliz o está triste y el porqué? _____
 ¿Ha intentado irse de casa? _____
 ¿Con qué frecuencia se le castiga al niño o niña? _____
 ¿Cuáles son los tipos de castigos que recibe cuando quebranta una regla? _____
 ¿Quién es la persona encargada de aplicar los castigos? _____
 Podría describir las siguientes personalidades (carácter): (personas que tengan que ver con el comportamiento del niño o niña):

La madre: _____

El padre: _____

En caso de ser abuelo o abuela: _____

En caso de ser el tío o tía: _____

En la actualidad, ¿padece la madre o el padre alguna enfermedad importante? _____

En caso afirmativo, ¿Qué tipo de enfermedad? _____

- ¿Están los padres del niño o niña casados actualmente o separados? _____
 En el caso de estar separados, ¿convive alguno de los padres con otra pareja? _____
 ¿Tiene el niño o niña hermanos de padre o de madre? _____
 ¿Tiene hermanastros o hermanastras? _____
 ¿El niño/a tiene problemas con la autoridad? _____

DATOS ESCOLARES

- ¿A qué edad inició la escuela? _____
 ¿Cómo es la dinámica del niño o la niña en el aula? _____

 ¿Qué opinión tiene la profesora o el profesor del niño o niña? _____

 ¿Cómo son sus calificaciones? _____
 ¿Mantiene buenas relaciones con sus compañeros? _____
 ¿Cómo es su comportamiento en el recreo? _____

 ¿Es tolerante? _____ o ¿se agita a la menor provocación? _____
 ¿Ha tenido Problemas específicos de aprendizaje? _____

 ¿Ha repetido algún grado? _____

HÁBITOS:

- Sueño: Tranquilo _____ inquieto _____ con pesadillas _____ sonambulismo _____
 Higiene: Baño _____ cepillado de dientes _____ orden _____
 Alimentación: come de todo: Si ___ No _____
 Estudio: tiene horario para estudiar: Sí _____ No _____ ¿Cuántas horas dedica? _____
 Estudia con agrado _____ requiere ayuda _____ tiene un lugar especial para estudiar _____ se concentra con facilidad _____
 ¿Cómo estudia? _____
 Independencia: _____
 Se vistió y se viste solo: _____
 Va solo al baño: _____
 Se alimenta solo: _____

TÉCNICAS DISCIPLINARIAS

Técnicas disciplinarias frecuentes utilizadas por los cuidadores ante los problemas de comportamiento

Técnicas disciplinarias	Marca con una X
Ignorar la conducta problemática	
Regaños	
Amenazas	
Nalgadas	
Quitarle algo que le gusta	
Dejarlo sin comer	
Pelas	
Otras, ¿cuáles?	

¿Cuáles han sido las más efectivas? ¿Con qué tipo de problemas?

OTRAS INFORMACIONES QUE EL ENTREVISTADO O EL ENTREVISTADOR CONSIDEREN RELEVANTES

Anexo 9.1. Evaluación de la historia personal y familiar

Cuestionario para apoyar el proceso de la entrevista inicial con la familia

Entrevistador/a: _____ Entrevistado: _____

Fecha: _____ Duración: _____

DATOS GENERALES

Nombre _____

Sexo _____ Grado Escolar _____

Fecha de nacimiento _____ Edad (años, meses y días) _____

Nombre de sus padres _____

Persona responsable del estudiante (diferente a los padres) _____

Teléfonos _____

Dirección _____

Composición familiar:

	Nombre	Relación	Edad	Escolaridad	Ocupación	Otros datos
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						

Nº total de personas: _____ Adultos: _____ Menores de edad: _____

¿Lugar que ocupa el niño o la niña en orden de nacimiento? _____

Si algún hermano/o del niño vive fuera de la casa, indicar: nombre, edad, edad del niño cuando se fue y motivo.

PERSONALIDAD:

¿Es su niño o niña comunicativo/a? _____

¿Participa en grupo? _____

¿Es dependiente? _____ ¿Inhibido? _____

¿Es amigable? _____ ¿Es cooperador? _____

¿Su relación con los maestros es positiva? _____ ¿Negativa? _____

¿Se observa algún tipo de aislamiento? _____

¿Exige mucho de los demás? _____

RELACIONES FAMILIARES:

¿Mantiene el niño o la niña buenas relaciones con sus hermanos? _____

¿Cómo es su relación con el padre? _____

¿Cómo es su relación con la madre? _____

¿Existe algún evento importante en la familia que haya afectado al niño o la niña? _____

¿Con qué persona tiene mayor comunicación el niño o la niña? _____

¿Con qué persona pasa la mayor parte del tiempo? _____

¿Ha expresado alguna vez el cómo se siente o si está feliz o está triste y el porqué? _____

¿Ha intentado irse de casa? _____

¿Con qué frecuencia se le castiga al niño o niña? _____

¿Cuáles son los tipos de castigos que recibe cuando quebranta una regla? _____

¿Quién es la persona encargada de aplicar los castigos? _____

Podría describir las siguientes personalidades (carácter): (personas que tengan que ver con el comportamiento del niño o niña):

La madre: _____

El padre: _____

En caso de ser abuelo o abuela: _____

En caso de ser el tío o tía: _____

En la actualidad, ¿padece la madre o el padre alguna enfermedad importante? _____

En caso afirmativo, ¿Qué tipo de enfermedad? _____

¿Están los padres del niño o niña casados actualmente o separados? _____

En el caso de estar separados, ¿convive alguno de los padres con otra pareja? _____

¿Tiene el niño o niña hermanos de padre o de madre? _____

¿Tiene hermanastros o hermanastras? _____

¿El niño/a tiene problemas con la autoridad? _____

DATOS ESCOLARES

¿A qué edad inició la escuela? _____

¿Cómo es la dinámica del niño o la niña en el aula? _____

¿Qué opinión tiene la profesora o el profesor del niño o niña? _____

¿Cómo son sus calificaciones? _____

¿Mantiene buenas relaciones con sus compañeros? _____

¿Cómo es su comportamiento en el recreo? _____

¿Es tolerante? _____ o ¿se agita a la menor provocación? _____

¿Ha tenido Problemas específicos de aprendizaje? _____

¿Ha repetido algún grado? _____

HÁBITOS:

Sueño: Tranquilo _____ inquieto _____ con pesadillas _____ sonambulismo _____

Higiene: Baño _____ cepillado de dientes _____ orden _____

Alimentación: come de todo: Si _____ No _____

Estudio: tiene horario para estudiar: Sí _____ No _____ ¿Cuántas horas dedica? _____ Estudia con agrado _____ requiere ayuda _____ tiene un lugar especial para estudiar _____ se concentra con facilidad _____

¿Cómo estudia? _____

Independencia: _____

Se vistió y se viste solo: _____

Va solo al baño: _____

Se alimenta solo: _____

TÉCNICAS DISCIPLINARIAS

Técnicas disciplinarias frecuentes utilizadas por los cuidadores ante los problemas de comportamiento

Técnicas disciplinarias	Marca con una X
Ignorar la conducta problemática	
Regaños	
Amenazas	
Nalgadas	
Quitarle algo que le gusta	
Dejarlo sin comer	
Pelas	
Otras, ¿cuáles?	

¿Cuáles han sido las más efectivas? ¿Con qué tipo de problemas?

OTRAS INFORMACIONES QUE EL ENTREVISTADO O EL ENTREVISTADOR CONSIDEREN RELEVANTES

Anexo 10. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, Cédula de Identidad no. _____ autorizo a _____ psicóloga/o del centro educativo _____ a realizar una evaluación psicopedagógica con pruebas, entrevistas y observación al estudiante _____ del grado _____.

Este proceso tiene el objetivo de ayudar a que el/la estudiante tenga mejor rendimiento académico y un desarrollo psicológico favorable. Se garantiza que la información levantada va a ser tratada de manera confidencial y de manera exclusiva para la finalidad convenida en este documento.

Firma del tutor/a: _____

Parentesco con el estudiante: _____

Firma de psicóloga/o: _____

Fecha: _____

Anexo 11. Guía para la observación en el aula

Centro educativo: _____ Sección observada: _____
 Estudiante: _____

Maestro presente: _____ Asignatura y temática: _____

Observador/a: _____ Fecha: _____

Organización del aula

No.	Indicador	Sí	No	Observaciones
1	El espacio disponible en el salón de clases es apropiado para la cantidad de estudiantes en la sección.			
2	El mobiliario se corresponde con la altura de los estudiantes.			
3	Los estudiantes cuentan con espacios para el trabajo individual y el trabajo de grupo.			
4	El salón cuenta con los materiales de trabajo organizados y visibles para el uso de los estudiantes durante sus actividades.			
5	Se cuenta con mobiliarios que permiten la atención a la diversidad (sillas para zurdos, por ejemplo).			
6	El aula está ambientada con los referentes necesarios para las temáticas que se abordan.			
	Otros:			

Desarrollo en clase

No.	Indicador	Sí	No	Observaciones
1	El/la estudiante participa de forma activa en la clase.			
2	El/la estudiante muestra comprensión de la temática que se está trabajando.			
3	El/la estudiante se interesa por el contenido que se está trabajando.			
4	Solicita ayuda cuando lo requiere, tanto a sus compañeros como a su maestro/a.			
5	Se integra a trabajar con sus compañeros según la metodología orientada por el/la maestro/a.			

6	Las asignaciones entregadas cumplen con lo orientado por el/la docente.			
7	El/la estudiante reconoce cuando ha cometido algún error.			
8	El/la estudiante muestra confianza y seguridad cuando participa.			
9	El/la estudiante toma la iniciativa para hacer preguntas y propuestas.			
10	El estudiante cuenta con los útiles escolares que requiere para la clase.			
11	El estudiante se mantiene en el aula y en su espacio durante la jornada de clases.			
12	Concluye las asignaciones y ejercicios en el tiempo estimado por el/la docente según la dificultad de la actividad y las competencias del estudiante.			
	Otros:			

Metodología docente

No.	Indicador	Sí	No	Observaciones
1	El/la maestro/a favorece la participación de los/las estudiantes.			
2	El/la maestro/a apoya al estudiante en función de sus necesidades.			
3	El/la maestro/a cuenta con una planificación diaria que le permite conducir el proceso de la clase.			
4	El/la maestro/a muestra dominio del contenido.			
5	El/la maestro/a parte de los aportes de los/las estudiantes en la construcción de conocimientos que tiene lugar en el aula.			
6	El/la maestro/a realiza una evaluación continua durante la clase.			
7	El/la maestro/a utiliza diversos recursos y materiales didácticos para el desarrollo de las clases.			
8	El estudiante respeta los ritmos de los estudiantes para la asignación del tiempo de resolución de las tareas.			
9	El maestro se muestra conocedor de las competencias y estilos de aprendizaje del estudiante.			

10	El/la maestro/a muestra una actitud motivadora y entusiasta.			
11	El/la maestra/o maneja la disciplina del aula de manera positiva y favoreciendo unas buenas relaciones interpersonales en el grupo.			
12	El/la maestra/o sirve de mediador ante los conflictos entre los/las estudiantes.			
	Otros:			

Interacción y relaciones interpersonales

No.	Indicador	Sí	No	Observaciones
1	El/la estudiante establece relaciones de amistad con sus compañeros/as.			
2	El/la estudiante mantiene una relación cordial y respetuosa con su maestro/a.			
3	El/la estudiante se dirige con respeto a sus compañeros/as y a todo el personal del centro.			
4	El/la estudiante se muestra solidario ante las necesidades de los demás.			
5	El/la estudiante se interesa por dialogar y compartir con los demás.			
6	En el momento de la merienda y en los espacios de receso en el aula se muestra cercano a sus compañeros, come junto con ellos y comparten			
7	El/la estudiante comparte sus útiles con los compañeros que los necesitan (lápices, sacapuntas, lapiceros, etc.).			
	Otros:			

Otros aspectos

No.	Indicador	Sí	No	Observaciones
1	El/la estudiante evidencia cuidado personal (higiene personal, limpieza del uniforme, etc.).			
2	El/la estudiante evidencia buen estado de ánimo durante toda la jornada.			
3	El/la estudiante luce energético/a y alegre.			
4	El/la estudiante se muestra con buen sentido del humor.			
5	El/la estudiante se compromete e implica en las actividades escolares que propone el/la maestro/a.			
	Otros:			

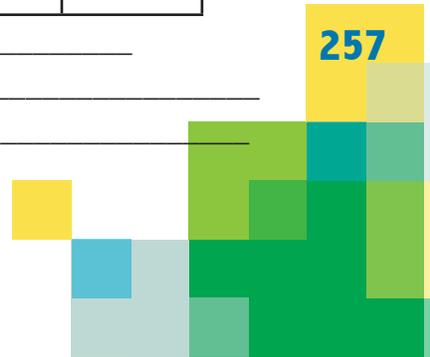
Anexo 12. Guía para evaluación curricular

Estudiante: _____ Grado y sección: _____

Áreas curriculares evaluadas: _____

Área Curricular:		Necesidad de ayuda		Nivel de logro		
Competencias específicas	Indicadores de logro	Con ayuda	Sin ayuda	Logrado	En proceso	Iniciado

Observaciones y comentarios: _____



Valoración según evaluación curricular

Indicadores de valoración	Sí	Parcialmente	No
Muestra comprensión de las actividades escolares a desarrollar.			
Muestra apropiación de la mayoría de los indicadores de logro del grado.			
Requiere ayuda para realizar las tareas propias del grado.			
Al recibir ayuda puede comprender y realizar las asignaciones correspondientes.			
Ha desarrollado las competencias específicas del grado en función de los indicadores evaluados.			
Fue necesario evaluarle con indicadores propios del grado anterior o de grados anteriores. <i>Indique de cuál o cuáles grados:</i>			
Evidencia diferentes niveles de logro en función del área curricular evaluada (tiene dominio de unas áreas curriculares y otras no). <i>Especificar cuáles:</i>			
Acciones sugeridas			
Evaluar otras áreas curriculares.			
Realizar otro tipo de actividades de evaluación.			
Elaborar plan de refuerzo escolar.			
Preparar un plan de ajustes curriculares.			
Incorporar al estudiante en grupos de estudio según las áreas curriculares con menor nivel de apropiación.			
Fortalecer habilidades básicas de lectura y escritura.			
Cambiar metodología del proceso de alfabetización (para Primer Ciclo de Primaria).			
Otras. Especificar.			

Anexo 13. Evaluación del cuaderno

Anexo 13.1. Rúbrica para evaluación del cuaderno²²

Nivel de desempeño	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Criterios de evaluación				
Presentación	Ha plasmado sus datos personales de manera creativa, el cuaderno está limpio, con orden lógico en las actividades y con todas sus hojas en perfecto estado.	Ha plasmado sus datos personales, el cuaderno está limpio y ordenado.	Ha plasmado sus datos personales y el cuaderno sigue un orden en las actividades.	Tiene algunos datos personales y en algunos momentos el cuaderno presenta orden en las actividades.
Contenido	Presenta todas las actividades asignadas con precisión y de manera completa, colocando las instrucciones y las estrategias de aprendizaje desarrolladas.	Presenta la mayoría de las actividades asignadas, colocando las instrucciones y acciones desarrolladas.	Presenta algunas de las actividades, colocando las instrucciones completas y algunas acciones desarrolladas.	Presenta algunas de las actividades asignadas en el salón de clases, con algunas instrucciones completas.
Organización	La información está organizada según los momentos desarrollados en cada estrategia de aprendizaje utilizada. Se muestran los pasos de forma secuencial, desde los primeros borradores hasta los textos finales.	La mayoría de la información está organizada según los momentos desarrollados en las estrategias de aprendizaje, con algunos borradores iniciales.	Contiene algunas estrategias de aprendizajes desarrolladas de manera completa, con algunos borradores y resultados finales.	Contiene las actividades desarrolladas con sus resultados finales.
Corrección	A partir de los errores cometidos corrige todos los trabajos y en las próximas actividades evita cometerlos.	Identifica los errores cometidos y los corrige, aunque vuelve a cometer algunos.	Identifica algunos errores cometidos y los corrige, aunque vuelve a cometerlos.	A veces identifica los errores cometidos e intenta corregirlos.

22 Tomado de Evaluación de competencias en el Nivel Primario, Fascículo II (MINERD, 2016).

Anexo 13.2. Escala de estimación para evaluación del cuaderno

Criterio de evaluación	Logrado (L)	En Proceso (P)	Iniciado (I)	Observaciones
La presentación del cuaderno muestra limpieza y claridad.				
El contenido de las clases está completo y organizado de manera temporal.				
Se evidencia una mejora progresiva a partir de las correcciones de las actividades.				
Se evidencia un proceso secuencial en el desarrollo de las actividades desde los borradores hasta las producciones finales.				
Los datos que permiten ubicar las asignaciones en el tiempo (fecha) y el lugar están completos en cada asignación.				