



Universidad
Zaragoza

1542

Trabajo Fin de Grado

LA DIVERSIDAD EN EL AULA. MENORES EN SITUACIÓN DE ACOGIDA.

Autor. /NIA

Jennifer Navarro Fuertes. (626687)

Director/es

Ana Moreno Pueyo

Facultad de humanidades y ciencias sociales- Teruel

2013/2014

ÍNDICE.

1. RESUMEN.....	P.3.
2. JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN.....	P.4.
3. LA ACOGIDA.....	P. 7.
3.1. DELIMITACIÓN DEL TÉRMINO ACOGIDA.....	P. 7.
3.2. MENORES EN SITUACIÓN DE ACOGIDA.....	P. 20.
3.2.1 DELIMITACIÓN DEL TÉRMINO ABANDONO Y MALTRATO.....	P. 20.
3.2.2 CARÁCTERISTICAS DE LOS MENORES EN SITUACIÓN DE ACOGIDA.....	P.26.
4. INTERVENCIÓN EN EL AULA.....	P. 31.
4.1. INTERVENCIÓN EN EL ÁREA ESPECÍFICA DEL LENGUAJE.....	P. 32.
4.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA.....	P. 45.
5. CONCLUSIONES.....	P. 58.
6. BIBLIOGRAFÍA.....	P. 61.

1. RESUMEN.

Hoy en día, nuestras aulas presentan una gran diversidad. Uno de los aspectos en los que se puede observar esto es en las familias del alumnado, ya que existen familias monoparentales, con padres homosexuales, niños que pasan un tiempo con cada progenitor, etc. Dentro de esta diversidad familiar también encontramos un grupo de alumnos que, por diversas circunstancias familiares como pueden ser: negligencia por parte de los padres, abandono, maltrato, etc., su guarda y custodia pertenece de forma temporal al Estado. Estos niños presentan una serie de problemas en el ámbito emocional, los cuales también afectan a otras áreas imprescindibles para el aprendizaje, encontrando los más frecuentes en el área del lenguaje. Por lo que ambos factores influyen de forma negativa en el alumno, fomentando que en muchas ocasiones abandone el sistema educativo o fracase en el mismo.

Es por esto, por lo que es imprescindible que en el aula se tenga en cuenta la educación emocional, trabajando y fomentando a través de ella la expresión de las emociones y la creación de redes de relación externas al núcleo familiar que favorezcan el desarrollo emocional del niño.

Será a través del apego y la relación del profesor/a con el alumno/a, así como el empleo de nuevas metodologías para el aprendizaje de la lengua, como se facilitará la adaptación a todas las dificultades que presentan todos los alumnos/as de un aula, fomentando de esta manera un aula inclusiva.

Palabras clave: acogida, problemas de aprendizaje, lengua castellana, educación emocional, aula inclusiva.

2. JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN.

La familia es una de los pilares más importantes en la educación de un niño. Es en el contexto familiar, donde el niño empieza a desarrollarse, a crear una personalidad, unos ideales, en definitiva una forma de ver el mundo a través de lo que aprende en este contexto, ya que la evolución del niño/a en los primeros años de vida es muy intensa y rápida debido a la evolución madurativa del sistema nervioso.

El proceso de desarrollo de sus capacidades se caracteriza por la plasticidad que marcan las primeras etapas de la vida. Las personas y los objetivos del contexto más inmediato del infante desempeñan una interacción que van a condicionar de manera decisiva, positiva o negativamente, dicho proceso de crecimiento. (Fierro Fidalgo, 1988)

En la mayoría de los casos de nuestra sociedad, la familia es un estímulo positivo para el niño, sin embargo en todo el Estado español, hay muchos menores que están siendo protegidos por la Administración Pública, debido entre otros factores, a la situación de problemática económica actual; por la cual ha aumentado el número de menores que se encuentran en esta situación, tanto por falta de recursos económicos en sus familias como por una proliferación del abandono y maltrato infantil en nuestra sociedad.

En palabras de Arruabarrena y De Paúl (1996) la aparición de situaciones de acogida y adopción se entiende como la expresión de lo que es nuestra sociedad actual.

Ante esto, como futuros maestros/as nos pueden surgir diferentes interrogantes: ¿qué sucede si los primeros estímulos no se dan o se dan mal cuando, por diferentes circunstancias, los niños/as no encuentran la protección que necesitan en su círculo

familiar más cercano?; ¿Qué supone para los menores el vivir una situación de acogida que les separe de forma parcial o completa de sus padres?, ¿Cómo influyen estas situaciones anómalas al desarrollo físico, emocional y social del niño?; ¿Por qué los menores que se encuentran en este tipo de situaciones tienden a fracasar en la escuela?; ¿Cómo podemos trabajar los maestros/as en el aula ordinaria con ellos/as para apoyar su desarrollo integral?

El objetivo primordial de este trabajo es ofrecer una serie de propuestas metodológicas comunes, que son aplicables en el aula ordinaria para dar respuesta a estos menores, así como conocer mejor la labor de trabajadores sociales, educadores sociales y psicólogos con este colectivo, para poder fomentar un trabajo en red y una intervención desde diferentes áreas del desarrollo del menor.

Nuestro objetivo como maestros debe ser favorecer que estos alumnos/as logren una educación integra y un desarrollo favorable en todos los ámbitos de su vida. Es por ello por lo que a lo largo de este trabajo se pretenden plantear líneas metodológicas que ayuden a la inclusión educativa y la intervención de las necesidades que estos alumnos presentan en el aula, teniendo como objetivo principal la creación de estrategias metodológicas que fomenten el desarrollo socio afectivo y académico del alumno dentro del grupo clase.

Para ello es necesario que el maestro conozca diferentes formas de acercar la educación y dar apoyo a los menores en esta situación de acogida, ya que estos niños están integrados en nuestros centros educativos. Siguiendo a Vega Fuente (2003) “para los niños y adolescentes que proceden de un medio marginal (...), la escuela resulta en

no pocas ocasiones un lugar extraño (...). La consecuencia, por tanto, será el absentismo escolar, los pobres resultados académicos, la relación dificultosa con profesores y alumnos, etc., o lo que es lo mismo, todos las características que componen el término fracaso escolar. Surgiendo entonces la segregación escolar, que provocará a su vez un mayor rechazo de la escuela y todo aquello que representa o tiene relación con ella.”

Estos niños están recogidos según los criterios que establece el Gobierno de Aragón para determinar la modalidad de apoyo educativo (ACNEAE) y es importante que, tanto el maestro tutor como los especialistas de PT y AL, conozcamos las características generales de este colectivo y desarrollemos dentro de cada centro un protocolo de trabajo con situaciones de acogida o similares (alumnos en riesgo de exclusión por situaciones económicas, familias con problemas, etc.) en las que los alumnos puedan presentar características comunes.

Para poder ilustrar mejor la situación de fracaso escolar en este colectivo, vamos a partir de los datos obtenidos por González Fontao y Martínez Suárez en el estudio desarrollado con menores en situación de acogida en la provincia de Vigo. Los datos muestran que el porcentaje de promoción en Educación Primaria es de un 81, 7%, siendo los estudiantes de niveles más elevados (5º y 6º de primaria) los que muestran más problemas escolares para poder promocionar de curso. Al avanzar en las diversas etapas educativas, el porcentaje de alumnos que no promocionan aumenta, siendo los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Programas de cualificación profesional inicial (PCPI) los que presentan porcentajes de no promoción más altos. No podemos olvidar que los estudiantes de estas etapas se encuentran en una edad emocionalmente conflictiva (12 a 16 años), donde el desarrollo social y personal de estos empieza a cambiar a nivel fisiológico, emocional, cognitivo, sexual, etc. Según

Mondragón y Trigueros (2002), estos cambios afectan al rendimiento académico y de comportamiento del estudiante.

Asimismo los colectivos con dificultad en el ámbito social, que arrastra una larga historia de problemas de aprendizaje, tienden a derivar sus relaciones socio-afectivas a una interacción conflictiva con los compañeros y profesores, dando lugar a sentimientos de oposición y rechazo a todo lo que la escuela representa.

Es por esto, que nuestra labor en Educación Primaria cobra tanta importancia. Si ayudamos a los alumnos a superar sus problemas educativos en esta etapa y favorecemos una autoestima positiva y una motivación hacia lo que la escuela le puede dar, se podrá evitar parte de la interacción conflictiva con los compañeros y profesores, por lo que surgirán sentimientos de aceptación a lo que la escuela representa y se podrá lograr una inclusión educativa y social de estos menores.

3. LA ACOGIDA.

3.1 DELIMITACIÓN DEL TÉRMINO ACOGIDA.

Los modelos más actualizados de atención al menor se llevan a cabo desde distintos ámbitos de intervención y legislación, tanto a nivel internacional como a nivel nacional. En primer lugar se encuentra el modelo “*ex lege*”, siendo las actuaciones en situaciones de desamparo según los dictámenes legislativos, en segundo lugar se diferencian los “*modelos de atención*” al menor a través de aquellos recursos que orientan la atención del niño/a en su medio y/o recursos que implican la separación del

niño de su contexto familiar.

El modelo “ex lege” se encuentra regulado por la legislación en torno al desamparo (art.18 Código Civil), en el cual se establece la obligación de la Administración a través de la entidad pública a actuar (art. 172 y siguientes del Código Civil) y asumir la tutela de un menor, comunicándolo posteriormente al ministerio Fiscal.

Para la declaración de desamparo se efectúa previamente una investigación de la situación en torno al menor y una vez comprobada el riesgo inminente la entidad pública declara el desamparo del niño/a determinando una medida legal denominada “tutela”.

Seguidamente dicha constatación y tutela “*ex lege*” impone tres obligaciones a la entidad pública.

- Adoptar las medidas necesarias para la guarda del menor.
- Poner en conocimiento del ministerio Fiscal la decisión asumida.
- Notificar la situación en 48 horas a los padres, tutores y guardadores, con el agregado de que debe hacerse de modo comprensible y claro sobre las causas que han hecho intervenir a la Administración y los efectos que produce. La notificación ha de ser si es posible de modo presencial.

A continuación se detallan las distintas medidas que asume la entidad pública:

1. Guarda de menores.

Se encuentra regulada por el artículo 12, los tres supuestos de guarda son los siguientes.

- a) Guarda voluntaria.

La ley atribuye la voluntad de los padres que no pueden cuidar al menor por circunstancias graves. Así, pues, para que se de esta circunstancia se requiere:

De una parte una declaración por escrito de la voluntad de los padres que debe ir acompañada de la información de cuáles siguen siendo las obligaciones respecto a sus hijos, y por otra parte, el modo en que la entidad pública va a llevar la guarda.

No se puede olvidar la relación existente entre situaciones de las familias que solicitan esta medida (por circunstancias no pueden atender temporalmente al menor) y la situación de riesgo en que puede vivir esa familia; en este caso podría surgir un conflicto, en el que el interés del menor podría determinar una declaración de desamparo.

Es importante señalar que los padres pueden establecer los condicionantes de la guarda y pueden pedir el cese de la misma en cualquier momento, a pesar de que se haya firmado con plazos determinados.

b) Guarda forzosa.

Es una medida obligatoria como consecuencia de la tutela establecida por un ministerio y como respuesta a la declaración de desamparo. En este tipo de guarda el tiempo de la medida es indefinido, aunque obligatoriamente es provisional, hasta que los padres superen su problemática o se de otra alternativa al menor. Así mismo la familia no puede negociar las condiciones de la misma.

c) Guarda Judicial.

Corresponde a aquellos supuestos en los que se atribuye la guarda a la entidad

pública mediante la resolución judicial, derivada tanto del procedimiento civil como penal de los padres.

La guarda tiene el carácter provisional atendiendo al interés del menor y al conjunto de normas de protección de menores tal como aparece reflejado en la Ley 1/96. La prima del interés del menor sobre cualquier otro legítimo en concurrencia buscando la reinserción en la propia familia y el mantenimiento de la convivencia entre hermanos. La guarda se llevará a cabo mediante acogimiento familiar o el acogimiento familiar, esto es, por persona física designada por la Entidad Pública o por el director del centro donde reside el menor.

2. El acogimiento.

Definido por el artículo 173 del Código Civil viene, redactado en lo dispuesto en la Disposición Final 6^a de la Ley orgánica 1/96; constituyendo una figura con naturaleza jurídica propia, distinta de la guarda y la adopción.

El acogimiento debe realizarse por escrito y en él debe figurar el consentimiento de: la entidad pública, tenga o no la tutela del menor; las personas que reciben al menor; el propio menor si tuviera 12 años cumplidos; de los padres no privados de la patria potestad y del tutor.

Dentro del acogimiento se encuentran diferentes modalidades que permiten las visitas y periodicidad de las mismas, el seguro de responsabilidad civil por los actos del menor y la asunción de los gastos de manutención, educación y atención sanitaria. Todo esto debe quedar por escrito en el contrato en el que se formalice el acogimiento.

La Ley también prevé un seguimiento de la evolución del acogimiento y la compensación económica que corresponda a los acogedores, si éstos, actúan con carácter profesional o, si se llevan a cabo en un hogar funcional.

Dentro del acogimiento se pueden encontrar las siguientes modalidades:

a) Acogimiento familiar provisional.

Este tipo de acogimiento (art. 173.3, párrafo 2º) tiene por objeto facilitar la incorporación del menor a la familia acogedora, o al hogar funcional, con carácter temporal y voluntario. No requiere el consentimiento de los padres o tutor, pero si del propio menor. El acogimiento familiar cesará una vez se decida mediante resolución judicial.

b) Acogimiento familiar simple.

Es el acogimiento tipo (Ley 21/87) tiene como fin la residencia del menor en su propia familia o como dice expresamente la Ley, que “*se adopte una medida de protección que revista el carácter más estable*”. En el acogimiento familiar simple, participan todos los requisitos indicados en el acogimiento familiar provisional, y en particular, la integración del menor en una familia o un hogar funcional, destacando el carácter transitivo, aunque no se determina la duración de dicha situación, por lo que quedará supeditada a las circunstancias en que se desarrolle el mismo, el propio menor, su entorno, etc. para su valoración. De todo ello deberá darse cuenta al Ministerio Fiscal, bien a través de los documentos de formalización o bien en los informes de seguimiento elaborados durante su vigencia.

c) Acogimiento familiar permanente.

Se emplea en aquellos casos en los que la edad del menor u otras circunstancias del menor o de la familia así lo aconsejen. Este tipo de acogimientos se tramitan ante el juez, así mismo, la entidad pública podrá solicitar que se atribuya a los acogedores aquellas facultades de tutela que faciliten el desempeño de su responsabilidad.

Existe otra tipología de acogimiento que se agrega a estos anteriores, referida a cuando el menor presenta alguna enfermedad crónica o discapacidad que hace que el niño/a tenga unas necesidades especiales de atención. A este tipo de acogimiento se le denomina *Acogimiento especial*, independientemente del tipo de acogimiento que se valore por la situación familiar.

3. La adopción.

La adopción se encuentra regulada por la Ley Orgánica 1/96, para su consecución es necesario conseguir la *idoneidad de adoptante o adoptantes* (art.176). Constituye una declaración de la entidad pública previa a que el juez dicte auto acordando la adopción, con criterios técnicos apreciados para el ejercicio de la patria potestad.

Dentro de la adopción encontramos una medida de acogimiento muy relacionada con la misma denominada *Acogimiento familiar preadoptivo*. Esta modalidad de acogimiento se encuentra regulada por el artículo 173 bis 3^a, no participa plenamente en la naturaleza jurídica del acogimiento porque su finalidad es preparar la adopción. Se establece un período de adaptación del menor en la familia y no superará el año de duración del mismo.

Este acogimiento se formalizará siempre administrativamente al elevar la propuesta de adopción del menor dándose los siguientes requisitos:

- Que los acogedores reciban las condiciones necesarias para adoptar.
- Que hayan presentado ante la entidad pública su consentimiento a la adopción.
- Que se encuentre el menor en situación jurídica necesaria para su adopción (art. 176 y 177 de la Ley 1/96).

Aunque a lo largo de este trabajo nos vamos a centrar en menores en situación de acogida, recogidos en el modelo “*ex lege*” es conveniente que tengamos en cuenta los modelos de intervención con el menor tanto dentro como fuera de su medio, ya que o bien algunos de los alumnos que se encuentran en situación de acogida han podido haber participado en actividades incluidas en estos modelos o se pueden obtener ideas en la metodología de trabajo y los objetivos que en ellos se plantean. Dentro de los modelos de intervención, recogidos por Añaños Bedriñana (2000), se pueden diferenciar: *los modelos de atención al menor en su medio* y *los modelos de atención al menor fuera del medio familiar*.

1. Modelos de atención del menor en su medio.

Los recursos de atención en el medio son percibidos por las familias como un elemento más de la red de atención comunitaria, no presentan un carácter estigmatizante, no se viven en la familia como una incapacidad parental.

En España los principios en el ámbito de la intervención a niños/as y adolescentes con dificultad sociofamiliar han defendido, la conveniencia de favorecer, siempre que resulte posible, la permanencia de estos niños en el núcleo familiar y por lo tanto, surge la necesidad de promover la aplicación de un programa de prevención y atención

comunitaria y de intervención familiar, capaces de evitar y de reconducir los procesos que llevan a la aparición y al progresivo desarrollo de las situaciones de riesgo.

La presencia de apoyo a los niños, niñas y adolescentes, y a las familias en fases tempranas de aparición de factores de riesgo, implica una disminución en el número de casos que alcanzan niveles de casos de desestructuración y de deterioro susceptibles de requerir una medida de separación familiar de larga duración.

La mayor eficacia de la prevención comunitaria implica una mejora en los niveles de detección de situaciones de desamparo, que se traduce en un aumento del número total de menores y de familias, que entran en contacto con los servicios generales y especializados.

La intervención familiar no es una alternativa fácil, ni cuando se recurre a ella para evitar la salida del medio familiar, ni cuando se aplica con objeto de favorecer la vuelta de un niño, niña o adolescente a su domicilio, tras haber sido tutelado. Una de las principales dificultades es conseguir la implicación de los miembros del núcleo familiar, más cuando la naturaleza de los problemas y las características personales llevan, por lo general, a una negación inicial de su existencia y a un rechazo drástico de cualquier apoyo. El éxito de las actuaciones depende de la concienciación, como única manera y vía real de conseguir la colaboración y la participación familiar en la resolución de los problemas, y así garantizar resultados positivos a largo plazo.

Esta intervención se suele realizar a través de los Centros de día y los Centros de mediación social, los cuales mediante actividades de ocio y tiempo libre y de actividades preelabórales pretenden realizar un seguimiento y una orientación de los menores y sus familias a través de la atención individualizada, la cual se ve favorecida cuando se trabaja con grupos reducidos, el desarrollo de hábitos y la integración social.

Los Centros de día y los Centros de mediación social consisten básicamente en atender a un grupo de niños, niñas y adolescentes en horario extraescolar. Los educadores que les atienden tienen por función ayudarles a desarrollar su autoestima, a alcanzar hábitos de autocuidado e higiene, a mejorar su nivel relacional y a potenciar sus capacidades intelectuales. A la vez, estos profesionales ofrecen su apoyo a los padres para ayudarles a valorar su propio papel en la educación de los niños, y a desarrollar su relación paterno-filial. Trabajan en un contexto muy comunitario, tratando de crear redes de apoyo social y vecinal, y manteniendo el contacto directo con los servicios sociales de base, los centros de salud mental y los servicios de terapia familiar. Con esta medida el niño, niña o adolescente sigue durmiendo en casa, lo que favorece sus sentimientos de pertenencia y de seguridad y la familia sigue siendo responsable, a todos los efectos de su crianza y de su educación. Este recurso permite utilizar como recurso de apoyo a familias en crisis, evitando así la separación o como recurso de transición, previo a la total reintegración en el núcleo familiar de un niño, niña o adolescente que, previamente, ha sido objeto de una media de separación tutelar.

Dentro de esta media encontramos diferentes recursos:

a) Pretalleres. (aulas- taller o talleres ocupacionales).

Son equipamientos diurnos para menores de 12 a 16 años o de 13 a 20 que presentan fracaso escolar, rechazo, absentismo, tanto con respecto a la escuela como a la formación profesional. Están vinculados a los Servicios Sociales de atención primaria, y no se limitan tan solo a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que también inciden en las carencias del menor, hábitos, problemas, etc.

Se suelen hacer grupos sobre la base del nivel escolar de entre 15 y 20 chicos por cada dos educadores (tutor y educador o maestro de taller) para hacer posible la observación individual y su evolución en el taller.

Hay que tener en cuenta que no son alternativos a la escuela, sino una forma de atención a su problemática concreta. A veces se coordinan con empresas para dar una salida al mercado laboral a estos chicos.

b) Pisos nocturnos.

Están destinados a menores que por circunstancias familiares (familias monoparentales, economía precaria, etc.) carecen de atención y control en el horario de noche. No implica la ruptura del menor con su medio familiar, por ello se intenta buscar el momento para poder mantener contacto con la familia al mediodía, a la tarde o en el fin de semana. Es aconsejable para niños menores de 7 años.

Es frecuente que en algunos casos menores que reciben este servicio, sean tutelados por la administración pública y se les deriven a minirresidencias, casa-hogar o similares, si las circunstancias familiares evolucionan negativamente.

c) Educadores de calle.

El educador de calle proporciona atención a los menores que, por sus características psicosociales, se halla en situación de marginación; que estando en edad escolar, carece de motivación por el aprendizaje y que tiene la calle como medio para actuaciones inadaptadas.

Estos educadores suelen actuar en zonas de alto riesgo, por lo que se necesita una infraestructura técnica que permita el asesoramiento, análisis y evolución del menor

(trabajador social, psicólogo, etc.) y un espacio físico que pueda ser compartido con otros servicios. (pretalleres, centros de día, centros de mediación social, etc.).

2. Modelos de atención al menor fuera de su medio familiar.

a) Acogimiento familiar.

En los últimos años la atención residencial ha realizado un proceso de evolución y cambio a través del cierre de las grandes instituciones y la creación de unidades pequeñas de convivencia, la promoción de sistemas de programas de atención individualizados y la paulatina profesionalización de personas de atención directa. Actualmente la mayoría de estos centros presentan las siguientes características:

- Funcionamiento con criterios educativos que contemplen la integridad del desarrollo del niño.
- Equipos multiprofesionales, integrados por educadores sociales, trabajadores sociales, psicólogos, médicos etc., para proporcionar el seguimiento familiar y social.
- Adecuación de los espacios y al organización interna a las necesidades de los menores.
- Atención a menores de 0 a 18 años en situación de guarda y tutela.
- Normalización de los niños/as residentes, haciendo uso de los recursos del barrio en el que están instalados, asistiendo a colegios públicos etc.
- Potenciación de la integración del menor en un grupo homogéneo y en la

identificación de un modelo adulto de referencia, sobre la base de un tratamiento individual.

Los centros son recursos dirigidos a niños/as cuyo grado de problemática familiar precisa la separación temporal de su medio. La institucionalización no constituye una ruptura menor-familia sino, por el contrario se deberán potenciar la relación con los padres, siempre en función de la conflictividad familiar del menor.

Las modalidades de estos equipamientos residenciales son diversas: residencia de primera infancia (0 a 6 años), centros de acogida de protección (0 a 18 años), centros de acogida de reforma (12 a 18 años), pisos de adolescentes (14 a 18 años), hogares funcionales (0 a 18 años), residencias de estudiantes (6 a 18 años), centros de menores embarazadas, etc.

El ingreso de un niño en un determinado centro dependerá de sus propias características y de las de su entorno, tales como: edad, hermanos, enfermedad crónica, etc. Así mismo, es determinante en qué situación se encuentra el menor, es decir, si está declarado en desamparo, si tiene medida judicial, si está embarazada, si está en riesgo social, si presenta adicción a las drogas...

Estos servicios residenciales en sus orígenes iban destinados a los grupos sociales económicamente más desfavorecidos. En la actualidad y aunque la especificación de su orientación haya cambiado, estos siguen siendo sus principales usuarios, ya que, en algunos casos son los que reúnen con mayor frecuencia los factores socioeconómicos que pueden generar la aparición de situaciones de desprotección infantil.

b) Acogimiento familiar.

Los acogimientos familiares (ya citados en el modelo “*ex lege*”) se producen con la plena participación del menor e implica para quien lo ejerce asumir las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral. El acogimiento familiar se puede formalizar a propuesta de una entidad competente en protección infantil, por mandato judicial, como una nueva alternativa o por petición de la familia biológica y cuidadores.

La intervención en los casos de maltrato infantil y / o abandono infantil ha de determinarse una vez que se ha realizado una valoración individualizada y en profundidad de la situación de la familia y del niño. De esta manera la primera alternativa que se contempla con estas familias en la rehabilitación, lo que supone el mantenimiento de la unidad familiar y la no separación del niño. Esto se basa en las teorías que la psicología evolutiva ha demostrado, según las cuales es imprescindible el vínculo afectivo que el niño establece desde los primeros meses de vida con los adultos significativos de su entorno. Hemos de tener en cuenta que la mayoría de los niños maltratados también desarrollan ese vínculo con sus padres y mantenerlo responde a una necesidad vital del menor. Los esfuerzos de los servicios de protección a la infancia hoy en día deben dirigirse al mantenimiento del niño en su familia de origen. La separación definitiva o permanente de un niño de su familia de origen sólo debe considerarse cuando la situación de la familia sea irrecuperable.

En palabras de Añaños Bedriñana (2000) se puede concluir que: “*las diferencias entre los distintos modelos de tratamiento que existen hoy en día tienen su origen en la jerarquización que se establece entre ellos. De aquí que los modelos de tratamiento para las familias negligentes, maltratantes y/o que abandonan a sus hijos difieran en*

las áreas y objetivos concretos sobre los que centrar su intervención, en los recursos que emplean y en su procedimiento de intervención”.

3.2 MENORES EN SITUACIÓN DE ACOGIDA.

3. 2.1 DELIMITACIÓN DEL TERMINO ABANDONO Y MALTRATO.

Para poder hablar de menores en situación de acogida es necesario establecer en qué situaciones el estado interviene en la guarda del menor; para ello antes de comenzar a hablar de las características que presentan estos menores es necesario delimitar los términos de desamparo y abandono.

Si tomamos como referencia los datos que se proporcionaron en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, se puede determinar que una de las circunstancias de las circunstancias de mayor riesgo social para la población infantil se trata del desamparo- dificultad social. A esta situación se llega cuando los niños y adolescentes no reciben “la necesaria asistencia moral y maternal” en el ámbito familiar y social y no se cumple lo indicado en la legislación vigente sobre la guarda, custodia, tutela y adopción de menores. En relación a esto el art. 20 de la Convención dice sobre el desamparo: “Los niños y niñas temporal o permanentemente privados/as de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especial del Estado, colocación en otra familia, adopción o, si es necesario, la colocación en instituciones de protección de menores.” (UNICEF, 1993, P.7).

Los niños/as que se encuentran en situación de desamparo- abandono social proceden mayoritariamente de las llamadas “familias carenciales”, siendo estas uno de

los principales focos de intervención primaria dentro de la atención temprana. Entre este tipo de familias se pueden citar (Olivián Gonzalo, 2002):

- “*Familias desestructuradas*” o en grave situación de deterioro, cuyas causas pueden ser de diversos orígenes: malos tratos físicos o psicológicos, alcoholismo, prostitución, enfermedad mental y física crónica de los padres.
- “*Familias que se encuentran incapacitados temporalmente de para atenderlos*”, pero que tienen capacidad de recuperación.
- “*Familias incompletas o con dificultades*” debido a la falta de recursos económicos que impiden satisfacer las necesidades básicas del niño/a.

Debido a esto es imprescindible que los educadores, maestros, trabajadores sociales, así como el resto de profesionales que intervienen con la familia conozcan cuáles son los recursos culturales, económicos y sociales, ya que buena parte de los casos detectados se dan en grupos de población con escasos recursos que no admiten la satisfacción de las necesidades básicas de los menores.

A todas estas situaciones familiares es importante incluir situaciones personales de riesgo, siendo las más comunes:

- a) Niños y niñas que por diversas circunstancias socio-familiares tienen dificultades en su proceso de socialización.
- b) Niños con desestructuración o debilidad de su *yo*, con carencias afectivas o materiales y con falta de figuras adultas de referencia estable y de recursos en relación consigo mismo o con el entorno. Manifestándose en la mayoría de los

casos como un desconocimiento de la propia realidad externa o interna, conflictos y dificultades en las relaciones sociales, falta de flexibilidad en los planteamientos, infravaloración o supravaloración de su propia imagen, falta de adecuación a la realidad y de recursos para afrontarla, visión negativa de la vida y de su futuro, retraso escolar, mala integración de los conceptos básicos y absentismo.

Por otra parte se considera el abandono como *una conducta que implica una dejación absoluta*, un descuido total por parte de los padres o cuidadores del cumplimiento de los deberes de protección, en este sentido la RAE define el abandono como “*dejar desamparado a una persona o cosa, desistir de algo o renunciar a ello.*”

Es importante señalar que el trato negligente o negligencia supone la omisión parcial en el cumplimiento de los deberes de atención al niño, por lo que la negligencia viene definida como una forma de abandono.

Por lo tanto se considera el abandono como desamparo, incluyendo en esta categoría legal (Ley 21/87) el abandono temporal o permanente, desatención grave de las necesidades médicas, higiénicas, nutritivas y educacionales, y el permiso tácito de conductas desadaptativas (delincuencia, drogas, etc.). De este modo, esta categoría se caracteriza por ser aglutinante de las diferentes situaciones de riesgo en las que vive el menor. Los tipos de abandono que comúnmente se conocen además del abandono total son: abandono físico o negligencia física y el abandono emocional.

Si nos basamos en lo estipulado en la legislación actual sobre la definición de abandono y negligencia, podemos establecer los siguientes subtipos de abandono y negligencia:

- Abandono literal o total.
- Negligencia y sus subtipos:
 - Negligencia o abandono físico.
 - Negligencia o abandono emocional.

Para Arrubarrena, M^a y otros (1996, p.9) el abandono total se produce “*cuando el padre/madre / tutor o la persona que tiene la custodia legal del la menor o, en ausencia de esta persona, aquella responsable de su bienestar, rechaza total y deliberadamente las obligaciones paténtales*”.

En este sentido De Paul, J. (1996, p.15) identifica el incumplimiento de los deberes de protección por parte de los padres con lo que denomina “*abandono del niño en el sentido literal de la palabra*”. Este autor también hace hincapié en que los términos abandono y negligencia no deben confundirse, ya que para él abandono hace referencia a la “*desaparición física de los padres o tutores y de la absoluta y estricta situación de desamparo por parte del niño*”, mientras que negligencia se corresponde con una actitud inadecuada en la atención de los menores.

Así mismo, De Paul, J. (1996) identifica el abandono literal con las dos situaciones habituales con las que se manifiesta el incumplimiento total de los deberes parentales:

- *No reconocimiento del niño, ni de la paternidad o maternidad por parte de ningún adulto.*

- *Abandono total del niño en manos de otras personas o no, con desaparición y desentendimiento completo de su compañía y cuidado.*

Cortes (1995) incluye dentro del abandono literal otro tipo de abandono de más reciente aparición denominado por este autor como “*devoluciones*” de acogimientos familiares y adopciones.

Para poder hablar de negligencia o abandono parcial, primero hay que delimitar lo que se entiende por “*cuidado adecuado*” de un niño. Los criterios con relación al cuidado adecuado del menor van a estar vinculados y pueden variar en función de la cultura, la edad del niño, de su competencia o del período de tiempo que este desatendido. (Mayhall y Norgard, 1983).

Para Querol, X. (1990) las negligencias equivalen a la pérdida de capacidad, por actitud pasiva de los padres o cuidadores, de proporcionar al pequeño las necesidades mínimas adecuadas con relación a la vivienda ,vestido, nutrición, higiene, educación, cuidados médicos, afecto, etc. A la pérdida de dicha capacidad, por incultura o ignorancia o por déficits socioeconómicos estructurales.

Con relación a los tipos de negligencia se pueden considerar dos subtipos:

- La negligencia o abandono físico.
- La negligencia o abandono emocional.

La negligencia o abandono físico se define por Arruabarrena, M^a y otros., (1995, p.8) como “*aquella situación en la que las necesidades físicas básicas del/la menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro adulto del grupo que convive con el niño.*” Tales necesidades físicas hacen referencia a las áreas de:

alimentación, vestido, higiene, cuidados médicos, supervisión y vigilancia, condiciones higiénicas y seguridad en el hogar, educación, etc.

Las definiciones que suelen ser empleadas en los sistemas de protección infantil, se focalizan en la omisión y negligencia realizada por los padres o tutores directos que conviven con los niños en el hogar. En todas estas definiciones se encuentra sobreentendida una asignación de responsabilidad y por tanto de culpabilización.

Es importante destacar que dentro del término negligencia física, en los últimos años, también se ha extendido a la denominada “*negligencia sexual*”, la cual Koers (1981,p.133) considera como una categoría que encierra “*la negación del placer corporal, falta de afecto físico, negación del potencial del cuerpo para resultar físicamente atractivo, prohibición del contacto con coetáneos, prohibición del empleo de adminículos estéticos.*”

Cuando se establece una definición sobre maltrato emocional o negligencia, muchos autores optan por realizar una distinción entre ambos términos, de esta forma se reconoce que ciertos actos de maltrato emocional son activos en su naturaleza, como es el caso de las agresiones verbales, mientras que la negligencia o abandono emocional son de naturaleza más pasiva, por ejemplo, la retirada de la atención.

Sin embargo, si tomamos la definición de Garbarino y otros (1986), la distinción “*activo/pasivo, abandono/ negligencia*” puede oscurecer la naturaleza multifacética del maltrato emocional o psicológico. En este sentido parece más apropiado un concepto más amplio de maltrato emocional.

Como se puede observar los autores discrepan en distintos puntos de lo que se

podría denominar abandono emocional, así mismo, Mc Gee y Wolfe (1991) delimitan el abandono psicológico a *las comunicaciones entre padres e hijos, que pueden dañar la competencia social, emocional o cognitiva del hijo*. Por otra parte definen el abandono emocional como *la ausencia de una atención positiva de los padres hacia el niño*. Por lo que se debería medir la frecuencia e intensidad de las interacciones positivas entre los padres y el niño.

En conclusión el abandono emocional podría identificarse con la falta de respuestas persistentes por parte de los padres o cuidadores a las señales, expresiones emocionales y conductas de búsqueda de proximidad e interacción del niño, mientras que el abandono físico haría referencia al no desempeño de las necesidades básicas para el menor, así como la puesta en riesgo de la integridad física del mismo.

3.2.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS MENORES EN SITUACIÓN DE ACOGIDA.

Estas experiencias de negligencia, abandono o malos tratos sufridas durante la primera infancia pueden ocasionar una inadaptación personal de los menores. Para poder delimitar cuales pueden ser estas consecuencias tomamos como referencia los estudios realizados por Miler (1990), Martínez y De Paul (1993), Gómez y otros (2001) y Ruiz y Gallardo (2002), ya que todos ellos coinciden en mencionar consecuencias en estos niños/as tales como: alteraciones de la conducta, sintomatología de hiperactividad, baja autoestima, intentos de suicidio, actitudes defensivas, sintomatología depresiva, retrasos en el desarrollo, incompetencia en el funcionamiento social y en el reconocimiento e identificación de emociones (miedo, disgusto, felicidad, tristeza, rabia...) de los otros a través de la expresión facial, participación en acciones delictivas, reacciones de agresividad verbal y física, deficiencias en el empleo del

lenguaje común, incapacidad para abstraer y generalizar los conceptos, trastornos en el habla, etc.

Rodríguez, Lozano y Caballero (2002) destacaron en sus estudios que algunas experiencias vividas pueden originar inadaptación personal. Este es el caso de los niños/as que han sufrido situaciones de desprotección y como consecuencia de ello han sido separados del núcleo familiar e institucionalizados en centros de acogida de menores. Estos autores destacan que el grado de inadaptabilidad personal puede variar en función de la intensidad de lo vivido, el significado que tenga para el niño, el momento evolutivo en el que se encuentre y las circunstancias que sigan al suceso.

Cuando las prácticas de crianza no son las adecuadas y la educación emocional que recibe el niño no se produce o es disfuncional, es muy probable que existan dificultades psicológicas de diferente índole, tal como se señalaba anteriormente.

Birtner y Repucci (1997), Camras y otros (1988), Kropp y Haynes (1987) y Reppetti, Taylor y Seems (2002) afirman que cuando entre padres e hijos existe agresión, rechazo y no se proporciona el afecto y apoyo necesarios, suele haber problemas emocionales y conductuales en el niño.

Palacios, Moreno e Hidalgo (1998) y Viguer y Serra (1996) señalan que la familia debe ser un lugar estable y seguro, donde el niño debe recibir los cuidados, la protección, el respeto y el apoyo necesarios para su desarrollo personal y socio-afectivo. Los padres que demuestran afecto a sus hijos y responden a sus necesidades, educan con mayor probabilidad hijos independientes, sociables, cooperativos y con confianza en si mismos. *Una adecuada relación con los padres ayuda al niño a comprender el*

significado de las emociones y a aplicarlas en sus relaciones con los demás (Garner, Jones y Palmer, 1994)

En el estudio realizado por Moreno, J.M. y Garcia- Beamonte, M^a E. (2009) destacan la importancia que ha podido tener el vínculo del niño con sus cuidadores. Basándose en Cantero (2003) estos autores hacen hincapié en que las reacciones de los adultos y las experiencias vividas, sirven de base para el desarrollo de la competencia personal, social y emocional del niño/a. Si el adulto es sensible a las señales del menor, se desarrollará un apego seguro, y los niños serán capaces de mantener unas relaciones adecuadas, se valorarán así mismos positivamente y se sentirán competentes socialmente. En cambio, si el adulto no responde o lo hace de forma inconsciente, se sentirá inseguro y desconfiando con respecto a la relación, pudiendo generarse inadaptación personal. Esta forma de apego desorganizado es la más común en los casos de desprotección, ya que los cuidadores mantienen dificultades en la comunicación afectiva, así como una atribución incorrecta del significado intencional y comunicativo de la acción del niño. (Lyons-Ruth, Bronfman y Parsons, 1999).

La interacción del niño en el entorno familiar es esencial puesto que refuerza y redirige el uso que el niño hace del lenguaje, conduciendo progresivamente a una utilización correcta del mismo (Reed 1995), es por ello que en los últimos años han proliferado los estudios referidos a este campo en los niños en situación de acogida. Urquiza y Winn (1994), López (1995) y Rygus y Hughes (1998) destacan la necesidad de evaluar el desarrollo lingüístico de niños que como consecuencia de su situación de desprotección, han sido institucionalizados. Fernández y Fuertes (2000) destacan varias áreas deficitarias a nivel cognitivo y lingüístico en niños en situación de desprotección: dificultad para la resolución de problemas, para descentrar su percepción y

pensamiento, retrasos lingüísticos, vocabulario pobre, problemas académicos, dificultades de atención y concentración y baja resistencia a la frustración.

Debido a la diversidad de sintomatología presentada en el área de los menores y que afectan a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de actividades en el aula, el proyecto de intervención en el aula va a centrarse en las cuatro áreas del lenguaje: morfología, sintaxis, semántica y pragmática.

Para poder delimitar de qué forma están afectadas estas áreas el desarrollo del lenguaje en estos niños/as tomamos como referencia los datos obtenidos por Moreno J.M., Rabazo M.J. y García Baamonde en el estudio que realizaron a 74 menores de diferentes centros de acogida de Badajoz. Este estudio consistió en primer lugar en la aplicación de la batería BLOC-S, destinada a detectar si existen dificultades en alguno de los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Tras esto se aplicó la batería BLOC-C, la cual permite evaluar la comprensión y expresión de los niños en los cuatro componentes del lenguaje, tanto cuantitativa como cualitativamente. Este test es muy útil para el diseño de intervenciones tanto individuales como grupales. Por último se empleó el MFF-20 para evaluar el estilo cognitivo reflexivo-impulsivo de los menores en estos centros.

Tras los resultados obtenidos, las conclusiones a las que llegaron este grupo de investigadores fueron las siguientes:

En primer lugar que los niños mantienen un desarrollo del lenguaje inferior a lo esperado en un principio, siendo mayores las dificultades en pragmática que en el resto de componentes del lenguaje y constatándose diferencias lingüísticas según el sexo y la

edad de los menores. En el componente pragmático destacan las dificultades de los niños para reclamar la atención, realizar demandas de información específica, emplear pronombre interrogativos; *de quién, para quién, dónde, cuándo, por que, cómo, de qué manera*; y utilizar adverbios de lugar y modo.

También, cabe destacar que los niños tienen dificultades para dar respuesta cuando un enunciado les resulta demasiado largo, no logran mantener la atención, y comprensión durante todo el tiempo y les faltan recursos para responder ante determinadas situaciones. Así pues, es importante recordar que cuando un niño/a no tiene habilidades verbales apropiadas para relacionarse y expresar lo que desea, no puede interaccionar socialmente, como lo hacen los demás. Lo que a su vez puede derivar hacia conductas disfuncionales tales como: frustración, impulsividad, oposición, resistencia al control del adulto, ansiedad, inseguridad, sentimientos de inferioridad, baja autoestima, reducción de la interacciones sociales, dificultades en la interacción con las personas de su entorno y mala adaptación, pudiendo inducir a su vez un desarrollo afectivo anómalo con alteraciones emocionales y comportamentales.

En morfología destacan las dificultades para emplear formas verbales irregulares pasadas y futuras, pronombres personales de primera, segunda y tercera persona, reflexivos y posesivos.

En sintaxis la capacidad para realizar determinadas estructuras lingüísticas a partir de un enunciado no es la adecuada en muchos casos, los niños/as manifiestan dificultades para emplear la voz pasiva, oraciones más complejas como las subordinadas causales, temporales, adversativas, y de relativo.

Por último en semántica la mayor dificultad aparece para emplear el dativo (complemento indirecto), usan inadecuadamente los locativos, las nociones de cantidad con adverbios cuantificadores y pronombres y los modificadores de tiempo y sucesión.

En relación al estilo cognitivo reflexivo-impulsivo, los datos indican que los niños de menor edad se muestran más impulsivos, destacando el intervalo de 6 a 8 años, ya que en estos niños se observa una baja respuesta y un elevado número de errores. Stevenson (1996) señala que la impulsividad es la dimensión que se asocia con mayor frecuencia a los déficits comunicativos. La impulsividad cognitiva dificulta la capacidad de los niños/as para reflexionar antes de actuar y prever los errores antes de cometerlos. Los trastornos emocionales derivados de situaciones de desprotección infantil pueden interferir en la eficacia de los niños para la resolución de tareas de carácter cognitivo. En esta misma línea Amorós y Palacios (2004) señalan que la impulsividad es una de las características más habitual en los niños objeto de una pobre estimulación y maltrato. Los niños manifiestan dificultades para utilizar sus capacidades de análisis, de resolución de problemas, de evaluación de situaciones, etc. a consecuencia de la impulsividad que manifiestan.

4. INTERVENCIÓN EN EL AULA

A lo largo del punto anterior hemos podido comprobar que los menores que se encuentran en situación de acogida suelen presentar problemas en el ámbito emocional, tanto por las situaciones que han vivido hasta el momento con su familia, como por el hecho de la separación de su núcleo familiar. También hemos de tener en cuenta que

algunos de los problemas académicos que estos niños presentan suelen ser el resultado visible de la situación emocional por la que atraviesan y en otras ocasiones la muestra de la falta de estimulación de estos niños/as en su hogar. Es por ello que a la hora de planificar una intervención con estos alumnos se pueden plantear algunas cuestiones como: ¿Qué debemos priorizar en el aula, el desarrollo emocional o la resolución de las dificultades en el lenguaje? ¿Cómo debemos trabajar con estos alumnos? ¿Serán incluidos en el grupo clase?

Para poder dar respuesta a estos interrogantes y poder planificar una intervención con los alumnos en primer lugar debemos establecer una coordinación entre trabajadores sociales, educadores sociales y psicólogos que en ese momento estén trabajando con el alumno, así como con el resto de maestros que le den clase durante ese periodo. Tras esto debemos establecer los ejes de intervención que vamos a desarrollar con los alumnos, siendo uno de ellos la intervención específica con las áreas en las que pudiese mostrar dificultad y en otra de manera trasversal la educación emocional y el trabajo con las emociones que el tutor vaya a trabajar en el resto de áreas.

4.1. INTERVENCIÓN ESPECÍFICA EN LAS ÁREAS DEL LENGUAJE.

Como ha quedado reflejado en el apartado anterior, los niños/as en situación de acogida suelen presentar problemas en el lenguaje, tanto en el empleo de la pragmática como en la morfología y semántica, al no comprender el significado de las palabras y no emplearlas correctamente, así como en la sintaxis a la hora de construir sus propias oraciones. Estos problemas van a afectar al aprendizaje del resto de áreas. No obstante debemos recordar que estos problemas van a ser específicos de cada alumno/a, por lo

que no se puede diseñar como tal un plan de intervención con estos alumnos/as en el aula sin conocer las características personales y evolutivas de cada menor.

Es por ello que en este apartado se recogen propuestas metodológicas y de actividades que se pueden emplear con los alumnos en situación de acogida. Para poder reflexionar mejor sobre las diferentes estrategias metodológicas de la intervención y aprendizaje de la lengua, en este texto, vamos a dividir la comunicación en oral y escrita, ya que ambas están interrelacionadas y es primordial que se trabajen con el niño, para poder favorecer el desarrollo del área del lenguaje en la que encuentre problemas el alumno/a.

-COMUNICACIÓN ORAL.

En primer lugar, para poder hablar de las estrategias metodológicas en comunicación oral, es necesario que establezcamos qué se entiende por ella. Para Vigotsky el lenguaje es un instrumento psicológico que usamos desde la primera infancia para organizar el pensamiento individual y para razonar, planificar y revisar las acciones. Al escuchar a los adultos hablar, los niños adquieren el uso cultural de las palabras y lo interiorizan hasta convertirlo en un instrumento psicológico propio. Los niños aprenden la lengua cuando la usan para participar en la vida de la comunidad. Para los niños/as, especialmente los que no han tenido una estimulación apropiada del lenguaje en su primera infancia, el marco del aula se convierte en un espacio especialmente privilegiado, ya que mediante el diálogo con el adulto o con los compañeros, los alumnos disponen de la posibilidad de contestar y reinterpretar sus representaciones del mundo. Por lo que el lenguaje, en este caso el oral, ayuda a

identificar las emociones, al mismo tiempo que las emociones refuerzan el lenguaje.

Para poder favorecer el desarrollo óptimo de la comunicación oral habrá que tener en cuenta los siguientes aspectos (Moral Baguirre C., 2012):

- Facilitar espacios de comunicación que favorezcan la circulación de la palabra.
- Crear situaciones con una intención comunicativa clara, en las cuales sea necesario movilizar unas determinadas habilidades lingüísticas.
- Los intervinientes en el proceso de comunicación deberán estar *bien situados en él*, conociendo quién habla, por lo qué lo hace, a quién se dirige, cuáles son las circunstancias, y para qué lo hace.
- Es preciso que los alumnos cuenten con un tiempo determinado para desarrollar sus propias conductas discursivas.
- Se ha de ir entrando en contacto poco a poco con los diferentes modos de ejercer la oralidad en el ámbito social.
- Es importante fomentar las diferentes áreas del lenguaje, incorporando diferentes sinónimos, estructuras sintácticas etc.

Según los objetivos marcados para cada alumno, se empleará las aptitudes más adecuadas para desarrollar la competencia comunicativa oral, sin olvidar que el diálogo y la interacción deben ser la base del aprendizaje lingüístico. Por esto, será necesario que se tenga en cuenta siempre, que las estrategias que se desarrolle deberá estar adaptarlas al nivel de conocimientos, necesidades comunicativas y objetivos que deseamos alcanzar.

Por tanto, cuando hablamos de diálogo, nos referimos a un intercambio de intervenciones lingüísticas en el que dos o más interlocutores alteran las funciones de emisor y receptor para manifestar sus ideas o sentimientos en torno a un tema de interés común, llegando a unas conclusiones aceptadas por todos. Podrá ser más o menos formal dependiendo de las circunstancias que lo rodeen. Se estructura en torno a turnos de palabras y se organiza en tres secuencias: *inicio, desarrollo y despedida*.

El diálogo se rige por unas normas de interacción, que los interlocutores deben conocer y respetar si quieren utilizar con eficacia esta forma de comunicación, tales como: la cooperación de los hablantes, la alternancia de los turnos de palabras, las normas de funcionamiento.

El trabajo mediante el diálogo va a favorecer la intervención con estos niños/as, ya que “*escuchando se aprende*”, al escuchar al maestro y el resto de compañeros con los que interaccionan en un contexto controlado el alumno/a aprende diferentes expresiones comunes, así como refuerza las relaciones interpersonales con sus iguales, por lo tanto se favorece tanto el desarrollo del lenguaje como la educación emocional de estos alumnos.

Otra estrategia metodológica que se puede emplear con estos alumnos/as es la expresión oral. La expresión oral se utiliza para transmitir conocimientos sobre un determinado tema, ideas ante una discusión o debate, conclusiones de trabajos individuales o en grupo, dudas o preguntas sobre cuestiones que no han quedado suficientemente claras.

Así mismo con actividades de exposición los alumnos vencen su timidez y se

acostumbran a hablar en público, a organizar sus ideas y poner en prácticas las adecuadas estrategias de expresión verbal y no verbal, con las estrategias precisas para captar y mantener la atención de los receptores, para observar sus reacciones, reconducir el discurso en caso necesario y facilitar la comprensión del mismo.

Para favorecer el trabajo mediante esta metodología, Cassany, Luna y Sanz (1994) sugiere que en clase:

- Se de el tiempo necesario para que los oradores准备 su intervención e impedir que lean textualmente lo escrito.
- Indicar los objetivos de comprensión al resto de la clase, que deberán reflejar en notas y esquemas.
- Distribuir el espacio y el tiempo de forma adecuada.
- Evaluar cada intervención desde el punto de vista comunicativo y lingüístico.

Como maestros hemos fomentar la expresión oral del alumnado, para los alumnos que se muestran más tímidos o presenten problemas a la hora de hablar con sus compañeros superen estos problemas es conveniente que se para comenzar a desarrollar la expresión oral, los alumnos realicen estas exposiciones en pequeño grupo, generando así un ambiente más sencillo para fomentar la comunicación.

Siguiendo esta línea metodológica, se encuentra también el debate o la discusión dirigida. Esta metodología de trabajo consiste en que dos interlocutores discuten acerca de un tema o un problema determinado de antemano de una manera organizada y fundamentada, sosteniendo puntos de vista contrarios o defendiendo argumentos en pro y en contra sobre el tema seleccionado, exponiendo criterios opuestos de manera fundamentada. Para Reyzábal (1993), estos diálogos colectivos sirven, entre cosas, para

despertar el interés por temas de estudio, tratar temas trasversales, habituarse a recibir críticas, expresarse con libertad, adquirir capacidad para improvisar, vencer la timidez, etc.

El debate desarrolla especialmente la comunicación oral, tanto en la expresión como en la compresión, en el conocimiento de las fórmulas de intervención, en el respeto de los turnos de palabra, de las opiniones ajenas. Pero para que sea eficaz es preciso prepararlo y organizarlo previamente, por lo que deberemos enseñar a los alumnos a hacerlo, acordando el tema a tratar, establecer su duración, elegir al moderador y al secretario (que tomará las notas de las ideas contrapuestas y de las conclusiones).

En una línea de trabajo más relacionada con los textos, se pueden emplear estrategias como la recitación y la dramatización, las cuales van a ayudar al alumno/a a acercarse a los textos y a la literatura en general, fomentando la animación de a la lectura (Moral Baguirre C., 2012).

La recitación puede aportar múltiples ventajas para:

- Aprender a articular con claridad y perfeccionar el uso oral de la lengua.
- Fomentar la atención y la memoria.
- Jugar y disfrutar con el uso estético y lúdico del lenguaje.
- Favorecer la creatividad.

Con alumnos que presentan problemas en el desarrollo del lenguaje y de la lectura, se pueden emplear poemas breves populares, adivinanzas, trabalenguas,

canciones o fragmentos de romances.

Cuando el se encuentra en cursos superiores, como último ciclo de educación primaria o en ESO, se pueden emplear textos sencillos de diferentes estilos y autores, clásicos y modernos que van a acercar a los alumnos a la literatura que leen sus compañeros/as.

La dramatización se trata de una actividad en la que los alumnos interpretan personajes que interactúan en una situación comunicativa determinada. En la dramatización se conjugan múltiples códigos comunicativos (verbales y no verbales) que contribuyen al desarrollo pleno de la personalidad escolar, además de su capacidad comunicativa. (Moral Baguirre C., 2012).

Algunas actividades pueden ser:

- Improvisadas y libres, dejando al alumno que imagine una situación determinada y actúe libremente según la misma.
- Basadas en memorización de textos previamente elaborados, literarios o no.
- Recreación de situaciones comunicativas reales, en los que el alumno actúa como lo harían personajes reales en esas mismas situaciones, hablando y actuando como esas personas en esas situaciones.

Es importante señalar que el profesor adoptará diferentes formas de agrupamiento, dependiendo del objetivo que se persiga en cada momento con los alumnos. Si el alumno/a en situación de acogida presenta problemas específicos del lenguaje, es recomendable que se establezcan sesiones de trabajo individual con el AL .Dependiendo de las dificultades del alumno, también puede ser recomendable que realice algunas sesiones en grupos reducidos que presenten las mismas características emocionales y/o

las mismas dificultades que el alumno/a en cuestión, para poder establecer actividades de aprendizaje cooperativo entre iguales.

- COMUNICACIÓN ESCRITA.

La comunicación escrita en el aula se puede dividir en dos grandes tareas: la lectura y la escritura. Para poder analizar cómo debe ser la intervención con los alumnos es situación de acogida en relación a la comunicación escrita es necesario saber qué es *leer* y qué se entiende por *escribir*.

La lectura es un importante instrumento de aprendizaje, por lo que adquirir el código escrito sirve para desarrollar capacidades cognitivas superiores. De otra manera, leer eficazmente desarrolla el pensamiento, por lo tanto, aprender a leer en la escuela debe significar leer para aprender y *aprender a aprender* con la lectura (Del Moral Baguirre, C. 2012).

Los requisitos previos necesarios para que el niño se interese por las actividades escolares relacionadas con la lectura tienen que ver con el ambiente sociocultural del que el niño proceda, ya que el ambiente va a influir en gran medida en la motivación del niño hacia la lectura. Los familiares y el entorno transmiten subliminalmente una actitud hacia la lectura. Por lo tanto, es muy importante que el niño se motive y familiarice con la lectura a través de “libros de imágenes”, por ejemplo, con o sin texto. En cuanto a las actividades pre-lectoras que puede realizar encontramos la observación, la memoria, la atención y la discriminación visual.

En la mayoría de los niños/as que se encuentran en situación de acogida, esa motivación inicial hacia la lectura por parte de sus padres no ha existido, por lo que va a ser

necesario que sea el maestro/a el que busque tácticas para atraer al niño/a hacia la lectura. Una de estas tácticas puede ser el trabajo con imágenes de actividades que al niño/a le gusten, haciendo que desarrolle la necesidad de conocer más acerca del tema a través de la lectura.

El aprendizaje lector no termina nunca; es un trabajo fundamentalmente de la persona e individual, una tarea intelectual. Ahora bien, el uso de la lectura como instrumento de aprendizaje e investigación, pero también como instrumento de ocio y placer. Nosotros como futuros maestros/as debemos procurar que la lectura sea elemento de capital influencia en la adquisición de la cultura, crear una actitud positiva hacia toda clase de lecturas durante toda la vida, y alentar a los alumnos a pasar constantemente de su estadio actual de lectura a otro más elevado (Downing y Thackray).

La lectura se trata, pues, de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación de lectura determinada en la que nos veamos envueltos. Por lo tanto, existen diferentes métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, para la intervención con menores en situación de acogida, son destacables el *método mixto* y el *método interactivo*, al tratarse de métodos novedosos y muy completos en este campo.

El método mixto se trata de una combinación del método léxico (se comienza por el estudio de una serie de palabras significativas para el niño) y el método Global-natural (los niños proponen frases significativas para ellos sobre un tema que les motiva), con lo que se pretende sintetizar los dos modelos de procesamiento, tanto ascendente (del fonema a la oración) como descendente (de la oración al fonema). Los métodos mixtos pretenden conjugar la actividad analítica y la sintética, simultáneamente

la percepción global y el análisis fonológico. Se centran en el reconocimiento de palabras y en que la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafemafonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí. Los métodos mixtos son métodos activos que favorecen el acceso al léxico utilizando tanto la ruta visual como la fonológica.

Por su parte, el método interactivo se basa en la filosofía de Glenn Doman. Este método no espera a que el niño alcance un grado de madurez tal para comenzar el aprendizaje de la lectura, sino que ofrece lectura para ayudar a madurar. Para llevar a cabo este método de lectura, tradicionalmente se confeccionaban una serie de carteles de gran tamaño que pretendían llamar la atención del niño. Hoy en día las TIC nos ofrecen una infinidad de herramientas y la posibilidad de usar diferentes recursos como: pizarras digitales, ordenadores, e-book, etc. Al emplear las TIC en el aula, no solamente llamamos la atención del alumno, sino que además nos permiten realizar infinidad de actividades que motiven la adquisición de la lectura como son: ordenar imágenes, cuentos animados, cuentos acompañados de sonidos, etc.

Como ya se ha comentado más arriba, muchos de los niños/as que se encuentran en situación de acogida no han tenido la estimulación adecuada hacia la lectura en sus hogares, si se le añade a esto la importancia del estado emocional para poder adquirir diferentes habilidades lo cierto es que nos podemos encontrar en el aula con casos de menores que no sienten ningún tipo de motivación hacia la lectura. Con actividades interactivas y metodologías amplias, que contemplen muchos tipos de escenarios y recursos para el aprendizaje, será más sencilla la motivación de los alumnos hacia esta

área de la comunicación escrita.

Por otra parte el proceso de lectura lleva implícito que todo texto posee el significado que el lector debe comprender e interpretar. El lector debe procesar en su cerebro mediante estrategias diversas toda la información ofrecida por el texto para alcanzar su comprensión. A la hora de hablar de la comprensión escrita se pueden hablar de dos modelos de comprensión lectora basados en los estudios desarrollados en el campo de la psicología y la sociología, estos modelos son los modelos *Psicolingüísticos* y el modelo *Interactivo*. Como parte de la intervención educativa con menores en situación de acogida se puede considerar idóneo el modelo Interactivo.

El modelo interactivo de la comprensión de textos se basa en que la comprensión se consigue partiendo de la interrelación entre lo que el lector lee y sus conocimientos previos sobre el tema (lector- texto- lector). El proceso de lectura se entiende, pues, como bidireccional y se pone en marcha antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantearse sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, tono...

Nosotros como maestros debemos guiar a los alumnos hacia una correcta comprensión lectora, si los alumnos no saben nada sobre un tema, deberemos preparar actividades de anticipación para activar los conocimientos previos, escogiendo objetivos de lectura más sencillos y exigiendo un nivel básico de comprensión.

Si el problema del alumnado que proviene de situaciones de acogida, tanto en su presente como en su pasado, se encuentra en la pragmática y en la morfología, tal como indica Moreno Manso, J.M., Rabazo Méndez, M.J. y García-Baamonde, M.E. (2006), es muy posible que la comprensión textual se encuentre afectada, por lo que será necesario

que el maestro/a prepare actividades de anticipación de la lectura así como de refuerzo tras la misma para favorecer la motivación y el desarrollo de la comprensión textual.

Por otra parte, saber escribir se asocia con ser capaz de comunicarse por escrito. Por lo tanto, hoy en día no podríamos afirmar que escribir es unir letras. En este caso se trataría solo de una de las microhabilidades que forman parte de la expresión escrita. Las habilidades que hay que dominar conciernen tanto a aspectos mecánicos y psicomotrices como a aspectos cognitivos. Tenemos que considerar, además, junto al conocimiento de las unidades lingüísticas y propiedades como la ortografía y la puntuación, las propiedades textuales más profundas que no pueden faltar en ningún texto: coherencia, cohesión, adecuación y corrección.

Es importante que el alumno descubra el placer y las ventajas de la comunicación escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias o la posibilidad de comunicarse con alguien que está lejos. No podemos olvidar también que las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y el placer de leer. Por ello, el niño tendría que descubrir por si solo los beneficios de la expresión escrita.

Para desarrollar un enfoque metodológico que facilite a los maestros/as el trabajo de esta área con menores en situaciones sociales complicadas, como es el caso de los menores en situación de acogida, es imprescindible tener en cuenta los cuatro enfoques básicos que Cassany distingue para la didáctica de la expresión escrita:

- Enfoque gramatical. Se aprende a escribir dominando la gramática del sistema de la lengua.

- Enfoque funcional. Se aprende a escribir a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de texto
- Enfoque procesual. Basado en las investigaciones sobre el proceso de composición.
- Enfoque basado en el contenido. La lengua escrita es un poderoso instrumento para acceder a otras materias al mismo tiempo que se desarrolla la expresión.

Si partimos del enfoque metodológico desarrollado por Cassany, se puede detectar que los alumnos que presentan problemas en la pragmática y la sintaxis van a presentar problemas en la realización de textos escritos, por lo tanto nuestra intervención en este ámbito será desarrollar procesos en los cuales a la vez que se fomente el desarrollo de la pragmática y se intervenga en las áreas de morfología y sintaxis a través de los textos escritos se fomente la motivación hacia la escritura en los menores como medio para expresar sus ideas, para ello será necesario que se empleen textos cercanos a la realidad del alumno/a.

Con estos niños/as, de un modo más intenso, va a ser necesario trabajar unidades lingüísticas menores (palabra, frase) y relacionadas con los contenidos gramaticales , ya que aspectos como la coherencia, cohesión, o la adecuación solo podrán tratarse en unidades mayores y no podrán lograrse de una forma concreta hasta que no se controlen las unidades lingüísticas menores.

Así pues en el aula las actividades deberán ser intensivas y extensivas, pudiendo durar las primeras alrededor de una hora o menos. Estas actividades se tratarán de ejercicios sobre aspectos concretos del texto, como la ortografía. Las actividades extensivas, por su parte, se tratan de actividades más extensas en el tiempo, lo que

resulta más motivador para el alumno/a y le ayuda a fomentar hábitos de escritura funcional.

La conclusión sobre este eje de intervención será, pues, que tanto mediante la comunicación oral como escrita deberemos fomentar e intervenir en aquellos aspectos que el alumno/a muestra más problemática. Así, también es necesario señalar que el alumno no debería salir del aula para recibir esta intervención, al menos que los problemas en el desarrollo del lenguaje así lo determinasen, y que también sería recomendable que el niño/a realizase actividades en pequeño grupo, para fomentar las relaciones entre iguales, así como para facilitar su autonomía, autoestima y motivación personal.

4.2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA.

Este eje de intervención no va a ser específico con el alumno en situación de acogida, sino que va a englobar a todos los alumnos del aula favoreciendo al inclusión y el desarrollo del aula inclusiva y del aprendizaje significativo de los alumnos; ya que las situaciones de aprendizaje por sí mismas generan una serie de emociones en los alumnos que favorecen o complican el desarrollo con éxito del aprendizaje.

Ausubel (1963) ya destacó la importancia de la disposición del alumno hacia el aprendizaje, lo cual amplió el panorama desde el que se veía el resultado académico del alumnado, abriendo el campo de estudio hacia la dimensión emocional del aprendizaje. En la actualidad en educación se manejan con facilidad términos que tienen que ver con aspectos personales como “motivación”, “autoestima” o “autoconcepto” y se acepta la

influencia de la afectividad en el proceso de aprendizaje, lo que nos ayuda a comprender mejor las causas del fracaso de algunos alumnos en el sistema educativo como es el caso de la mayoría de los menores que se encuentran en situaciones de acogida.

Para poder comenzar a hablar sobre la educación emocional de los alumnos/as así como la importancia de esta en el desarrollo de los niños/as, es imprescindible precisar en la diferencia entre inteligencia emocional y educación emocional.

El termino inteligencia emocional se comenzó a barajar en los años 80 con la publicación de la teoría de inteligencias múltiples de Garner, la cual planteaba la existencia de otro tipo de inteligencias y por lo tanto se renunciaba a hegemonía del intelecto sobre los resultados académicos. No obstante fue Goleman (1996) quien acuñó en término de “*inteligencia emocional*” definiéndola como “*la capacidad de reconocer los propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.*”

Así mismo, la educación emocional va encaminada a la enseñanza de esta capacidad apuntada, con inclusión en el currículum de objetivos, contenidos y actividades. Partiendo de la premisa de que las emociones pueden ser aprendidas y consecuentemente, instruidas, por lo que propone su análisis y la planificación curricular de su enseñanza. Dentro de esto se encontrarían todas aquellas actividades dirigidas al desarrollo de las habilidades para la vida, técnicas de resolución de conflictos, de conocimientos de si mismo y el conjunto de Planes y programas de convivencia que se ponen en marcha en los centros educativos con el objetivo de capacitar a los alumnos en el uso de la inteligencia emocional.

Antes de comenzar a concretar la intervención a nivel emocional con estos alumnos es conveniente tratar las emociones y los sentimientos que pueden suscitar en

el proceso de aprendizaje. Es importante que analicemos primero los componentes que pueden surgir y que van a ser claves en el desarrollo del conocimiento, ya que se van a unir a los sentimientos que nuestro grupo de alumnos de intervención ya poseen, por lo que en algunas ocasiones van a surgir situaciones que les hagan reaccionar de forma diferente que la mayoría de sus compañeros/as. Murillo Ros N. (2008) selecciona para este análisis los siguientes aspectos:

a) Aprendizaje como descubrimiento. Búsqueda de la autonomía personal.

Aprender es crecer, implica ser más capaz y tener más autonomía. Prácticamente toda nuestra conducta es aprendida en un proceso que se inicia al comienzo de la vida. Debemos admitir que un nuevo aprendizaje supone una conquista en el terreno de la autonomía y la iniciativa personal, los menores en situación de acogida no han formado parte en muchos casos de situaciones que favorezcan un aprendizaje favorable por lo que en ocasiones no se ha producido ese avance hacia la autonomía del niño.

Cuando estamos presentes ante situaciones de aprendizaje debemos observar que en ocasiones hay resistencia por parte del niño (aunque a veces también se presentan en el adulto, siendo éste el que pone barreras) para seguir avanzando en el camino del crecimiento. Esto explica el retraso o la perdida de capacidades adquiridas cuando un niño atraviesa un periodo traumático.

b) La angustia frente al no saber. Tolerancia a la frustración.

Salzbergez- Wittenberg (1983) indica que el aprendizaje en sí es una experiencia emocional, siendo el dolor frente al no saber el primero de los sentimientos a los que el aprendiz debe hacer frente. Según como hayamos desarrollado nuestra capacidad de

tolerar la frustración, las personas seremos más o menos pacientes en el tiempo de espera que se produce antes de que el aprendizaje tenga lugar. En este tiempo se darán sucesivos ensayos, esfuerzo personales, y necesariamente fracasos.

Algunos estudios señalan que pueden existir factores que conformen de un modo genético nuestro modo de enfrentarnos a los fracasos y que está en el origen de las diferencias individuales, las experiencias que nos proporciona el medio han ido modelando nuestro carácter y nuestra toma de conciencia de la realidad. En la familia se enseña al niño a controlar su enfado cuando no consigue lo que desea, o no lo consigue inmediatamente según sus deseos. Los niños pequeños lo quieren todo y en seguida, al no poseer lo que desean, abandonan el sentimiento de omnipotencia, aprendiendo a aceptar sus limitaciones, a ser pacientes y a buscar el modo de conseguir sus propósitos.

Es necesario aceptar y aprender a soportar los sentimientos negativos que aparecen ante cualquier frustración, como la que puede darse en los comienzos de un aprendizaje.

Hemos de tener en cuenta que atender las necesidades de los niños no significa que haya que acceder a todas sus peticiones y reivindicaciones. En el proceso del desarrollo, los niños necesitan límites, precisan el establecimiento de normas de funcionamiento y de una autoridad de la persona que enseña.

En ocasiones los alumnos/as provenientes de situaciones sociales complejas como es el caso de los menores de situación de acogida tienden a tener poca tolerancia hacia la frustración, por lo que suelen abandonar cuando comenten un error y deben ampliar sus esfuerzos personales o desarrollar una actitud impulsiva y en algunas ocasiones incluso agresiva contra el problema al que se enfrentan.

c) El significado y el sentido del aprendizaje escolar.

Es indispensable que si pretendemos que un alumno tenga una buena disposición para aprender, encuentre un sentido a la tarea que se le plantea, para ello necesita desarrollar un sentido personal hacia el aprendizaje (interés por el contenido y la tarea planteada) y un sentimiento de competencia, conocimiento y confianza en sí mismo.

En determinados colectivos, especialmente en aquellos que se consideran desfavorecidos desde el punto de vista social, como es el caso de estos menores, se va a encontrar un escaso interés por la adquisición de los aprendizajes académicos, debido a determinadas y variadas escalas de valores de su entorno social. El saber es un valor apreciado y del que se puede encontrar disfrute en su adquisición, por lo que nuestra labor como maestros se centrará en buscar una aplicación de ese saber o la utilidad en la vida cotidiana del alumno.

En los trabajos realizados por Alonso Tapia (1991) se puede observar un gran abanico de metas por las que se mueve el alumno, aunque según este autor señala la motivación que favorece realmente los aprendizajes es la denominada “motivación intrínseca”, ya que parte del propio disfrute de la tarea. Para favorecer este tipo de motivación, en los alumnos en general y en el alumnado proveniente de centros y/o familias de acogida en particular, es conveniente presentar los contenidos de un modo atractivo, con el fin de que se interesen por lo que les decimos.

Por otra parte la es necesario hacer hincapié en la autoestima y la confianza en ellos mismos. Muchos de los/as niños/as en situación de acogida presentan una autoestima baja o construida sobre las bases de, en muchas ocasiones, ser diferentes a

los demás.

Estos niños suelen presentar en el aula ciertos retrasos que ofrecen a los niños el “beneficio” de un tratamiento individual o en pequeño grupo, como suelen ser los problemas en el área del lenguaje. Es indispensable que a la hora de ofrecer apoyos a este niño pensemos no solamente en la mayor facilidad para realizarlos, sino también en los aspectos de autonomía y confianza personal, así como de socialización del niño. Es por ello por lo que resulta más útil en estos casos, sobretodo cuando se comienzan con las sesiones de apoyo, es que el niño no salga sólo a recibir este apoyo, sino que forme parte de un pequeño grupo que comparta características similares en el desarrollo del aprendizaje, por ejemplo si el niño muestra rasgos de impulsividad y déficit de atención y va a recibir apoyo en el área de sintaxis sería conveniente que recibiese este apoyo con otro grupo de niños que también presentes rasgos de impulsividad o déficit de atención. De esta forma el alumno recibe apoyo más específico, fomentando su autoestima y el apego hacia el profesor de apoyo, por lo que será más probable que desarrolle la confianza en sí mismo, sin dejar de establecer relaciones con un grupo de iguales y fomentando las relaciones recíprocas con los mismos.

Como se ha señalado anteriormente, es imprescindible que el alumno desarrolle un sentimiento de pertenencia a un grupo, ya que es necesario para el desarrollo de las emociones. Ser o sentirse formando parte de un grupo significa identificarse con el y reconocerse como miembro de un grupo. Es trascendental que desde el principio el aprendizaje sea visto como la tarea que todos tenemos en común y que es precisamente el elemento que une y da sentido al grupo.

La educación emocional implica por tanto el conocimiento, control y expresión de los sentimientos. De los objetivos que se plantean el la educación emocional es

importante destacar los siguientes: en primer lugar, conseguir que el alumno logre un alto grado de autoaceptación como persona; en segundo lugar, lograr que se adquiera un aprendizaje de conductas que ayuden a la toma de decisiones armónicas y positivas, y por último, conseguir que el alumno obtenga emociones funcionales. (Murillo Ros, N. 2008). A continuación, como método para comprender mejor la relación de la escuela con la educación emocional, se analizarán cada uno de estos objetivos.

- Conseguir que el alumno logre un alto grado de autoaceptación como persona.

La importancia del maestro en este grupo de alumnado se va a centrar en este caso en acompañar al alumno en la creación de su propia identidad y en la aceptación de sus limitaciones. Para ello se pueden aplicar técnicas que ayuden a la elaboración de una idea de sí mismo ajustada a la realidad.

Es necesario recalcar que contribuiremos de un modo más eficaz al desarrollo de sentimientos de aceptación si somos los maestros los que trasmitimos estos sentimientos a través de nuestra propia comprensión y aceptación, la cual se muestra una vez que hemos renunciado a la idea del alumno ideal, que aprende según nuestras representaciones y nuestros deseos y cuando somos capaces de atender las necesidades que el alumno real nos plantea, con sus limitaciones, pero con sus peculiaridades personales y su potencial de vida.

Es muy importante destacar que todo el trabajo educativo que se invierta en ayudar a que el alumno confíe en sí mismo y sienta que sus necesidades sean atendidas, tenga el efecto de mayor confianza y respeto hacia las necesidades de los otros, lo que influirá en la reducción de actitudes violentas hacia los demás.

- Lograr que se adquiera un aprendizaje de conductas que ayude a la toma de decisiones armónicas y positivas.

Para que el alumno/a pueda alcanzar este objetivo, es necesario que ayudemos a los niños/as a soñar con un futuro, lo que supone que nosotros, como maestros, estemos convencidos de que lo tienen. Llegará un momento en el que los alumnos en situaciones desfavorecidas, como es el caso de nuestro grupo de reflexión, se enfrenten con la realidad y descubran sus limitaciones e imposibilidades. Tendrán entonces que hacer un trabajo de renuncia, posibilitando la realización de otros proyectos y redirigiendo su motivación hacia nuevas metas. Es a los maestros a los que nos corresponde acompañarlos en este camino, realizarlo con ellos y apoyarlos en la aceptación de sus límites, a la vez que mantenemos la convicción de que puede existir sentido y riqueza en su vida. (Murillo Ros, 2008)

- Conseguir emociones funcionales.

Principalmente hay que recalcar que observando la conducta del alumno pide o rechaza nuestra atención, cómo se posiciona frente a las tareas compartidas y un conjunto de respuestas emocionales que nos darán pistas de cómo se han establecido los vínculos de relación con su entorno.

Para lograr este objetivo es interesante el empleo de distintas técnicas de assertividad y de habilidades sociales que, en general, resultan atractivas para los alumnos, aunque no se debe de olvidar que el ejemplo es la principal estrategia educativa (Santo Guerra, 2006). La capacidad del profesor de pensar y reflexionar sobre los datos hace posible que el alumno interiorice una persona que piensa. Un maestro que piensa, ayuda al niño a estructurar y utilizar sus pensamientos, un maestro que se

enfrenta a las tareas con confianza y optimismo facilita la labor y enseña al niño a utilizar sus emociones en un sentido más positivo.

En imprescindible recalcar la importancia de la actitud personal y de los sentimientos que los otros nos provocan. Ni la compasión, ni la protección van a ayudar a los alumnos con algún tipo de dificultad social, como es el caso de estos menores, en su proceso educativo; sino que será la confianza en ellos, la calma ante su proceso o la comprensión de sus dificultades lo que les ayudará en su desarrollo personal.

Cuando se trabaja con niños, determinadas actuaciones pueden generar sentimientos positivos o negativos, y pueden favorecer o dificultar el aprendizaje, pero hay que subrayar que en la relación que el profesor establece con el alumno se forma una infraestructura que puede favorecer u obstaculizar su crecimiento mental y emocional.

Si confiamos en las posibilidades de los alumnos, si los tratamos con respeto y utilizamos un lenguaje cercano y accesible, creamos unas condiciones que facilitan que el aprendizaje tenga lugar y favorecemos el desarrollo de la personalidad del alumno. Existen tres ejes en torno a los cuales el alumno se forma una representación del profesor:

- La disponibilidad con que se muestra.
- La capacidad para mostrarse acogedor y positivo.
- El afecto y el respeto que le trasmite.

El maestro/a no tiene que limitarse a ensalzar al alumno, valorando sus logros.

Siendo esto primordial, es necesario ir más allá y contribuir, con la metodología de trabajo y con la confianza en sus posibilidades, a la creación de una autoestima adecuada para el alumno/a. Para considerarse importante el alumno/a debe ver su valor en la mirada del otro, tiene que percibir que se le considera como individuo, que es aceptado y que se le tiene en cuenta. El maestro/a ayuda al alumno/a cuando le hace ver que un fracaso no significa ser un fracasado/a y que son infinitas las potencialidades del ser humano.

Murillo Ros N, señala que es elemental que como docentes seamos conscientes de la importancia de los mensajes que trasmitimos, principalmente por dos motivos: primeramente, porque somos modelos y aprenden de lo que ven que nosotros hacemos y también porque al pasar tanto tiempo con ellos somos personas significativas en sus vidas, sobretodo en niños/as que carecen o tienen difuso la idea de un buen *modelo paternal*. El profesor es por tanto una figura de autoridad y una fuente de conocimiento y sabiduría, se convierte en un referente en la vida del alumno, y da relevancia a la opinión que de él expresa el profesor.

Cuando un maestro/a entra en un aula, entra con él /ella su mundo emocional, sus problemas y sus sentimientos. Una vez dentro de clase, la interrelación con el grupo genera la creación de otros nuevos sentimientos. Es decir los maestros/as no solo no somos neutros/as y objetivos/as, sino que aportamos nuestro mundo relacional a la situación, de modo que existe un dinamismo y un feedback que modifica la situación de partida. Situación que no puede ser analizada desde el punto de vista del alumno/a o desde el de la persona adulta, sino desde el conjunto, que se ve modificado por la interrelación de ambos.

En ocasiones el maestro corre el riesgo de sobrepasar el límite de la protección por la sensación de desvalimiento que algunas situaciones le provoquen o simplemente por querer seguir siendo un apoyo del que niño dependa.

La mejor propuesta para una actuación metodológica la proporciona Vigotsky al hablar de la “*zona de desarrollo próximo*”, la cual consiste en estar al lado del alumno dándole el soporte que precisa para seguir avanzando solo. La clave para ayudar al niño a abandonar su dependencia emocional se sitúa en que esta ayuda debe ser ofrecida al alumno desde una actitud de acompañamiento. Los alumnos pasivos y dependientes tienen que percibir una actitud de compañía en un camino que se les muestra, pero que tendrán que recorrer algún día solos. Por eso el alumno se denomina protagonista de su aprendizaje.

Además de esto es importante hablar, cuando nos referimos a la relación entre profesores y alumnos, del tema de la evaluación, la cual forma parte de la función docente y puede despertar en el alumno/a el sentimiento de ser evaluado y juzgado. No “ser el mejor” puede hacer que el alumno deje de esforzarse, o ser el “peor” puede hacerle sentir especial si el maestro/a refuerza el comportamiento, convirtiéndolo en un arma del niño/a para llamar la atención de los adultos/as; por todo esto, la evaluación no deja indiferente al alumno. Es sabido que la edad y el grado en que las buenas notas son percibidas como algo deseable por encima de otras cosas dependiendo del énfasis que maestros y profesores pongan en ellas y de las consecuencias que hagan que hagan depender de las mismas, por lo que hay que cuestionarse en cada caso el objetivo que se pretende con una evaluación, de modo que se convierta en algo positivo en el conjunto

del proceso educativo.

Como regla general, cuando se habla de las relaciones entre las emociones y el comportamiento con el menor, esta relación se basa en la capacidad de empatía y de observación, no obstante siempre no existe una relación directa entre la conducta que observamos y los sentimientos que motivan nuestro comportamiento. Así que, ante la magnitud de comportamientos que se pueden manifestar frente a una emoción, basta señalar que hay unas necesidades básicas como son el deseo a ser querido, de ser reconocido, o de dificultades intrínsecas de la persona, por lo que es preciso analizar el origen de estas llamadas de atención e intentar responder a ellas de un modo adecuado y conveniente a las situaciones en concreto. Las respuestas adecuadas también se aprenden, y ayuda a ello una formación académica de estudio y de estrategias de búsqueda de información y en ocasiones será necesario un trabajo personal de conocimiento y de control de nuestras propias emociones, con el fin de comprender qué tipo de sentimientos nos despiertan los niños/as.

Para poder trabajar la inclusión escolar, el docente debe integrar en la propia conducta profesional actitudes del modelo inclusivo. La enseñanza en su conjunto es una cuestión de actitud, en cuanto que puede más quien lo enseña que lo que enseña y los alumnos aprenden de los profesores a los que respetan y en los que confían. (Santos Guerra, 2006).

Cuando se trabaja con alumnos que presentan problemas de comportamiento y los cuales se encuentran bajo la tutela del estado sea del tipo de acogimiento que sea, se hace necesaria la superación de prejuicios construidos sobre la base de estereotipos que se hallan en nuestro entorno social, en relación con este colectivo. Ante esto es muy relevante recordar la importancia del fenómeno de las expectativas, o la “*profecía de*

autocomplimiento” (Merton, 1948), que equivale a decir que las expectativas que el profesor tiene sobre los alumnos produce un tipo de tratamiento que favorece que la expectativa se cumpla finalmente, con lo que el círculo se cierra sin posibilidad de cambio para el alumno. Si en lugar de ofrecer un tratamiento diferencial que confirme las expectativas iniciales, el profesor se plantea la tarea de observar, de confiar en las posibilidades y de estar atento a las necesidades del alumno, puede conseguir modificar algunas circunstancias de partida.

Es por tanto imprescindible que se trabaje la educación emocional en el aula, ya que va a ayudar a que todos los alumnos desarrollen habilidades para la vida, así como reconozcan sus emociones ante diferentes circunstancias y puedan desarrollar una comunicación assertiva entre iguales. Si nuestros alumnos son educados en emociones, serán capaces de reconocer sus miedos y frustraciones y de hacerles frente sin abandonar el ámbito educativo

No podemos olvidar que nuestro papel como maestros es el de guía en este desarrollo emocional, sobretodo con alumnos que presentan problemas en este ámbito. Por complicado que nos pueda resultar, ya que en somos personas humanas, debemos dejar nuestros problemas fuera del aula siempre que sea posible y ante todo creer en las posibilidades que tienen nuestros alumnos. De este modo podremos guiarles hacia un desarrollo integro en todas las áreas.

5. CONCLUSIONES.

En las aulas del siglo XXI encontramos un gran número de alumnos diferentes, alumnos con necesidades educativas específicas, alumnos cuyas familias provienen de otros lugares, alumnos con familias monoparentales, etc. Dentro de nuestras aulas también encontramos un grupo minoritario de niños/as que han sufrido diferentes situaciones familiares que han hecho que su guarda y custodia sea responsabilidad del Estado. En muchas ocasiones este colectivo pasa desapercibido en nuestras aulas o es considerado como menores que tienen un mal comportamiento, presentan problemas en las diferentes áreas del lenguaje..., aunque lo cierto es que bajo estas características que suelen generalizarse en este grupo se esconden muchos problemas en el ámbito emocional, los cuales el entorno del centro de manera involuntaria empeora.

Dentro de nuestra función como maestros se encuentra dar respuesta a las necesidades educativas que estos alumnos presentan, las cuales tienen parte de su origen en el desarrollo lingüístico de los niños y en la baja estimulación de las diferentes áreas de la lengua; así como en la implicación emocional que el aprendizaje genera y necesita. La escuela del siglo XXI no podemos planificar una intervención específica para este colectivo tan heterogéneo, sino que deberemos desarrollar una metodología de trabajo que responda a las necesidades de este alumnado dentro del grupo clase y que ayude al grupo a desarrollarse al mismo tiempo. Está claro que esto sólo es posible a través de una escuela inclusiva, de una educación que “puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.(...) Esto implica una visión común que abarca a todos los niños/as en edad escolar y la convicción de que es

responsabilidad del sistema educativo regular y educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. Ya que la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO,2005, pág.14.)

Así pues el aula que debemos generar para dar respuesta a las necesidades de estos niños, al igual que a las del resto de diversidad de nuestro grupo, debe ser un aula donde todos los niños que pertenecen a ella puedan aprender en su grupo-clase al valorarse en ella la diversidad; defendiendo que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje, en definitiva valorando las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje. Un aula en la que los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados, estos derechos deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, además de entre todos los miembros de la escuela y la comunidad.

Por último en este ideal de aula es importante destacar que las actividades y proyectos que se realicen en el grupo pretenden promover un entendimiento de las

diferencias individuales y el valor de cada persona, para crear así un enfoque que comprenda y respete la diversidad. De forma similar, al animar la discusión sobre la individualidad y las contribuciones de la gente con características diversas podemos proporcionar un estudio más global del tema basándose en los aspectos positivos y en como intensificarlos para fomentar el funcionamiento del grupo.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Añaños Bedriña, F. (2002) Algunos entornos generadores de situaciones asociales de riesgo. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 9, 359-376.
- Moreno Manso, J.M. (2002) *Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje*. Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Parrillo Hidalgo, R., Jiménez Fernández, A. y Peral Ríos, C. (2011) Amedis: una perspectiva práctica de la puesta en marcha de apoyos a menores con discapacidad sujetos a medidas de protección. *Revista: SigloCero*, 42, 53-66.
- Child Inclusión (2006) ¡Qué suerte la mía! Menores en situación de desamparo y proceso participativo. *Revista: cuchara y paso atrás*, 14, 13-36.
- Moreno, J.M. y García-Baamonte, M^a.E. (2009) Adaptación personal y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato. *Boletín de psicología*, 96, 17-34.
- Echeita Sarriónandia, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 10-18.
- Olivan Gonzalo, G. (1999) Características sociales y estado de salud de los menores que ingresan en Centros de Acogida. *Anales españoles de pediatría*, 50 (2), 151-155.
- Añaños Bedrileña, F. (2000) Intervención en el menor abandonado y/o desamparado desde el educador social. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 5, 209-232.

Olivan González, G. y otros. (1994) Centros de Acogida de Menores. *Anales españoles de pediatría*, 41 (2), 97-101.

Cepera Espinosa, S. (2006) Los niños de la calle de Ceuta. Aproximación Psicopedagógica. *Revista de formación y currículum del profesorado*, 10, 1, 1- 12.

Benítez Elez-Villarroel, R. (2006) Dificultades de aprendizaje en jóvenes en riesgo de exclusión social: El caso de jóvenes ceutíes. *Euphoros*, 127-138.

Moreno Manso, J.M., Rabazo Méndez, M.J. y García- Baamonte, M.E. (2006) Competencia Lingüística y estilo cognitivo en niños institucionalizados. *Originales: revista de logopedia, foniatria y audiología* 26, (2), 115-125.

Goleman, D. (1996) Inteligencia emocional. Gonzalez Raga, D. y Morea, F. (trad.), (2004) Barcelona: Kaidos.

Agudo Valiente, J.M.(2008) La escuela como lugar de igualdad y de respeto de la diferencia. En Vives Cortés, E. y Vicen Ferrando, M.J. (Coords.) *Formación y prácticas educativas en escenarios de inclusión social*. (pp. 13-29).

Murillo Ros, N. Educación emocional e inclusión social. En Vives Cortés, E. y Vicen Ferrando, M.J. (Coords.) *Formación y prácticas educativas en escenarios de inclusión social*. (pp. 125- 143).

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ponencia en el III Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada: España.