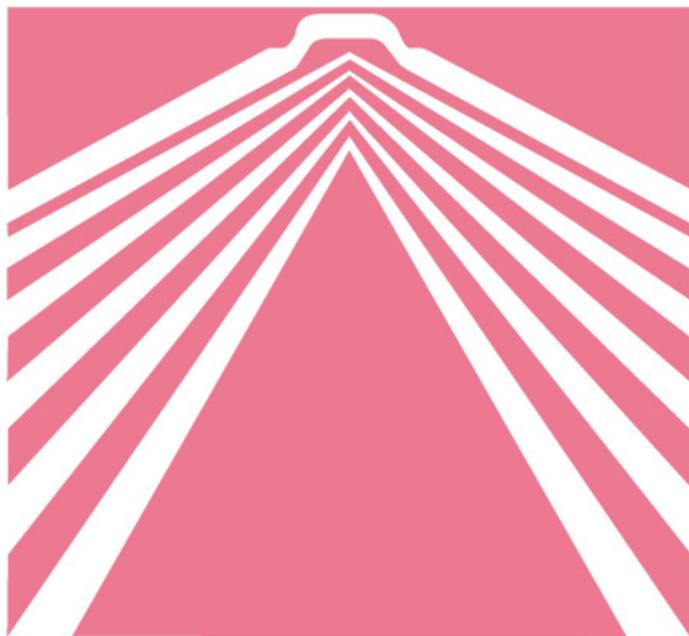


Isabel Orjales Villar

TDAH

**Elegir colegio,
afrontar los deberes y
prevenir el fracaso escolar**



PIRÁMIDE

TDAH

**Elegir colegio,
afrontar los deberes y
prevenir el fracaso escolar**

Isabel Orjales Villar

TDAH

**Elegir colegio,
afrontar los deberes y
prevenir el fracaso escolar**

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «GUÍAS PARA PADRES Y MADRES»

Director:

Francisco Xavier Méndez

Catedrático de Tratamiento Psicológico Infantil
de la Universidad de Murcia

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Isabel Orjales Villar, 2012

© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2012
Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es

Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid

Teléfono: 91 393 89 89

www.edicionespiramide.es

ISBN: 978-84-368-2698-2

Este libro está dedicado...

A Joana, que celebra en Francia sus éxitos en su primer año en Bellas Artes.

A Enric, ahora «abducido» por sus estudios de Forestales.

A Carlos, a punto de dar puerta a la última asignatura de Farmacia.

A Marta, en la rampa de despegue como futura Terapeuta Ocupacional.

A Alba, que celebra su aceptación para iniciar Ingeniería informática.

A Dani, nacido para «encantador de perros».

A Pepe, que disfruta con sus estudios de Educador Infantil.

A Alex, que aspiraba a realizar un ciclo medio de electricidad y que estrena su título de Bachiller.

A Rafa, quien logró su sueño de fundar una empresa.

A Nacho, que hizo 2.º de Bachillerato en Estados Unidos para aprender inglés, consiguió una beca y se gradúa ahora en Animación en 3D.

Y a tantos y tantos de nuestros chicos y chicas que, superado el colegio, afrontan con ilusión nuevos retos en la vida.*

* Si perdimos el contacto y quieres contarme tu experiencia, escríbeme a child@child-institute.es

Índice

Prólogo	11
Cómo debo tomarme este libro	13
1. Enmarcando el problema	15
El riesgo del fracaso escolar.....	15
Las diferencias individuales.....	21
Evolución positiva del TDAH.....	24
Cómo ayudarles a afrontar el colegio y el instituto.....	29
¿Necesitan colegios especiales?.....	42
Estrategias para elegir el centro adecuado.....	52
2. El niño con TDAH y los profesores	59
Hablar del diagnóstico: ¿Y si le etiquetan?.....	59
Ponerse en la perspectiva del profesor.....	63
¿Qué piensa el profesor de mi hijo?.....	70
Afronta las cosas con sentido común.....	73
Cómo hablar con el profesor sobre su TDAH.....	75
Apoyar al profesor para sentirse apoyados.....	80
¿Y si el profesor no parece comprender el problema?.....	85
Ser operativos en la búsqueda de soluciones.....	99
Cuándo y cómo plantearse un cambio de centro.....	104
3. Deberes, castigos y refuerzos en verano	124
Dónde y cómo debe estudiar.....	124
¿Hasta cuándo apoyarle?.....	129
Padres reciclados en profesores particulares.....	129

El gran reto: conseguir que estudie solo	131
Cuando los deberes se complican	147
Castigos para casa	158
¿Refuerzo en verano?	168
¿Repetir o no repetir curso?, esa es la cuestión	173
4. Habilidades y aprendizajes básicos que pueden entrenarse en casa	192
Refuerzo de las habilidades fonológicas para prevenir problemas de lectura	192
Practicar la lectura sin odiarla	194
Comprender instrucciones y enunciados escritos complejos	199
Mala caligrafía y caos en el papel	210
Superar la odiada ortografía	220
Memorizar las tablas y realizar cálculos automáticos.....	230
Comprender cuándo sumar, restar, multiplicar o dividir en problemas matemáticos sencillos	234
Cómo descifrar problemas matemáticos complejos	236
Enseñar a pensar reflexivamente.....	248
Aprender a definir conceptos	251
Aprender a estudiar: activar los conocimientos previos	256
Aprender a estudiar: extraer las ideas principales y hacer esquemas.....	259
Entrenarse para realizar exámenes escritos	260
5. El poder reparador de las actividades extraescolares.....	265
Cómo aprovechar las actividades extraescolares	265
Aprovechar el respiro.....	268
Práctica sí, pero moderada	274
¿Cuáles son las actividades más adecuadas?	275
Cómo evitar que le expulsen de las actividades extraescolares .	276
¿Y si está realizando una actividad que le encanta pero no le conviene?	279
A modo de reflexión final.....	281
Bibliografía comentada.....	285

Prólogo

*Al Dr. Aquilino Polaino por tener más
fe en mí que yo misma,
por su paciencia,
por sus enseñanzas
y por abrirme los ojos a un nuevo mundo.*

Cuando el Dr. Aquilino Polaino-Lorente me brindó la increíble oportunidad de ser parte del equipo que estaba constituyendo en la Universidad Complutense para la investigación en el TDAH, un trastorno en aquel entonces del todo desconocido en nuestro país, supe que hacer mi tesis doctoral sobre el tratamiento de estos niños me formaría para afrontar una gran cantidad de problemas infantiles. No podía imaginar, entonces, que aquello no constituiría una desviación temporal de mi interés profesional por el Síndrome de Down, sino que se convertiría en una apasionada historia de amor por estos niños que perduraría con más entusiasmo, si cabe, veinte años después. Los niños con TDAH no mantienen indiferente a nadie, despertando pasión y rechazo a partes iguales. Por ello, su historia y su lucha pronto se convirtieron en la mía. Y cuanto más profundizaba en las implicaciones terapéuticas del trastorno, más miraba hacia atrás y analizaba mi propia historia y la de mis familiares y amigos, confirmando hasta qué punto el azar había estado presente en la evolución positiva de muchos de los adultos de nuestra generación que nos reconocemos, hoy, con un perfil de TDAH. Aquellos años de

investigación y trabajo al lado de las familias de niños con TDAH me reafirmaron en la convicción de que la intervención con estos niños debía encaminarse a la prevención de los problemas, e iniciarse mucho antes incluso de que haya podido confirmarse con certeza el diagnóstico, ya que el éxito en la intervención radica en la actuación sobre los síntomas desde el mismo momento en que detectamos que un niño o niña está en «riesgo» de tener TDAH.

Este libro pretende ser una pequeña ayuda para el desarrollo de programas de intervención temprana en los niños con TDAH. En él se incluyen orientaciones para ayudar a los padres de niños con TDAH, o con riesgo de tenerlo, a afrontar la vida escolar con sus hijos, hablando de la necesidad de desprenderse de los malos augurios que rodean al trastorno, de la elección de colegio, del mejor modo de hablar con los profesores, de cómo potenciar el valor terapéutico de las actividades extraescolares, de estrategias para sobrevivir a los deberes y de cómo organizar el refuerzo educativo durante el verano. Incluye, además, orientaciones específicas sobre el modo de implementar actividades de refuerzo académico en aquellas áreas que la investigación señala como de mayor riesgo de presentar déficit, de tal modo que permitan a sus hijos construir un *andamiaje* sólido para sus futuros aprendizajes, adelantándose a posibles problemas y reduciendo el riesgo de fracaso escolar.

ISABEL ORJALES VILLAR

Cómo debo tomarme este libro

Este libro sólo pretende apoyar a los padres en su labor educativa. Incluye información general sobre cuestiones que ayudarán a los padres a reflexionar sobre cómo deberían enfocar aquellos aspectos que atañen a la vida escolar de sus hijos con TDAH, y que deberán, por supuesto, ajustarse a cada niño y a cada familia. Pero todo tiene su tiempo y su momento. Si por algún motivo la lectura de este libro te angustia, déjalo de lado, pues es una clara señal de que todavía hay que poner en orden muchas cosas antes de que pueda aportarte algo. Ya lo retomarás más tarde si lo necesitas.

Si las ideas te parecen útiles, consulta al terapeuta para ver si aprueba su aplicación. Y si todavía no tienes un terapeuta que oriente tu trabajo, no desesperes. Haz una lista de las cosas que te parecen útiles y selecciona por cuál empezar. Incluye las actividades poco a poco para no saturar al niño y no saturarte tú. Y si es posible, negocia con la tutora la posibilidad de realizar algunas de las actividades que te parezcan importantes en sustitución de parte de los deberes.

Pero, sobre todo, no permitas que toda la preocupación por lo que «podrías hacer por él», la saturación de deberes, las dificultades académicas o las quejas que recibes te impidan disfrutar de las cosas buenas y de los buenos momentos que tiene tu hijo o hija con TDAH.



Enmarcando el problema

Recibir el diagnóstico de un hijo con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad supone para cualquier padre o madre tomar conciencia de que su papel como educador se intensificará y prolongará en el tiempo más que con cualquiera de sus otros hijos. Organizarse, saber delegar en los profesionales adecuados, coordinar esfuerzos y mantener una buena relación con los profesores son aspectos clave para sobrevivir a los años de escolaridad y prevenir el fracaso escolar.

El riesgo del fracaso escolar

Los niños y niñas con TDAH no están abocados *necesariamente* al fracaso escolar, aunque lo cierto es que a medida que se acercan a la Educación Secundaria aumenta el riesgo de que muestren un **rendimiento insatisfactorio** (que consigan aprobar, pero con un rendimiento por debajo de lo esperado para su capacidad intelectual o para las horas de dedicación y esfuerzo) o un **rendimiento insuficiente** (que provoque incluso que suspendan asignaturas). Hace diez años me preocupaba especialmente que los chicos con TDAH que tenían capacidad e interés por el estudio suspendieran la Selectividad o no alcanzaran una nota suficiente para cursar la carrera que les interesaba. En los últimos años, desgraciada-

mente, me encuentro con muchos más casos en los que superar la ESO se convierte en un verdadero reto. Y es que, aunque pueda parecer poco creíble, cursar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o el Bachillerato puede resultar más costoso y difícil para un chico o chica con TDAH que cursar estudios universitarios. ¿Cómo es esto posible? Básicamente porque la rigidez del sistema es mayor en los cursos inferiores. Veamos algunos ejemplos:

En Secundaria o Bachillerato	En la universidad
El currículo es rígido, con asignaturas que son obligatorias.	El estudiante elige aquellos estudios que le gustan (normalmente acordes a sus buenas habilidades) o, por lo menos, aquellos que menos le disgustan, lo cual favorece que perseveren en el estudio de esas materias a pesar de que se mantengan los problemas de atención.
La asistencia a clase es obligatoria y se penalizan las faltas.	En los centros públicos la asistencia no es obligatoria, salvo en algunas asignaturas con prácticas.
La jornada escolar es siempre de mañana y en algunos casos se prolonga hasta media tarde, aumentando notablemente la fatiga.	Puede existir la posibilidad de estudiar en diferentes turnos, de mañana o tarde.
Se estudia por apuntes que los estudiantes deben tomar a mano (fotocopiarlos es tabú) y llevarlos presentados al día y limpios.	Fotocopiar los apuntes es normal en la universidad, y en muchas asignaturas se facilitan en fotocopias o se cuelgan en el curso virtual.
En el colegio o instituto el niño debe estudiar al ritmo que exige el profesor. La idea de una evaluación continua se ha traducido en un «examen perpetuo» y exige, además de aprobar los exámenes de evaluación, superar los exámenes parciales, hacer los deberes a diario y presentar los cuadernos limpios, completos y al día.	La evaluación suele centrarse en un examen parcial o final de la asignatura, lo que beneficia a los estudiantes poco sistemáticos, evaluando sus conocimientos independientemente de si los han adquirido con un estudio sistemático y asistiendo a clase o gracias a un atracón de última hora.
Se utilizan fundamentalmente exámenes de desarrollo, que exigen más habilidades de organización y de expresión escrita.	Los exámenes son con frecuencia de tipo test, y en la evaluación se pueden incluir prácticas o presentación de trabajos en los que muchos chicos con TDAH tienen la oportunidad de destacar.

En Secundaria o Bachillerato	En la universidad
Las faltas de ortografía repercuten directamente en la nota del examen realizado.	En los exámenes de carreras técnicas y en los exámenes tipo test difícilmente se pueden cometer faltas de ortografía, y en los de desarrollo los profesores universitarios suelen ser mucho más tolerantes.
Se aprueba por curso completo.	Las asignaturas aprobadas no se vuelven a cursar, y en algunas asignaturas anuales existen exámenes parciales liberatorios.

Ante este panorama, es necesario prepararse para el reto de afrontar la ESO y el Bachillerato con uno o más hijos con TDAH.

¿Qué dificultades podemos encontrar?

Las dificultades dependen de factores como el nivel o curso académico, el tipo de materia, las habilidades personales, el entrenamiento recibido hasta el momento, la posibilidad de recibir apoyo extra, la exigencia del profesor o la sobrecarga de deberes. Aunque no son comunes a todos, los problemas que con mayor frecuencia suelen presentar los chicos con TDAH se podrían resumir como sigue:

- **Atención insuficiente a las explicaciones en clase**, debido a una mayor dificultad para mantener la atención cuando las tareas son largas y los estímulos monótonos y aburridos, especialmente si el esfuerzo no se ve compensado con la motivación de la materia o el profesor. En situaciones como éstas cualquier chico se fatigaría, pero aquellos que tienen TDAH lo harán antes, debido al sobreesfuerzo que tiene que hacer su cerebro no sólo para mantenerse centrado en un objetivo, sino para evitar la interferencia de los múltiples distractores externos (el ruido del compañero abriendo la cartera, las toses, un susurro o risa detrás o lo que se ve por la ventana) e internos (la sensación de

- tensión creciente por estar tanto rato sentado, ideas como lo que hará a la hora del recreo, el recuerdo de algo que debe preguntar al profesor o pensar en la excusa que pondrá en la siguiente clase por no haber hecho los deberes).
- **Trabajo más lento, irregular, inconstante y con mayor número de errores durante la realización de las tareas.** Eso es debido a la fatiga que producen en estos niños las tareas que requieren atender a un estímulo ignorando otros (atención selectiva), aquellas que requieren atención sostenida, las que sobrecargan la memoria de trabajo (que requieren tener en mente información mientras se opera con ella) o las que exigen un trabajo reflexivo y ordenado (como la comprensión lectora o la resolución de problemas matemáticos).
 - **Más dificultades para realizar dos tareas al tiempo y automatizar procesos y rutinas.** Estos niños pueden presentar inmadurez en la automatización de la lectura, necesitar más tiempo para memorizar las tablas de multiplicar, mostrar tiempos de respuesta más lentos para responder al profesor (por ejemplo, para responder cuando el profesor «dispara» operaciones de cálculo que los chicos deben resolver con rapidez) y dificultades para charlar sin dejar de cambiarse para gimnasia, cumplir con los rituales al entrar en misa al tiempo que se sigue la fila, recordar que no se corre por los pasillos mientras comentan el partido o respetar las normas en los juegos reglados cuando están metidos en la emoción del momento.
 - **Trabajo frecuentemente desordenado, sucio y desorganizado,** con escritos poco pulcros o letra que se distorsiona cuando toda su atención está centrada en tareas más difíciles que el mero copiar (como responder a un examen o componer una redacción) y una cajonera caótica, debido no sólo a una peor capacidad de organización, sino, también, a una mayor lentitud para responder a las instrucciones del profesor (lo que les impide tener tiempo suficiente para guardar adecuadamente las fichas o el material).

- **Exámenes con más errores: por desatención** (al olvidar las que se lleva, sumar mal por no colocar bien los números, confundir fechas de historia, asignar obras de literatura a autores diferentes, cometer errores ortográficos u olvidar cambiar las unidades al final de un problema de matemáticas), **errores de comprensión de enunciados** (realizando la mitad de lo que dicen o rodeando en lugar de subrayar) o **expresión pobre** (con respuestas casi telegráficas, demasiado generales y desorganizadas, especialmente en los exámenes con preguntas de desarrollo).
- **Menor aprovechamiento del trabajo en clase**, lo que suele traducirse en una sobrecarga de tareas, al tener que realizar en casa los trabajos sin finalizar.
- **Más dificultades para seguir instrucciones completas, hacer lo que se les pide y cuando se les demanda o recordar prohibiciones.**
- **Pérdida constante de material:** la tarjeta del comedor, el babi, las gafas, el aparato de los dientes, el bono bus, la agenda, la autorización de una excursión, el gorro de piscina, la flauta, etc.
- **Menor eficacia para enterarse y anotar en la agenda las tareas que debe realizar** en casa, materiales a traer, circulares a entregar, etc. Es cierto que en algunas ocasiones no les interesa apuntar lo que tienen que hacer, pero esta picardía es de aparición tardía respecto a sus compañeros de edad. La mayoría de las veces, la realidad es que creen haber apuntado todo, y es cierto, pero *«todo lo que ellos escucharon»*.
- **Mayor probabilidad de olvidarse de realizar trabajos, incumplir con los requisitos de los mismos o equivocar las fechas de entrega.** No resulta infrecuente que un niño con TDAH realice ejercicios de matemáticas que no tocan, se estudie verbos que no entran, olvide en casa láminas de dibujo que sí han realizado, entregue los trabajos a tiempo pero no ajustados a lo que se pedía en contenido o formato, u olvide el material de pretecnología o los libros para estudiar un examen.

- **Más dificultades para organizarse y gestionar el tiempo.** Pueden llegar tarde a clase constantemente, no estudian hasta el día antes del examen, tienen dificultades para terminar los exámenes en el tiempo previsto, o calculan mal el tiempo que dedicar a cada asignatura o los días que tienen que invertir para la realización de un trabajo. Debido a una percepción inmadura, creen firmemente que podrán cumplir con todo a última hora; el fracaso al conseguirlo les frustra y desespera, pero no parece que les sirva para modificar fácilmente esta percepción.
- **Más dificultades para automotivarse y mantenerse centrados en los objetivos a largo plazo.** Como niños inmaduros, dependen más que los de su edad de la aprobación de los demás y de refuerzos o premios externos, y tienen dificultades para, por ejemplo, estudiar a diario con el fin de recibir buenas notas tres meses después, practicar un instrumento para conseguir una exhibición pública triunfante o aprobar todo para obtener un premio a final de curso.
- **Mayor agotamiento y peor rendimiento a medida que pasa el curso,** especialmente después de Semana Santa y, sobre todo, cuando la jornada escolar no es intensiva.

Las dificultades incluyen, también, **una menor censura de sus emociones** (lo que lleva con frecuencia a problemas por constestar airadamente a un profesora ante una llamada de atención que perciben injusta o a discusiones con los compañeros) e **inmadurez para analizar situaciones** (aumentando, por tanto, la probabilidad de tomar decisiones incorrectas y de meterse en problemas). Aunque en algunos artículos parece reflejarse que las alteraciones que los niños con TDAH tienen asociadas al lóbulo frontal pueden dar lugar a una «incapacidad para prever las consecuencias de sus actos y aprender de los errores», **no se trata tanto de una *incapacidad* como de una *menor madurez respecto a la edad cronológica***. Por ejemplo, cuando cualquier chico se enfrenta a la tentación de hacer algo indebido (como faltar a clase, mentir con los deberes, falsificar las notas o incorporar-

se a un grupo que está haciendo una trastada), la probabilidad de tomar una mala decisión depende, en parte, de su capacidad para:

- Recordar, en tiempo real, información o experiencias del pasado (*«ahora no es el mejor momento para meterme en problemas, porque hace sólo dos días que el coordinador me dijo que a la próxima llamaba a mis padres»*).
- Tener presente datos importantes de la situación o del contexto actual (*«ahora no puedo hacer nada, porque el que está a mi lado es un chivato reconocido y no tardará en avisar al profesor»*).
- Prever las consecuencias negativas de su decisión (*«mejor hoy no me arriesgo, porque si me castigan precisamente hoy que es viernes y hay cine, no podré sentarme con Laura como le había prometido»*).

Los chicos y chicas con TDAH son conscientes de cuándo se están portando bien o mal, y entienden que su mal comportamiento puede derivar en un castigo; sin embargo, se quedan en un análisis más inmediato y menos profundo de la situación y no valoran con el mismo calado que los niños de su misma edad (sino como niños 2 o 3 años menores) las consecuencias que podrían tener sus actos. Con esto no defendemos que se les perdonen sus malas actuaciones, sino que el castigo debería ser proporcionado a su capacidad de análisis y de control de la situación que, en el caso de los niños con TDAH, es varios años menor (a pesar de ser igual o incluso más inteligentes para otro tipo de tareas). Seguramente, si pilláramos a tres chicos de 11 años y a uno de 8 realizando una trastada, castigaríamos a todos, pero dirigiendo la mirada, la bronca y el peso moral de la reprimenda hacia los mayores. Con los chicos con TDAH deberíamos proceder de idéntica forma, castigándoles como a todos, pero ayudándoles a superar el castigo cuando vemos que su error ha sido más por inmadurez que por malicia y tomando medidas para que no suceda la próxima vez.

Las diferencias individuales

Uno de los problemas que influyen en la comprensión del TDAH radica en que los síntomas también los presentan los niños

más pequeños o niños maleducados. Y es que a veces olvidamos que el TDAH no se define por la presencia de unos síntomas, sino por: lo atípico de la *intensidad de dichos síntomas comparados con el desarrollo evolutivo normal*, por la *cronicidad* (de alguna manera el niño siempre ha sido así), que nos alerta de que el origen no está en factores ambientales que afectan puntualmente a su desarrollo (y si existen esos factores, empeoran el cuadro pero no lo originan), y porque dichos síntomas le están creando, o apuntan a crear, *problemas importantes de adaptación* en algún área de su *vida* (en el comportamiento, en su rendimiento académico o laboral, en sus relaciones sociales o en su equilibrio personal). Por tanto, un niño puede presentar algunos síntomas que pueden considerarse *más o menos normalizados a una determinada edad y ser claramente atípicos tres años más tarde*, alcanzando, entonces, los criterios que se exigen para un diagnóstico de TDAH.

Otro de los problemas para comprender el trastorno se refiere a la tremenda variabilidad que existe entre las personas que lo padecen en cuanto a la intensidad, el nivel de adaptación a lo largo de su vida y el momento en que se considera que se puede dar un diagnóstico.

¿Por qué sucede así?

Primero, porque la alteración neurológica de base que subyace al trastorno puede ser más o menos severa dependiendo del individuo, algo que desgraciadamente sólo podemos intuir a través de las manifestaciones comportamentales del niño, dado que todavía, a pesar del avance de las investigaciones, no disponemos de ningún test o prueba neurológica o genética que pueda determinar con fiabilidad qué niño padece el trastorno y cuál no, ni la gravedad de su afectación.

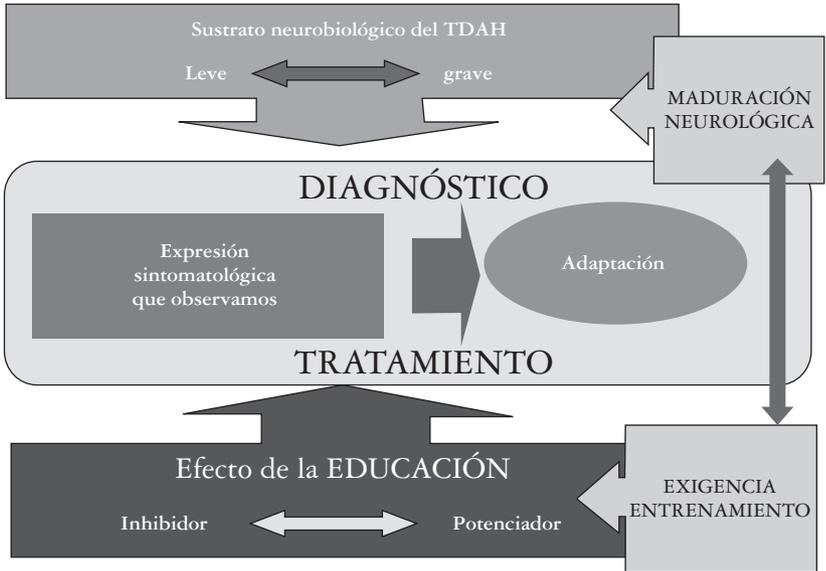
Segundo, porque los síntomas de TDAH están asociados a un peor funcionamiento en áreas del cerebro que se encuentran en todos los niños en pleno proceso de maduración. El lóbulo frontal no termina de madurar hasta pasada la adolescencia, motivo por el cual todos los niños se muestran más impulsivos.

vos, inquietos, dispersos y desorganizados a los tres años que cuando han cumplido los cinco años, y más a esta edad que cuando han cumplido los doce. Y como el sol brilla para todos, los niños con TDAH también se ven favorecidos por este proceso de maduración, reduciendo la intensidad de sus síntomas a medida que se hacen mayores, pero, eso sí, con mayor retardo que sus compañeros de edad. De este modo, un niño con TDAH se mostrará a los 12 años más maduro de lo que era a los 5 años, pero más inmaduro (aproximadamente 2 o 3 años) que sus compañeros de la misma edad en aquellas funciones propias de las áreas afectadas.

Tercero, porque **ese proceso de maduración neurológica del que hablamos depende tanto de la programación genética como de la estimulación recibida y de la exigencia del entorno cultural** en el que se crece, algo que puede ser muy diferente para cada niño. Es decir, estamos hablando de funciones que también se educan, y cada sociedad marca unas exigencias comportamentales que determinan el que se considere a un individuo adaptado o no adaptado. En una ocasión me invitaron a participar en una mesa redonda europea sobre TDAH. En el descanso, compartiendo café con expertos en el trastorno procedentes de Alemania, uno de ellos se dirigió a mí y me preguntó sonriente cómo hacíamos en España para diagnosticar a los niños con TDAH y añadió: *«¡si sois todos hiperactivos!»* Yo me limité a sonreír, convencida de que aludían a un tópico nacional, cuando me percaté de que me miraban expectantes. ¡La pregunta iba en serio! ¿Cómo era posible que expertos en TDAH tuvieran semejante duda? ¡El TDAH depende de la intensidad y la desadaptación, lo que implica comparar al individuo con lo que se considera normal en su entorno! Y eso no sólo depende de aspectos culturales, sino también de la estimulación y la educación que cada individuo recibe; en este sentido, la familia y la escuela son responsables de que los niños tengan estrategias cada vez más reflexivas para afrontar y resolver problemas cognitivos, académicos pero también sociales, y que aprendan a inhibir sus impulsos en situaciones de conflicto, así como a demorar las gratificaciones y a tolerar frustraciones. La diferencia radica en que **los niños con TDAH requieren una**

formación más sistemática e intensiva en estos aspectos que sus compañeros, que los desarrollan con más facilidad.

El esquema siguiente recoge un modelo explicativo del TDAH que puede ayudarnos a entender las particularidades de este trastorno.



Modelo explicativo del TDAH (Orjales, 2009)

Evolución positiva del TDAH

Si bien es cierto que el niño o niña *nace con TDAH*, estos síntomas no se presentarán desde el primer momento definidos en toda su intensidad ni permanecerán estables a lo largo de su desarrollo: evolucionarán en función de la exigencia del entorno, la estimulación recibida y la educación.

En definitiva, si el TDAH fuese un lunar, podríamos decir que el niño nace con ese lunar, pero que ese lunar se convierta con el paso de los años en un rasgo peculiar y discreto de su persona,

en algo poco estético con lo que se puede convivir sin dificultad, en un rasgo que le afea hasta necesitar apoyo psicológico o cirugía estética, o bien que evolucione hacia un tumor benigno, o incluso maligno, depende de muchos factores.

Si bien hemos dicho que **los síntomas nucleares del TDAH se reducen con la edad, debido a la maduración neurológica** (menor hiperactividad motriz, impulsividad y desatención), **eso no siempre conlleva una mejora en la adaptación general, debido a que la exigencia escolar y social aumenta también progresivamente.** En muchos casos, incluso, se produce el efecto contrario, y a medida que el niño se acerca a la adolescencia, aunque se muestra menos hiperactivo, impulsivo y desatento que en años anteriores, incrementa su deterioro académico, el desajuste social, el comportamental (que puede acabar con un diagnóstico comórbido de trastorno negativista desafiante por conducta oposicionista o de trastorno disocial con conducta predelictiva) o el emocional (ansiedad, depresión y/o baja autoestima). De este modo, cuando evaluamos a adolescentes con TDAH nos encontramos en muchas ocasiones a chicos y chicas que, habiendo mejorado su capacidad cognitiva, pudiendo así afrontar tareas con cierta soltura aunque sean algo menos eficaces que sus compañeros de edad, no utilizan ahora todo ese nuevo potencial y no perseveran en las tareas, pero ahora por su baja tolerancia la frustración (tiran la toalla ante la más mínima dificultad o evitan tareas si no ven el éxito inmediato), no por su desatención e impulsividad.

¿Cómo es posible?

Las dificultades que experimenta un chico o chica con TDAH difieren de unos niños a otros, pero todos ellos comparten una experiencia vital común: (1) **viven, objetivamente, más pequeñas experiencias de fracaso que cualquier otro niño de su edad** y (2) **tienen unas expectativas de éxito poco realistas**, por lo que perciben como un fracaso todavía mayor los resultados que no se ajustan a lo que ellos esperan. Los niños con TDAH «meten la pata» más a menudo, lo que hace que a lo largo del día y cada día

de su vida acumulen pequeñas experiencias de fracaso que pueden llegar a la saturación: les regañan por correr por el pasillo, llegan tarde constantemente, son los últimos en sacar el material para comenzar la clase, olvidan el libro o algo que tenían que traer, pierden la agenda o prendas de vestir, se dispersan en clase continuamente, no terminan las tareas, tardan una eternidad en cambiarse en gimnasia, enredan al compañero de al lado, juguetean con lo que tienen entre manos, su pupitre es un caos, sus trabajos son chapuceros, los apuntes incompletos, hacen comentarios inapropiados en voz alta, se les escapa la risa durante la clase, empujan en la fila para salir los primeros, chinchán o llaman la atención de sus compañeros, no respetan las normas de los juegos, etc. Pero, además de esta realidad, *es común en todos los niños con TDAH una percepción más inmadura y poco objetiva de su trabajo o su comportamiento, algo que está presente en todos los niños, pero en edades más tempranas*. A todos nos resulta familiar la imagen del niño de 4 años triunfante por «ganar» una carrera o un pulso a su papá. ¿Cómo puede creer un niño de esta edad que ha ganado a un hombre adulto de 90 kilos? La naturaleza es muy sabia, y esa inocencia y falta de objetividad que tienen de forma natural los niños en los primeros años les protege de la decepción que sería para ellos ser conscientes de su incompetencia y de todo lo que deben entrenar y aprender hasta hacerse personas adultas y bien adaptadas. Pues bien, los niños con TDAH parecen tener un retraso madurativo, e incluso podría decirse que una mayor dificultad que los chicos y chicas de su edad para:

- Analizar las propias capacidades (salvo cuando la autoestima está por los suelos, siempre se creen más capaces y preparados de lo que están para afrontar las cosas).
- Analizar la dificultad de la tarea a la que tienen que enfrentarse (siempre creen poder estudiar un examen el día antes o aprobar el curso en los exámenes finales).
- Ajustar sus expectativas a la realidad (inmaduras y extremadamente optimistas, a pesar de que todos los indicios aventuren un desastre).
- Modificar dichas expectativas en función de la experiencia.

Es frecuente, por ejemplo, que piensen que saben jugar al fútbol mejor de lo que en realidad lo hacen (ignorando evidencias palpables, como su permanencia constante en el banquillo partido tras partido), que piensen que pueden recuperar en los exámenes finales los siete suspensos que han reiterado durante las tres evaluaciones del curso, que salgan de los exámenes pensando que les han salido estupendamente, que se entretengan por el camino creyendo que llegarán a tiempo al partido o que consideren íntimo amigo a un chico que les ha caído bien pero que conocen del instituto hace tan sólo dos semanas. Y si un niño espera un éxito que probablemente no tendrá y, además, fracasa más que sus compañeros, es fácil que comience a sentirse mal y que éste sea el motivo por el que con tanta frecuencia aparecen en los niños con TDAH dos síntomas emocionales secundarios:

- La **baja tolerancia a la frustración** (cualquier pequeño fracaso les irrita, desborda o deprime).
- La **baja tolerancia al esfuerzo** (me resisto cada vez más a enfrentarme a tareas en las que no percibo que tendré un éxito inmediato).

No es extraño, entonces, que, saturados de experiencias de fracaso, los niños con TDAH **se muestren extremadamente reactivos ante cualquier pequeña frustración**: echando la culpa de los errores a los demás, eximiéndose de cualquier responsabilidad («yo no he sido», «la culpa es tuya», «me da lo mismo»...), mostrándose **especialmente susceptibles** ante cualquier comentario que perciben como una crítica o una burla, o que, con el tiempo, acaben mostrando ante el fracaso, reacciones de **irritabilidad, enfado, cólera o ira**. Es habitual entonces que niños trabajadores y entusiastas acaben evitando cualquier tarea en la que no perciban un éxito inmediato, que reserven su energía sólo para aquellas tareas en las que se sienten seguros (me veo incapaz de copiar un ejercicio de lengua, pero puedo vaciar el garaje y pintarlo de nuevo, no persevero en nada pero puedo estar metiendo canastas una tarde entera hasta que consigo mi objetivo) e incluso que traten de lucir casi con

orgullo el cartel de *listo pero vago* (con excusas como «yo es que no estudio porque no quiero, pero si quisiera...»), evitando el menos agradable de *tonto pero trabajador*. Y ese descenso en su autoestima y en su autoconfianza podrá hacerse visible a través de comentarios que van desde el autodesprecio («no sirvo para nada», «todo me sale mal», «soy un inútil»), a veces velado de una aparente omnipotencia («soy el mejor»), a reacciones de crítica hacia los defectos o errores de los demás, sin malicia y en un intento desesperado de gritar al mundo: «¡Eh, chicos! Miradme qué listo soy yo, que no soy tan tonto como éste».

Suele ser frecuente entonces que, desde fuera, podamos ver una actitud «pasota», irritable o desafiante que, con la edad del pavo o en chicos con un temperamento difícil, pocas veces se nos ocurre relacionar con síntomas de **ansiedad** y/o **depresión**. Sí, depresión, porque *si existe un trastorno en la infancia que mine emocionalmente, genere una sensación interna de falta de control sobre la vida en general, aumente el sentimiento de impotencia y genere la convicción de que «haga lo que haga, todo me va a salir mal» (indefensión aprendida), ese es el TDAH*. Sin embargo, los adultos detectamos con mucha más facilidad los síntomas externalizados (agresividad, hiperactividad e impulsividad) que los síntomas internalizados (depresión, ansiedad o baja autoestima) y, por lo general, asociamos la depresión a la melancolía y la tristeza, que en nada se parecen al comportamiento irritable, explosivo y desafiante que vemos en algunos adolescentes. Sin embargo, debemos saber que en niños y adolescentes la depresión puede cursar con pérdida de interés o placer en las actividades, sentimiento de falta de energía o cansancio, sentimientos de inutilidad o culpa, dificultades para concentrarse, alteraciones en el apetito o el sueño y/o pensamientos o ideas de muerte; pero también puede reflejarse en un humor irritable (no sólo triste), así como en hiperactividad, agitación inhabitual o nerviosismo. De hecho, el 25 por 100 de los niños con TDAH alcanzan niveles clínicos de depresión (es decir, que pasan por momentos en los que los síntomas de depresión son de una intensidad que justificarían un diagnóstico y tratamiento específico); de hecho, aquellos que son más agresivos son los que suelen alcanzar las puntuaciones más altas en los cuestionarios de depresión.

Por si fuera poco, a las complicaciones emocionales que pueden generarse al enfrentarse a la vida con TDAH, se une el hecho de que aproximadamente una cuarta parte de los niños con este trastorno tienen, además, un *trastorno específico del aprendizaje*, que se presenta como un trastorno comórbido (es decir, que no es consecuencia del TDAH sino que cursa de forma paralela). Eso significa que existen muchos niños que no sólo tienen las dificultades para aprender que son propias del ser más despistados, inquietos e impulsivos, sino también las añadidas debido a un trastorno específico de aprendizaje de la lectura (lo que antes se llamaba dislexia), de la expresión escrita, del cálculo (discalculia) o el razonamiento matemático, de la coordinación (incluida la disgrafía) o de la ortografía (disortografía). Tan alta es la asociación entre TDAH y dificultades específicas del aprendizaje, que debería hacerse una evaluación paralela para descartar esa posibilidad cuando se sospecha que un niño pueda tener TDAH.

Todo ello da lugar a una vida escolar que a menudo tiende a complicarse, estimándose que el 80 por 100 de los chicos y chicas con TDAH necesitarán apoyo escolar extra, más de la mitad suspenderán asignaturas y un tercio de ellos repetirán algún curso escolar.

Cómo ayudarles a afrontar el colegio y el instituto

Ante este panorama tan desolador, cabría preguntarse si hay algo que se pueda hacer para desviar el curso de los posibles acontecimientos. La respuesta es un rotundo ¡sí! Los padres de niños con TDAH tienen un papel fundamental en el curso de la historia de sus hijos, aunque en su mano no estén, desgraciadamente, todas las respuestas.

¿Qué podemos hacer para ayudar a nuestros hijos e hijas con TDAH?

Debemos comenzar por un cambio de actitud, más que por la ansiedad de recopilar mucha información sobre el trastorno.

El primer y decisivo paso es **poner en su justo lugar todo lo que se dice en el apartado anterior, así como todas las investigaciones** que reflejan que un tanto por ciento muy elevado de niños con TDAH no termina sus estudios, desarrolla un trastorno de

la conducta, se inicia antes y puede crear más pronto una adicción a las drogas, o tiene más posibilidades de tener accidentes de tráfico o problemas con la justicia. ¿Nos parece extraño? Si todos los adolescentes se caracterizan por tener una percepción errónea de control, una especie de sensación de omnipotencia e inmunidad ante todo (con el convencimiento vital de que «eso a mí no me va a pasar»), es lógico que esta actitud esté acrecentada y dure más años en nuestros adolescentes con TDAH, que tienen mayor inmadurez para analizar objetivamente los hechos, controlar sus emociones, prever las consecuencias de sus actos o inhibir sus impulsos. Por tanto, es lógico que tengan mayor riesgo de sufrir un accidente de moto, pasar de una broma a una gamberrada, no valorar los riesgos de probar determinado tipo de sustancias o de tener relaciones sin protección. Pero tomarse todo esto como algo premonitorio ¡sería un grave error! Primero, porque ni el mejor de los especialistas tiene una bola de cristal que le permita ver cómo se va a desenvolver un niño durante su vida escolar o en su comportamiento social, ni puede aventurarlo con seguridad por el hecho de que su comportamiento cuadre con un diagnóstico como el TDAH, ni tan siquiera basándose en la gravedad de los síntomas que observe. Segundo, porque si transmitimos a nuestros hijos que tememos que se conviertan en un peligro público les estaremos marcando el camino de la desadaptación, ya que las expectativas de las personas queridas condicionan mucho más de lo que se piensa el desarrollo personal de los niños y su comportamiento futuro. Recuerdo la ansiedad y desconcierto de unos padres cuando el neurólogo les comunicó, delante de su hijo de 7 años y de su hermana de 10, que su hijo tenía «un síndrome hiperkinético, que no sería nunca una estrella del fútbol ni un ingeniero, y que tenía altas probabilidades de convertirse en un drogadicto». Al salir de la consulta, ese niño de 7 años que, como todos, soñaba con emular a sus estrellas del fútbol y que vivía feliz a pesar de las broncas por mal comportamiento, la desastrosa letra o los continuos despistes, lloraba diciendo: «*mamá, yo quiero ser normal*». Todos sabemos de niños sanos y buenos estudiantes que se torcieron de pronto al llegar a un determinado curso académico hasta no poder hacer carrera de ellos, así como de otros que los psi-

cólogos catalogaron como «no sirve para estudiar» pero hoy en día tienen un doctorado, trabajan como profesores de universidad o son médicos, ingenieros o investigadores de prestigio. Además, cuando pensamos en la adolescencia de nuestro hijo con TDAH solemos temer que tenga problemas de conducta, que se deje llevar por las malas compañías y se meta en líos, que se vuelva un adicto al probar determinadas sustancias, etc. Pero tan frecuente es el adolescente con TDAH al que le gusta el riesgo como el que teme salir al mundo y se muestra excesivamente cómodo en el nido que forma su familia, el que «parece faltarle un hervor» como el temeroso de quebrantar normas y al que hay que enseñarle estrategias para no convertirse en un «chivato» o un «pringao» que pide un batido en una discoteca.

Sin embargo, teniendo un hijo o hija con mayor riesgo de funcionar mal, y disponiendo nosotros de los conocimientos sobre TDAH que no tuvieron nuestros padres, sería absurdo que dejásemos pasar los años y pusiéramos el futuro de nuestros hijos en manos del azar. Ahora disponemos de información sobre los riesgos a los que podemos tener que enfrentarnos, y eso nos puede ayudar a tomar decisiones más conscientemente respecto a cómo enfocar su educación y a la necesidad de tener, durante más años, un discreto pero constante control sobre su vida, estando preparados para encajar y saber acomodarse ante cualquier eventualidad.

Aunque a lo largo de estas páginas se esbozarán ideas y estrategias concretas que pueden ayudar en la compleja labor de ser padre o madre de un chico con TDAH, es necesario comenzar por algunos consejos que, por generales, no dejan de ser menos importantes (ver resumen en el cuadro 1 de la página 41).

1. **Sé consciente de que tienes un hijo que presenta un trastorno.** Es cierto que este es uno de los trastornos más leves de la psicopatología infantil, pero no deja de ser un trastorno, porque dificulta el desarrollo del niño, porque le causa problemas de adaptación en algún ámbito de su vida y porque suele tener un efecto bola de nieve que arrastrará a muchas áreas de su vida si no cuidamos, con más mimo y dedicación, su educación.

2. **Prepárate para una carrera de fondo.** Los niños con TDAH *son hijos más intensos y «de largo recorrido»*. El problema del TDAH afecta de forma crónica, modulándose la intensidad y pudiendo llegar a desaparecer la desadaptación, pero afectando prácticamente a lo largo de todo el ciclo vital. Por este motivo, será necesario no perder la perspectiva, tomarse las cosas «sin prisa pero sin pausa» y organizarse para no quemarse al dedicar toda nuestra energía de forma desmedida en los primeros años, agotando nuestros recursos personales y económicos y frustrándonos por no obtener una solución inmediata. Si el TDAH fuera un problema grave y puntual, como podría ser la aparición de un tumor maligno, sería lógico: vender la casa, aparcar a los hermanos con los abuelos durante un año, dejar el trabajo, mudarse a Huston, dedicar 24 horas al niño durante el tiempo que fuera necesario y dejarnos un riñón para costear una cara operación. En este caso, salvar la vida de nuestro hijo sería lo fundamental, y después ya afrontaríamos como bien pudiéramos las consecuencias de todas estas decisiones. Sin embargo, el TDAH es un trastorno de evolución lenta, por lo que debemos organizar nuestro tiempo, nuestra economía y nuestra energía personal para un largo recorrido.
3. **Toma conciencia de que tienes un hijo o hija mucho más difícil de educar, por lo que ser buen padre o madre requerirá de una mayor formación y apoyo.** Por lo general, no suele ser suficiente con educarle «como me educaron a mí», aunque si hemos tenido la suerte de recibir una educación ajustada a nuestras posibilidades, sensata, coherente y sana, tenemos un tesoro envidiable, puesto que favorecerá que nuestros «automáticos» como educadores sean más acertados y nos ayudará a adaptarnos mejor a las peculiaridades de nuestro hijo con TDAH.
4. **Reflexiona sobre el hecho de que el índice de heredabilidad del TDAH se acerca al 80 por 100, y que eso aumenta notablemente la posibilidad de que**

uno o los dos progenitores tengáis un perfil de TDAH con síntomas que, de alguna manera, pueden estar compensados (por otras habilidades, por un estilo de vida adaptado a nuestra forma de funcionar, por rodearnos de personas sin TDAH que nos ayudan, etc.), de forma que no exista desajuste o desadaptación. Ese perfil de TDAH puede favorecer positivamente a nuestro hijo, al sentirse entendido por una persona que ha pasado por dificultades parecidas, pero también podría hacer más difícil nuestra labor educativa, puesto que la paternidad y la maternidad exigen tomar decisiones meditadas, no impulsivas, no dejarse llevar por los miedos ni la ira, ser coherente y constante en aquello que se exige y en la aplicación de normas, sistemático con los premios y castigos, maduro para reconocer cuándo pedir ayuda y para saber cómo gestionar el estrés. La heredabilidad del trastorno aumenta la posibilidad también de que algún otro de vuestros hijos desarrolle un perfil semejante (quizá más inatento, quizá más hiperactivo, quizá más desafiante...). De ser así, sin embargo, todas aquellas medidas que adoptes para el primero redundarán en el beneficio del segundo.

5. **Necesitarás un médico cercano y de tu confianza para que dirija el tratamiento médico adecuado**, lo cual debe ser independiente de tu sentir respecto a los tratamientos farmacológicos.
6. **Necesitarás un especialista que dirija e implemente el programa psicoeducativo más conveniente**. Un pedagogo, psicólogo o psicopedagogo especializado en TDAH que sea vuestro asesor, formador y apoyo para el abordaje psicoeducativo del tratamiento de tu hijo. El diagnóstico y tratamiento del TDAH requiere un equipo multidisciplinar, y uno de esos especialistas debe tomar el papel de «especialista de cabecera», para ayudaros en la coordinación de todos los profesionales implicados. ¿Quién debería desempeñar este papel? Cualquiera de los especialistas que dis-

- ponga de un contacto semanal con el niño o la familia. Este «especialista de cabecera», si es de la rama de la psicología o la educación, os apoyará en las decisiones psicoeducativas que se deban tomar, os animará a tomar respiros y a gestionar el estrés, asesorará al colegio y a los profesores y diseñará un tratamiento psicoeducativo individualizado que implementará en cascada, implicando y coordinándose con los padres, profesores particulares, tutores, orientadores, profesores de apoyo, etc., en un programa común enmarcado en un enfoque cognitivo, comportamental y socioemocional.
7. **No pierdas de vista el objetivo de la intervención a largo plazo:** *conseguir que lo que hoy, en la infancia de tu hijo, se considera un trastorno (porque le causa desadaptación en algún área de su vida), en la edad adulta se considere «un rasgo de personalidad»*, y sea así porque, aunque siga manteniendo un perfil de TDAH, haya conseguido ser una persona adaptada y feliz.
 8. **Aunque te asocies con otros padres para defender los derechos de tu hijo, centra tanta energía en ello como en conseguir dotar a tu hijo de recursos para que sea capaz de adaptarse al mundo.** No tiene mucho sentido limitarse a reclamar al Ministerio de Educación mejoras educativas, y a la sociedad oportunidades, y cruzarse de brazos esperando que sea el mundo el que se adapte a él. No se trata de un discapacitado que no pueda evolucionar por sí mismo. Nuestro objetivo debe ser, también, que desarrolle al máximo sus capacidades para adaptarse al mundo.
 9. **El tratamiento con el niño debe ir encaminado a entrenar las habilidades afectadas (al fin y al cabo afectan a zonas del cerebro que no terminan de madurar hasta la adolescencia), potenciar sus buenas capacidades y enseñarle a compensar los déficits, a conocerse y a aceptarse a sí mismo,** para que, algún día, tome el control de su vida y, si lo necesita, busque los apoyos necesarios para seguir adelante de forma autónoma. Al mismo tiempo, deberás aprender a protegerle de la desadaptación

social, personal, emocional y académica: utilizando la medicación que te recomiende el especialista (por supuesto, controlada por el médico, valorada año a año y siempre que, con sentido común, compense el «coste-beneficio»), ajustando la exigencia a sus posibilidades, reforzando las buenas habilidades y actitudes, buscando el mejor entorno educativo, asegurándote convenientemente y tratando de adelantarte a los futuros problemas. De este modo no acumulará lastre emocional mientras la intervención psicoeducativa tiene lugar, confiando en que su efecto, unido al de la maduración del sistema nervioso, contribuya a disminuir la intensidad de los síntomas.

10. **Recuerda que el programa de intervención, además de focalizarse en conseguir un buen ajuste académico y mejorar el desarrollo cognitivo, debe preocuparse por el ajuste emocional y social.** Para ello será importante conseguir un buen nivel de comunicación y cohesión familiar, controlar las experiencias de fracaso a las que se ve sometido (para evitar la aparición de baja tolerancia a la frustración y al esfuerzo y sentimientos de indefensión), dedicar tiempo a desarrollar aquellas habilidades en las que destaca, evitando centrarse siempre en reforzar aquellas de las que carece, mejorar la identidad de «trabajador y luchador», formarle en el conocimiento y el orgullo en sí mismo, en la aceptación del TDAH como una característica más (no como la definición de su persona), conseguir una buena orientación profesional y, sobre todo, transmitir amor incondicional (nada que ver con la tolerancia irracional) y una proyección positiva de sí mismo respecto al futuro.
11. **Aprende a organizar y a gestionar tu tiempo,** repartiéndolo entre el niño, sus hermanos, la pareja, los familiares y los amigos, y todo ello sin olvidarte nunca de ti mismo. En esta empresa no vale derivar todos los recursos económicos y de apoyo hacia el niño. Deben ir adonde más se necesiten en cada instante, pues quizá en algún momento necesites tú más el apoyo psicológico que tu hijo/a.

12. **Programa y ajusta tu economía a las necesidades actuales, pero sin perder de vista las necesidades futuras.** Cuenta con un gasto extra en terapia, en profesores particulares (normalmente a partir de 5º o 6º de primaria) y en medicación. No importa si estás decidido a no utilizar medicación; ten en cuenta este aspecto por si acaso. Si puedes permitirte, reserva un fondo de «emergencia educativa» para extras, como tener que escolarizarlo en un centro privado durante un año o tenerle que ofrecer cursos de formación intensiva. Y si tienes posibilidades, no descartes enviarlo a estudiar fuera en algún momento (aunque ahora, pensar en esta posibilidad haga que se te doblen las rodillas).
13. **Entérate de las posibilidades de ayudas** que ofrece vuestra empresa, el ayuntamiento o las asociaciones de padres.
14. **Organiza y optimiza los apoyos personales de que dispongas.** Piensa en las personas de tu familia con las que podrías contar habitualmente y para ocasiones puntuales: para entretenerlo mientras tenéis un respiro una tarde, para ocuparse de él el tiempo de un cine o un café, para darle clase de matemáticas una vez a la semana durante unos meses, para que compartan experiencias que le sirvan de modelo sano o de figura adulta a quien el chico/a pueda recurrir cuando esté enfadado con vosotros durante la adolescencia. Cuida a tus amigos y desahógate cuando sientas que el estrés y la preocupación te devoran. Es posible que algunos de tus buenos amigos no entiendan a qué te enfrentas, por lo que te ayudará tener contacto con otros padres de niños con TDAH. Haz una visita a la asociación de TDAH de tu provincia e implícate en la medida que puedas, comparte experiencias, ideas, intercambia favores (esta tarde me quedo con tu hijo y mañana tú con el mío), etc. Contrata una profesora particular cuando lo necesites. No sobrestimes tu capacidad para desempeñar ese papel con tu hijo (aunque seas profesor). Recuerda que eres padre/madre y que tu hijo te quiere en ese rol, no en el de profesor; además, ¡ya tienes

suficientes frentes en los que corregirle, guiarle y organizarle, para unir además el de los deberes! Sin embargo, tampoco es inviable compartir un tiempo los dos papeles; puedes hacer las veces de profesor particular, siempre con el asesoramiento del especialista y mientras vuestra relación padres-hijo no se resienta.

15. **Reorganiza operativamente el funcionamiento de tu casa** para facilitarte las cosas: horarios, espacios, normas, etc.
16. **Desarrolla habilidades de comunicación positivas que te ayuden a ganarte la colaboración de los profesores y de la familia.** Aprende a escuchar, a tomar decisiones sin dejarte llevar por las emociones, a informar sin atosigar, a sugerir sin parecer más entendido que el profesor o el especialista (aunque en algunos casos lo seas), a proponer y aceptar propuestas, a recoger información, a ponerte en la perspectiva del otro y a dejarte ayudar. Pensad quién de vosotros dos puede ser el más indicado para hablar con los profesores y optimizar este recurso (quizá mamá porque tiene más paciencia y tacto, quizá papá porque el profesor parece tomarse más en serio los comentarios de un varón...).
17. **Reserva tiempo para poder ir a hablar con los profesores (con cada uno de ellos y cada año),** incluso aunque el niño esté diagnosticado desde Educación Infantil. Quizá una de las primeras decepciones es comprobar que aunque el niño lleve en el colegio cinco años y hayas llevado todos los informes, siempre habrá profesores a quienes ni les suene el tema. Así que no des por hecho que están informados y que se van a coordinar. No es lógico ni justo, pero es lo que hay; aceptarlo es más práctico y te quemará menos.
18. **Proyecta a tu hijo en positivo, pero ten siempre un plan B bajo la manga.** De entrada, no limites su futuro ni su formación (¿por qué no va a poder hablar tres idiomas o ser ingeniero o médico?), pero estudia más detenidamente la situación para hacerla viable. Adelántate a todas las posibilidades de fracaso de cada una de las decisiones

- que debáis tomar. Debes estar abierto a tomar medidas como tener que cambiarlo de colegio, buscar otras vías para alcanzar los objetivos de formación (idiomas intensivos en verano, que tenga que entrar en un grupo de diversificación, estudiar una FP como paso a estudios superiores o el acceso a la universidad para mayores de 25 años...) o invertir más tiempo en concluir sus estudios.
19. **Toma las decisiones con formación, pero, especialmente, con sentido común.** Flexibiliza tus planteamientos y toma en consideración propuestas de intervención novedosas, aunque siempre informándote sobre la fundamentación científica de todo ello. Sé sensato en la elección del tratamiento más adecuado para tu hijo, especialmente cuando te hablen de terapias alternativas con efecto mágico (dietas, gafas, equinoterapia, neurobiofeedback, suplementos alimenticios...). El día no tiene más que 24 horas y el dinero no crece en los árboles, así que estáis obligados a hacer una selección. Debéis analizar la situación de vuestro hijo y sopesar si la inversión de tiempo y dinero es lógica. Infórmate de los estudios serios y controlados que hay respecto a la eficacia de los tratamientos. Cualquier dieta puede mejorar puntualmente el comportamiento de un niño si la presión, las regañinas y la exigencia disminuyen porque los padres o los profesores están expectantes esperando un cambio, o si el niño recibe más atención positiva que antes al estar pendiente de su dieta especial. Un estudio adecuado debe incluir un grupo control que no recibe tratamiento, y otro que recibe la misma atención pero sin el tratamiento que queremos poner a prueba. La música, el deporte, la meditación, los masajes..., todo puede beneficiar al niño con TDAH, ¡como a cualquier niño! El problema está en determinar qué es prioritario y qué secundario.
20. **Utiliza los recursos que te ofrece el sistema educativo.** Algunos padres desconocen las posibilidades de ayuda que ofrece el sistema, y otros prefieren directamente

actuar al margen de ellos, porque sienten cierto temor a que su hijo sea «oficialmente registrado como TDAH» y prefieren darle los apoyos de forma extraescolar. Pues bien, esto no siempre es lo más adecuado. Es posible que un niño con TDAH llegue a Secundaria sin adaptaciones metodológicas ni nada por el estilo, sólo con el apoyo titánico de su madre y dedicando ambos, madre e hijo, cinco horas diarias para compensar las dificultades. Pero quizá llegue un momento en el que, las dificultades se acentúen hasta tal punto que si no se recibe ayuda desde el centro, puede ser del todo imposible continuar: no hay horas suficientes en el día para volverle a explicar lo que se ha dicho en clase, hacer tantos resúmenes, ayudarle a memorizar, preguntarle, organizarle en la preparación de trabajos, apoyarle con las láminas de dibujo o ponerle al día en inglés, además de llevarle a los especialistas que le tratan y a las actividades extraescolares si las tiene. La relación padres-hijo será cada vez más tensa, y el rendimiento durante las horas en casa cada vez menor (como decía una madre de una chica de 14 años, «40 minutos de broncas para aprovechar 10 minutos de trabajo»). Mantener al colegio al margen puede suponer no poder entrar en un grupo de diversificación que facilite la consecución de la ESO, hacer la Selectividad sin medidas especiales (como más tiempo en los exámenes o no tener en cuenta las faltas de ortografía en el caso de una disortografía), carecer de profesor de apoyo en el centro, no poder abandonar el sistema bilingüe si fuera necesario, o no poder entrar en la carrera que desea porque le faltan décimas y no se puede acoger a medidas especiales. El TDAH no es un trastorno que se pueda ocultar, y es lo suficientemente complicado como para pensar en abordarlo individualmente, sin estar abierto a recibir los apoyos que sean necesarios.

21. **Cuida y mimas a los profesores.** Ellos son tu mejor aliado, y tú el de ellos (aunque a veces se necesite mucha paciencia y mano izquierda, por ambas partes, para conseguirlo).

22. **No hagas caso de quien te diga que la culpa es vuestra.** No hace tanto se acusaba a los padres de niños autistas del problema de sus hijos, denominándolos padres nevera, considerándolos fríos, desapegados e insensibles a las necesidades de sus hijos y afirmando que el problema del niño era que sentía el rechazo consciente o inconsciente de su madre. A los padres de niños con TDAH se les suele tachar de consentidores y malos educadores de sus hijos. Se les dice que no saben ponerles límites educativos, que un buen palo a tiempo hubiera cambiado el curso de las cosas o que no quieren aceptar que su hijo es vago, gamberro o «cortito» y que quieren medicar a sus hijos por pura comodidad. Es difícil saber reaccionar de forma adecuada ante comentarios como éstos, pero mucho peor es creérselos.
23. **Programa «respiros» y controla el estrés.** Educar a un hijo con TDAH supone un desgaste tremendo, y la depresión no siempre es, como mucha gente piensa, el resultado de una «debilidad emocional». Puede ser la consecuencia de un estrés continuado que puede acabar consumiendo todas las reservas bioquímicas del cerebro. Cuídate y cuida a tu pareja, pues vosotros sois los puntales de la buena evolución de vuestro hijo. Si vosotros os hundís, él irá detrás.

Si este panorama te abruma, respira hondo y piensa que no tienes que dar respuesta ahora mismo a todo lo que aquí se plantea. Siéntate con «tu especialista de cabecera» y pídele que te asesore y acompañe en las primeras decisiones. Si aún no has tomado ninguna, ten en consideración lo que te sugieren estas páginas, para comentarlo con él cuando así sea.

En este apartado hemos podido ver que, aunque los niños con TDAH no suelen tener problemas de capacidad intelectual (también existen niños con altas capacidades que tienen este trastorno), enfrentarse a la exigencia escolar con «el TDAH en la mochila» es entrar en la escolaridad jugando con mucha desventaja. Partiendo de las orientaciones que hemos recogido en este apartado, trataremos el modo de abordar los problemas más frecuentes.

CUADRO 1

Cómo afrontar la difícil tarea de educar a un hijo con TDAH: primeros pasos

1. Sé consciente de que tienes un hijo/a que presenta un trastorno. Esperar a que madure por sí solo no funciona.
2. Prepárate para una carrera de fondo.
3. Toma conciencia de que tienes un hijo o hija mucho más difícil de educar, por lo que necesitarás ayuda.
4. Piensa que el índice de heredabilidad del TDAH se acerca al 80 por 100, y que eso aumenta notablemente la posibilidad de que uno o los dos progenitores tengáis un perfil de TDAH (con sus pros y sus contras)
5. Necesitarás un médico cercano y de tu confianza que dirija el tratamiento médico adecuado para tu hijo/a.
6. Necesitarás un especialista que dirija e implemente el programa psicoeducativo más conveniente.
7. No pierdas de vista el objetivo de la intervención a largo plazo: *conseguir que lo que hoy, en la infancia de tu hijo, se considera un trastorno (porque causa desadaptación en algún área de su vida), se considere en la edad adulta «un mero rasgo de personalidad».*
8. Aunque te asocies con otros padres para defender los derechos de tu hijo, centra tanta energía en ello como en conseguir dotar a tu hijo de recursos para que sea capaz de adaptarse al mundo.
9. El tratamiento con el niño debe ir encaminado a: entrenar las habilidades afectadas, potenciar sus buenas capacidades y enseñarle a compensar los déficits y a conocerse y aceptarse a sí mismo para que, algún día, tome el control de su vida y, si lo necesita, busque los apoyos necesarios para seguir adelante de forma autónoma.
10. Recuerda que el programa de intervención, además de focalizarse en conseguir un buen ajuste académico y mejorar el desarrollo cognitivo, debe preocuparse por el ajuste emocional y social.
11. Aprende a organizar y gestionar tu tiempo repartiéndolo entre el niño, sus hermanos, la pareja, los familiares y los amigos.
12. Programa y ajusta tu economía a las necesidades actuales, pero sin perder de vista las necesidades futuras.
13. Organiza y optimiza los apoyos personales con los que cuentas.
14. Reorganiza operativamente el funcionamiento de tu casa (facilitate las cosas).
15. Desarrolla habilidades de comunicación positivas que te ayuden a ganarte la colaboración de los profesores y de la familia.
16. Reserva tiempo para poder ir a hablar con los profesores (con cada uno de ellos y cada año).
17. Proyecta a tu hijo en positivo, pero ten siempre un plan B bajo la manga.
18. Toma las decisiones con formación, pero, especialmente, con sentido común.
19. Utiliza los recursos que te ofrece el sistema educativo.
20. Entérate de las posibilidades de ayudas.
21. Cuida y mimas a los profesores.
22. No hagas caso de quien te diga que la culpa es vuestra.
23. Programa «respiros» y controla el estrés.

¿Necesitan colegios especiales?

Hace muchos años que nuestro país apostó por la integración de niños con necesidades educativas especiales en nuestras aulas, incluso para niños con trastornos que afectan al desarrollo en mayor medida que el TDAH. Por tanto, nuestros niños, en principio y de forma general, no necesitan colegios especiales. Deben acudir a un aula ordinaria y recibir los apoyos que necesiten para cursar sus estudios. Quizá algunos padres puedan pensar que, a pesar de que exista esta opción, un colegio especial con profesores formados para tratar con niños con TDAH pueda ser lo idóneo para ellos, pero..., ¿se imagina una clase, aunque fuera sólo de diez niños, todos con TDAH? Sería innecesario y muy difícil de manejar. Un centro con pocos alumnos, incluso que incluyera niños con dificultades de aprendizaje y otro tipo de problemas, podría ayudar a aquellos que tienen más dificultad para adaptarse al ritmo de una clase tradicional, pero juntar a diez niños con TDAH haría muy difícil su manejo.

Desde mi punto de vista, sólo en algunos casos muy concretos se necesitaría un centro de muy reducidos alumnos (no necesariamente con TDAH) y con personal especialmente cualificado:

1. En aquellos casos de niños con TDAH muy severo que tienen asociados otros trastornos y que, por la complejidad del cuadro, perderían más que ganarían en un aula ordinaria.
2. En aquellos casos de chicos que, por cualquier razón, hayan quedado académicamente rezagados para aprovechar escolarmente el ritmo en un aula ordinaria. Estos chicos avanzarán más en sesiones individuales o en grupos muy pequeños.

Por tanto, **nos inclinaremos por un colegio ordinario** que no se asuste ante el diagnóstico de TDAH y que cuente con un personal motivado por la enseñanza, que sea **flexible** y que esté **dispuesto a dar y recibir ayuda**. Si, además, la metodología es participativa, lúdica, utiliza el refuerzo positivo y no satura a los chicos de deberes «hasta el alba», mucho mejor.

Si la elección de colegio es una fuente de ansiedad para todos los padres, cuando se trata de niños con alguna dificultad el problema se magnifica. En muchas ocasiones se espera de nosotros, como especialistas, que ayudemos en la elección de centro educativo, pero la realidad es que la elección de colegio depende de criterios muy personales y de muchos factores, la mayoría de los cuales ni tan siquiera están bajo el control de los padres. No existe un colegio perfecto, igual que no hay padres perfectos ni hijos perfectos. Aun así, al buscar un centro educativo para primer curso de Educación Infantil la mayoría de los padres tenemos la sensación, poco fundamentada, de que de esa elección dependerá no sólo el éxito y bienestar de su hijo en los próximos 15 años sino, incluso, ¡la calidad de su futuro! No sé si para bien o para mal, desgraciadamente la correlación éxito-tipo de escuela no está garantizada. El éxito académico y el éxito en la vida dependen de muchos otros factores.

Es cierto que algunos centros presumen de haber tenido en sus aulas a grandes hombres, pero eso resulta más fácil en aquellos centros que hacen una selección inicial de los más capaces y exprimen a los alumnos durante toda la escolaridad, de tal manera que sólo los más brillantes, con una capacidad intelectual por encima de la media y muy trabajadores pueden terminar allí sus estudios. Muchos grandes chicos y chicas abandonan el barco antes de tiempo o consiguen terminar sus estudios en un centro con un importante nivel de ansiedad, habiendo hipotecado la mitad de su infancia y adolescencia, y no siempre con una formación mejor que la que hubieran recibido en otro centro con una presión más razonable. No debemos olvidar que, para que un niño tenga una formación académica rica y suficiente para elegir y cursar los estudios que desea, no tiene por qué acostarse a las 11 de la noche enterrado entre deberes desde los 9 años. En ocasiones se vende a los padres la idea absurda de que ampliar las ocho horas diarias de dedicación a la escuela con otras dos o tres horas más de deberes, puede garantizar una formación más adecuada. Los padres llegan a creer que, de esta manera, sus hijos tendrán más éxito en la vida: *El colegio de mi hijo es bueno porque tiene un «nivel alto»; lo veo porque tuvieron que memorizar las tablas*

de multiplicar y les enseñaron los quebrados un año antes que a su primo. Estas afirmaciones parten de la ignorancia pedagógica. El niño debe adquirir los conocimientos en el momento en el que su desarrollo cognitivo le permite asimilarlos correctamente.

Podemos empezar con la cartilla de lectura a los 3 años e invertir dos cursos en enseñarles a leer, pero conseguiremos los mismos resultados en seis meses si iniciásemos la lectura a los seis años. ¿Puede ser perjudicial la precocidad? ¡En absoluto! A los bebés les entusiasma aprender, aprenden jugando y les aburren las repeticiones, buscan flashes de información, les atraen la novedad y los retos y su cerebro es más capaz de absorber conocimiento que el de un preadolescente. Por tanto, enseñar letras puede ser incluso mejor a los 2 años que a los 6, siempre y cuando respetemos algunos principios básicos: que hayamos conseguido que el niño desee aprender a leer, que le hagamos practicar como un juego y no como una obligación y que respetemos su ritmo, controlando el cansancio, el aburrimiento y la saturación. ¿Se ha preguntado alguna vez por qué todos los niños están ansiosos por aprender a leer a los 4 años y al finalizar el curso lo aborrecen? ¿En qué momento pierden ese instinto por aprender que tienen todos los cachorros? Si la enseñanza es progresiva, adaptada a sus posibilidades y el niño percibe que avanza con éxito, se mantendrá ese entusiasmo por descubrir nuevas cosas y aprender («¡mamá, ya me sé otra letra!»).

¿Qué buscamos cuando elegimos un colegio? ¿Un proyecto educativo para nuestro hijo o una academia para preparar opositores? Necesitamos un colegio que no sólo enseñe contenidos, sino que eduque, que atienda a la individualidad de los chicos, que no se asuste porque existan diferencias en sus aulas (ni de capacidad, ni culturales ni académicas), que tenga recursos para todos (no sólo para formar a los capaces, sino también a los extremadamente capaces, a los desmotivados o a los menos dotados), que forme en valores, que apueste por el desarrollo personal y social, además de por el cognitivo y el académico. Porque para situarse bien y sobrevivir en ese mundo competitivo actual, nuestros chicos y chicas tienen que desarrollar:

- Un buen autoconcepto de sí mismos, en el sentido de conocerse de forma objetiva, reconociendo sus buenas y malas cualidades, determinando en su momento cuáles quieren y pueden cambiar y aceptando aquello que no puedan modificar en sí mismos (algo fundamental para saber qué desean hacer de su vida).
- Autoconfianza para perseguir aquello que desean.
- Iniciativa para atreverse a afrontar los retos y dificultades que ello comporta.
- Energía, capacidad de esfuerzo y tenacidad para lograrlo.
- Madurez para saber elegir en qué formarse, cómo formarse, dónde trabajar, dónde vivir y el modo de encontrar un equilibrio final en todas las áreas de su vida.
- Habilidad para relacionarse, para saber realizar contactos, pero también para mantener y valorar esos contactos (distinguiendo los profesionales de los personales, implicándose sólo en la medida en que lo crean conveniente, sin traicionar sus principios...).
- Capacidad para trabajar en equipo. Para ello, será necesario que sepan reconocer sus propias carencias, admirar al otro y confiar en su trabajo (desterrando sentimientos de envidia y omnipotencia), y construir sobre un objetivo común en pos de beneficios para todos.
- Desarrollar habilidades para el liderazgo. El líder no se impone, sabe elegir a cada cual para el mejor puesto, consiguiendo que se sientan a gusto en él y partes de un todo común, así como hacerse valorar, y se adelanta a los conflictos mediando de forma positiva y encontrando el modo de enfrentarse de forma equilibrada a situaciones difíciles (por ejemplo, situaciones de acoso o despido).
- Desarrollar habilidades de comunicación: perdiendo el temor a hablar en público, conociendo varios idiomas, sabiendo encontrar un estilo propio y los mejores medios para comunicar mejor sus proyectos e ideas, pero también su entusiasmo, confianza y aquello de sí mismo que desea transmitir en cada momento.

- Equilibrio y madurez emocional para saber valorar los propios progresos y lo que se tiene en cada momento, para encajar los reveses de la vida (los personales y profesionales), saber sacar lo positivo de toda experiencia, reconocer cuándo se necesita pedir o prestar ayuda, o saber cómo recomponerse y resurgir de las cenizas.

Es posible que pensemos que todo esto está muy bien pero que lo veamos como objetivos a largo plazo, y que ahora, sobre todo en Educación Primaria, Secundaria y en Bachillerato, lo que necesitamos es, por encima de todo, una buena formación académica que les permita acceder a los estudios universitarios, confiando en que los demás aspectos pueden desarrollarse en casa y en años venideros. Olvidamos, sin embargo, que estos son los años más importantes, no sólo en su formación humana y social, sino también en el desarrollo personal de nuestros hijos. Son años en los que el niño construirá su identidad personal (quién soy), su sentimiento de autoeficacia (para qué valgo), su autoconcepto (qué sé de mí mismo), su autoestima (qué me gusta de mí), el estilo de aprendizaje (cómo puedo hacer las cosas), la motivación (qué deseo ser y hacer) y su tolerancia a la frustración («*si no sale, buscaré el modo de conseguirlo*»). Si no tenemos estos aspectos en cuenta podemos encontrarnos con chicos que han logrado con mucha ayuda y empuje pasar Educación Secundaria y Bachillerato y que, incluso, se encuentran en primero de carrera, pero que muestran un comportamiento inmaduro: no van a clase, no aprueban, se muestran irresponsables, parecen dar por hecho que papá y mamá estarán siempre ahí para proporcionarles lo que necesiten y que no parecen tener otro objetivo e interés que lo que van a hacer el fin de semana o los planes con la novia. Pero también podemos encontrarlos con chavales trabajadores que han invertido mucho esfuerzo para tratar de alcanzar un listón académico demasiado alto, o posible pero que no dispusieron de los escalones necesarios para conquistarlo. Estos chicos llegan a percibir que avanzar más es imposible y tiran la toalla, o bien se rebelan por haberse tenido que dejar la piel para superarlos.

Por tanto, si para cualquier niño es importante tener todas estas consideraciones en cuenta al diseñar el camino de su formación, para el niño con TDAH es todavía más necesario.

Ya hemos dicho que no existen colegios perfectos, así que tendremos que elegir la mejor opción y completar el proyecto educativo en la medida que podamos y en cada momento de su desarrollo. Quizá al final elijamos un centro que no tenga fama por su nivel académico, o que tampoco brille hacia el exterior por sus brillantes instalaciones, pero puede tener un equipo humano fantástico que saque al niño el mejor partido en lugar de enterrarle entre grandes objetivos por superar. Lo fundamental es que nos sintamos a gusto con esta primera apuesta, porque lo más probable es que esta primera elección de colegio sea tan sólo eso, una primera apuesta, dado que los niños con TDAH suelen cambiar con mayor frecuencia que otros niños de centro educativo. Nos conviene, por tanto, tener una mentalidad abierta y flexible al cambio.

Pero centrémonos en aspectos concretos del momento actual. ¿Qué necesitamos buscar?

Un centro que se ajuste a nuestra filosofía educativa y que permita a nuestro hijo cumplir con dos objetivos igualmente importantes:

1. Superar con una formación suficiente los contenidos de Educación infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato o Formación profesional, permitiéndole desarrollarse como persona y prepararse para la opción futura que desee.
2. Sin que, para ello, tenga que dejarse en el camino la infancia y la adolescencia, además de su autoestima, su motivación por aprender, su tolerancia al esfuerzo y su estabilidad emocional (y de paso, también la nuestra).

Los niños con TDAH tienen más riesgo que los niños sin TDAH de no concluir sus estudios de Educación Secundaria, Bachillerato o de Universidad, pero la gran mayoría de ellos tienen potencial suficiente para conseguirlo.

Estudiemos las opciones y tomemos la decisión, sin ansiedad y centrándonos en que sea la más adecuada a corto plazo; como hemos dicho, tan sólo se tratará de nuestra primera apuesta escolar.

A continuación recogemos algunos aspectos que podemos tener en cuenta a la hora de analizar las opciones de los centros educativos que se nos presentan:

- **El horario:** algunos centros tienen jornada intensiva (terminan a las 2 o 3 de la tarde), mientras que otros tienen jornada partida, que puede terminar entre las 4 y 5 y media de la tarde. La jornada intensiva permite a los niños con TDAH reducir la fatiga del día a día y disponer de más horas para hacer los deberes, recibir apoyo o intervención psicoeducativa extraescolar y realizar actividades extraescolares que les alivien y/o les permitan desarrollar aquellas buenas habilidades que difícilmente pueden demostrarse con el actual currículo escolar. Sin embargo, esta opción no siempre es compatible con nuestro horario laboral.
- **La cercanía:** un colegio cerca puede hacer menos estresantes las mañanas («*que no llegas*») y posibilita el ir a comer a casa, lo que a veces puede interesar porque reduce la posibilidad de que se meta en problemas en el recreo, permite descansar a los que todavía necesitan siesta o aprovechar el tiempo adelantando los deberes de la tarde. También favorece el contacto extraescolar con los compañeros que viven en el mismo barrio, permite mayor autonomía (aunque ahora nos pueda parecer una temeridad, llegará a poder ir solo a casa de un amigo o al colegio) y evitará la fatiga y el riesgo de problemas de conducta que suelen tener cuando pasan mucho tiempo en la ruta escolar.
- **El personal docente y no docente:** todos los profesores deberían estar preparados para atender a cualquier niño o niña con TDAH. Se ha avanzado mucho en la formación de los profesores para conseguir que sea así, de forma que no tiene comparación la situación actual respecto a la que teníamos hace diez años. Son numerosos los cursos para tutores, orientadores escolares, profesores de Pedagogía Terapéutica (PT) y profesores de Audición y Lenguaje

(AL) que la Administración ofrece para colegios públicos y concertados, y el interés por el TDAH ha ido en aumento. A pesar de ello, todavía hay que desterrar muchos tópicos y a muchos profesores les cuesta atender y asumir la inmadurez que conlleva este trastorno. Aunque el papel del profesor es fundamental, el que nuestro hijo tenga buen profesor depende la mayoría de las veces del azar. Además, y dadas las diferencias individuales, existen profesores que se entienden mal con unos niños con TDAH pero no les sucede así con otros, y no tenemos una bola mágica para poder predecir cómo va a ser la relación. Es verdad, no obstante, que en aquellos centros cuya filosofía concede importancia a la formación humana y al respeto a la diversidad se suelen encontrar profesores más concienciados y motivados, más formados y con más recursos. Podemos pedir información sobre la filosofía del colegio, la formación del profesorado y las medidas que tienen para ayudar a los niños si no siguen el ritmo de los demás. Tampoco debemos olvidarnos de preguntar por el personal no docente. Por ejemplo, ¿quién se encarga de la supervisión en los recreos o el comedor? Nuestros niños pueden tener problemas para regular su comportamiento en las horas fuera de clase, y resultará una garantía mayor si el personal que se ocupa en estas horas es el propio profesorado, que se turna para hacerlo, o si es personal estable que está formado e integrado en el centro desde hace tiempo. Algunos colegios tienen contrata para la vigilancia de los patios y el comedor, con personal no siempre preparado o que cambia con excesiva frecuencia y que no tiene contacto con el tutor. Eso hace más difícil que estemos al tanto de si nuestro hijo da problemas y está permanentemente castigado, si no da guerra pero tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros, si va a su aire pero parece feliz, si se siente aislado o rechazado o si hay riesgo de que sufra acoso escolar.

- **La filosofía del colegio:** tras el *marketing* de la enseñanza personalizada, el bilingüismo y las nuevas tecnologías, algunos colegios tienen un talante marcadamente competitivo en el que el niño con TDAH puede verse en clara desventaja. Muchos centros educativos entran en una competición extrema por captar alumnos o revestirse de más prestigio para sus aulas, y la mayoría de ellos transmite a los padres que una buena formación pasa necesariamente por una aceleración de los objetivos académicos (mejor enseñar a leer a los 3 que a los 5 años y exigir las tablas de multiplicar en primer curso que en segundo) y por la sobrecarga de deberes, algo de lo que ellos mismos parecen estar convencidos. Necesitamos un colegio que eduque a nuestros hijos, no que los quede durante el trayecto para dejarlos a un lado cuatro cursos después.
- **La metodología utilizada:** el niño con TDAH se beneficia de un colegio en el que el aprendizaje sea vivido, en el que los contenidos se transmitan más a través de las experiencias que de la teoría, pero que al mismo tiempo sea estructurado y ayude a los niños a extrapolar y organizar los conocimientos derivados de ellas. De otro modo, nuestros niños, que suelen ser impulsivos y procesar la información de forma más superficial, disfrutarán de actividades muy gratificantes y participativas, experimentos y trabajos en grupo, pero sin extraer el aprendizaje debido, quedándose únicamente en lo puramente anecdótico. Un buen método de trabajo será el que incida en la enseñanza tanto de estrategias como de contenidos, que forme en el trabajo en equipo, que base la enseñanza en el refuerzo de lo positivo más que en el castigo por el fallo o el incumplimiento, que secuencie los aprendizajes de menor a mayor dificultad pero que no imponga el mismo ritmo de adquisición para todos, que transmita al niño sentimientos de competencia personal, que valore tanto los progresos individuales como el rendimiento respecto al grupo (lo que se refleja también

- en el tipo de notas) y que se preocupe del gusto por aprender tanto como de los contenidos de aprendizaje.
- **La organización:** algunos colegios son muy dinámicos y atractivos, trabajan en torno a centros de interés y dan mayor autonomía a los niños, permitiéndoles que organicen su trabajo con mayor libertad y que participen en algunas de las decisiones sobre el funcionamiento de la clase y del centro. A la larga, estos colegios consiguen niños maduros, autónomos y con muchos más recursos. Sin embargo, si no se les apoya convenientemente, no siempre resultan adecuados para los niños con TDAH, porque puede exigirles un nivel de organización y autorregulación personal que ellos desarrollan más tarde. El niño con TDAH se beneficia de un ambiente organizado, un profesor claro en sus explicaciones y en sus demandas, cariñoso y que le dé un punto de referencia constante.
 - **La exigencia de dedicación al estudio fuera de horas de colegio:** algunos centros basan parte del aprendizaje de los niños en horas de práctica fuera del horario escolar, cargando a los niños de interminables deberes, que aquellos con TDAH alargan hasta bien entrada la noche. Concepto que venden muy bien bajo la falsa idea de que se entrena en la autonomía y se les «habitúa» para cuando sean mayores; pero lo cierto, en la mayoría de los casos, es que las tareas son difíciles y requieren un adulto al lado. Detrás de estas prácticas suele latir la creencia poco consciente de los profesores de que «la cantidad» es más garantía de éxito para el aprendizaje que «la calidad» (como si obligar al niño a resolver cien problemas de matemáticas pudiera llevarle a una formación mayor que si le hiciéramos realizar 25 pero analizando los errores cometidos y aprendiendo nuevas estrategias). Por todo ello, es probable que, por el momento, no sea fácil encontrar un colegio que no se extralimite en este sentido, y tendremos que recurrir al diálogo con cada profesor para flexibilizarlos y adaptarlos de forma útil a las necesidades de nuestros hijos.

- **La flexibilidad del colegio:** quizá sea ésta una de las claves más importantes. Nos referimos a la capacidad del colegio para adaptar su metodología general de trabajo a las necesidades particulares de los niños, y en qué medida se muestra colaborador, sensato y razonable con los padres: aportándoles información necesaria para el diagnóstico o para valorar la evolución del niño, asesorando a los padres adecuadamente, colaborando con los profesionales que apoyan al niño tanto dentro del colegio como fuera de él, así como estando abiertos al intercambio de información y al apoyo mutuo para conseguir que el niño avance, y a realizar los cambios metodológicos y las adaptaciones materiales que hiciesen falta en cada momento.
- **La existencia de un departamento de orientación** en el que se realicen actividades, no sólo de detección de problemas, sino de prevención de los mismos y de formación y apoyo al profesorado.
- **La posibilidad de recibir apoyo escolar** dentro del colegio, de facilitar la salida del niño antes de terminar la jornada escolar (sólo si fuera necesario) y de coordinarse en objetivos comunes cuando el niño recibe apoyo extraescolar.

Esta lista debe prepararnos para tener una visión más clara de los pros y contras de cada centro educativo (en ningún caso para buscar un colegio «ideal», que no existe) y para hacernos una idea de cuáles pueden ser las carencias que, de ser viable, necesitaríamos compensar.

Estrategias para elegir el centro adecuado

Ya hemos dicho que no existe ningún colegio ideal, que se adapte a las necesidades de cada alumno y a los deseos particulares de cada padre en todos y cada uno de los variados momentos del desarrollo de su hijo. Debemos encontrar, por tanto, aquella opción que, para nosotros, sea **la más razonable en el momen-**

to en el que estamos y con las posibilidades a nuestro alcance. La mayoría de las veces nuestra elección estará limitada por las posibilidades de la zona, por temas económicos, administrativos (como los puntos que se requieren para optar a determinados centros o la falta de plazas) o curriculares (como en el caso de quererlo cambiar sin tener aprobado todo el curso, cuando no posee el nivel de idiomas que se exige en el nuevo colegio o si queremos pasar de un sistema inglés a uno español o viceversa).

En el caso de que esté en nuestra mano poder elegir entre varios centros y no tengamos muy claro con qué opción quedarnos, quizá nos pueda ayudar el siguiente ejercicio de toma de decisiones, extraído de un programa para formar a chicos de 1.º de la ESO. Aprovecharemos esta experiencia para aprender una estrategia de toma de decisiones que podremos enseñar a nuestros hijos más adelante.

Observe el cuadro 2 y trate de realizar otro similar siguiendo los siguientes pasos:

1. **En la fila de arriba escriba el nombre de los colegios que desee analizar.** Incluya aquellos a los que pueda optar realmente. No tendría sentido hacer un análisis de un colegio cuyo acceso sea inviable.
2. **En la columna de la izquierda escriba las variables que desea tener en cuenta.** En el ejemplo del cuadro 1 hemos incluido diez variables, pero puede reducirlas o ampliarlas.
3. **Asigne un valor a cada una de las variables en función de su importancia** (tal y como hemos hecho en la segunda columna). En nuestro caso, como hemos seleccionado diez variables, le concederemos 10 puntos a la variable que consideremos más importante. En este caso hemos puesto el 10 en la variable precio (si hubiéramos realizado el análisis con siete variables le habríamos dado el valor 7). Después le daremos el valor 9 a la segunda variable que hemos considerado más importante, en este caso la «flexibilidad del colegio». Tenga en cuenta que se

trata de un ejemplo, pues asignar dichos valores es algo muy personal. Después continuaríamos con el resto de las variables.

4. **Puntúe cada colegio en función de cada variable.** La puntuación máxima será el número de colegios que estemos analizando. En el caso del ejemplo, al estar valorando cuatro colegios, tomamos la primera variable (el horario), y le daremos 4 puntos al colegio que nos gusta más, 3 puntos al que quede en segundo lugar, un 2 al tercero y un 1 al colegio que menos nos haya gustado. Seguiremos así con el resto de las variables. Si sólo tenemos tres colegios, daríamos la puntuación máxima, que en ese caso sería un 3, al colegio que mejor se ajuste en esa nueva variable, un 2 al siguiente y un 1 al último.
5. **Multiplique el valor que ha concedido a cada variable por la puntuación que tiene cada colegio en dicha variable.** Por ejemplo, la variable «horario» vale 8 puntos; así que multiplicamos 8 por 4, que es la puntuación que hemos dado al colegio número 1. Como resultado, para la variable «horario» el colegio número 1 tiene 32 puntos. Así procedemos valorando los demás colegios (los resultados de este análisis se han escrito entre paréntesis).
6. Cuando hayamos puntuado todas y cada una de las variables, nos limitaremos a **sumar todos los puntos que haya obtenido cada colegio.** De este modo sabremos que el colegio con más puntos es, en principio, el que más ventajas tiene para nosotros. En el ejemplo, nuestra elección sería el colegio número 1.

CUADRO 2

Ejemplo de una estrategia de toma de decisiones entre cuatro colegios posibles

VARIABLES	Valor concedido a las variables	COLEGIO 1	COLEGIO 2	COLEGIO 3	COLEGIO 4
El horario	8	4 (8 x 4 = 32)	3 (8 x 3 = 24)	1 (8 x 1 = 8)	2 (8 x 2 = 16)
La cercanía	7	1 (7)	2 (14)	3 (21)	4 (28)
El personal	5	1 (5)	2 (10)	3 (15)	4 (20)
La filosofía del colegio	6	3 (18)	4 (24)	2 (12)	1 (6)
La metodología utilizada	2	3 (6)	4 (8)	1 (2)	2 (4)
La organización	4	4 (16)	2 (8)	3 (12)	1 (4)
La cantidad de deberes	3	4 (12)	1 (3)	2 (6)	3 (9)
La flexibilidad y adaptación a niños con problemas	9	4 (36)	2 (18)	1 (9)	3 (27)
El precio	10	3 (30)	2 (20)	1 (10)	4 (40)
Los servicios: comedor, extraescolares, etc.	1	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)
PUNTUACIÓN TOTAL		163 La mejor opción	131	98	158

Es muy posible que, después de todo este proceso, nos encontremos con que la opción que parece más ventajosa no nos convenza del todo, que nos parezca que dista mucho de ser la más perfecta y que nos sintamos tentados a comenzar de nuevo. ¿Y por qué no? Quizá no tuvimos en cuenta variables importantes, o tal vez no fuimos realistas en la valoración de algunas de ellas. Al final, el sentido de todo este «juego» es ayudarnos a reflexionar sobre nuestras opciones y nuestros deseos, así que no sería

extraño que descubriéramos hasta qué punto deseamos apostar por un centro que, en principio, no es el que parece reunir las mejores condiciones. Y es que, al final, la elección del colegio tiene un punto de «azar», de «corazonada» o de «deseo», pero también de «aventura y riesgo», ya que la realidad es que no tenemos la posibilidad de adivinar cómo le podría ir a nuestro hijo en los próximos años si tomáramos cada una de las diferentes opciones. Por ese motivo, retomemos la idea que planteábamos inicialmente y tomemos esta decisión como «la mejor decisión (o la menos mala) para este curso» (incluso aunque nuestra idea sea tratar de dar con una opción que, en un principio, nos sirva «hasta la universidad»).

¿Y si no nos conceden el colegio elegido?

Muchos padres se quedan sin plaza en el centro que desean, y tienen que asumir, no sin angustia, una segunda o incluso una tercera opción. Llegado el caso, y si realmente no tenemos posibilidad de ningún cambio, debemos asumir cuanto antes que, al menos durante este curso, las cosas van a ser así, y darle una oportunidad al centro que nos han asignado. No tiene sentido perpetuar el disgusto, que el niño oiga comentarios negativos sobre su futuro colegio, que nos vea telefonar desesperadamente en busca de un enchufe, que nos oiga despotricar sobre lo feo del uniforme o lo injusto de la asignación de plazas, y que luego pretendamos que entre encantado y sonriente el primer día de clase. Realicemos nuestro duelo al margen del niño y démosle una oportunidad al centro que nos hayan concedido. Ocupémosnos de conocer al profesor y transmitirle nuestro apoyo y confianza en su labor (cuidando de no hacerle sentir que estamos a disgusto en su centro educativo y que pensamos abandonarlo a la primera de cambio). Trataremos de apoyarnos en los puntos fuertes del centro y analizaremos la forma de reforzar los puntos débiles que encontremos de forma extraescolar.

En el caso de que el motivo de búsqueda de colegio sea la necesidad o el deseo de dejar el centro en el que actualmente cursa nuestro hijo sus estudios, la toma de decisiones suele estar más limitada. Normalmente, los padres que se plantean esta opción suelen tener ya en mente un centro que, en principio, les parece más adecuado. La angustia radica en decidir si «más vale malo conocido o bueno por conocer» o si merece la pena el riesgo de un cambio. Debemos sopesar, entonces, los inconvenientes de dejar el centro de siempre, los amigos y los profesores, y decidir si nos atrevemos a realizar una nueva apuesta. En los capítulos siguientes abordaremos con más detalle esta situación, así como el mejor modo de informar al niño del cambio.

2

El niño con TDAH y los profesores

En este capítulo tocaremos algunos aspectos importantes que nos permitirán comprender y manejar mejor la relación con el profesorado que atiende a nuestro hijo. Reflexionaremos sobre el papel del profesor, trataremos de ponernos en su lugar para poder entenderlo mejor, valoraremos qué información necesita de nuestro hijo en cada momento, cómo podemos apoyarle en su labor desde casa y cómo conseguir coordinarnos para trabajar codo a codo de la mejor manera posible. Aunque trataremos de dar pautas sobre cómo actuar cuando los padres no se sienten entendidos por el profesor, en ningún momento se pretende con este capítulo criticar la labor esforzada de los docentes, ni poner en duda su buen hacer profesional ni su experiencia.

Hablar del diagnóstico: ¿Y si le etiquetan?

Este es un miedo muy real y lógico. Las etiquetas existen, y todos sabemos que influyen en las expectativas que el profesor tiene sobre el niño y en el modo en que actuará con él, y que todo ello redundará en cómo va a sentirse, comportarse y evolucionar. Pensamos en el diagnóstico como en una etiqueta que define al niño, cuando no es el diagnóstico en sí lo que resulta perjudicial, sino una etiqueta mal entendida y mal utilizada. Si la etiqueta

corresponde a la realidad del niño y sirve al profesor para entenderle mejor, no sólo no será mala sino que será necesaria. Pero los padres tememos a las etiquetas negativas que encasillan a los niños y no les benefician, especialmente si en nuestra infancia hemos sufrido vivencias negativas en este sentido: «*Yo fui el repetidor y lo pasé mal*», «*fui el tonto de la clase*», «*como yo era el gamberro, me caían todas las culpas*». Y aunque no debemos confundir nuestras vivencias con las vivencias que pueda tener nuestro hijo, es lógico tener miedo a que la historia se repita. Por eso, algunos padres dudan si lo adecuado es «poner las cartas sobre la mesa» y hablar directamente del diagnóstico de su hijo, o no mencionar éste («para que lo traten como un niño normal») y tratar de apoyar al profesor en todo aquello que nos diga. La duda se acentúa cuando identificamos algunos síntomas en el niño, pero no nos hemos atrevido todavía a dar el paso de evaluarlo. ¿Es mejor exponerle nuestras sospechas sobre el TDAH al profesor, o es mejor no «darle ideas» que puedan condicionar su opinión?

En caso de que sospechemos que nuestro hijo pueda tener TDAH, especialmente si su profesor es nuevo y todavía no conoce al niño, podemos esperar no más de un mes para que tome contacto con el niño y pueda tener una opinión más acertada. Después le pediremos una entrevista para ver, en detalle, cómo le ve en clase. Pero no debemos olvidar que la visión del profesor es sólo una parte de la información que debe tenerse en cuenta para un diagnóstico del TDAH; por tanto, no podemos condicionar sólo a su opinión la decisión de dar el paso de evaluar el posible TDAH de nuestro hijo. Si crees que tu hijo tiene un comportamiento más inmaduro, si parece que le cuesta o se fatiga en tareas que requieren estar concentrado, si es inquieto o demasiado lento para la mayoría de las cosas, muy reactivo emocionalmente o demasiado impulsivo, si te parece un niño más difícil de educar y tienes dudas sobre cómo debes actuar con él, tienes motivos sobrados para buscar una orientación educativa ¡ya!, independientemente de si la intensidad de esos síntomas justifique un diagnóstico de TDAH o se quede dentro de límites normales. Es un error pensar que sólo los niños con un TDAH confirmado deben

recibir tratamiento psicoeducativo (otra cosa es el tratamiento médico). La intervención psicoeducativa debe depender de la situación del niño, de los síntomas, de la desorientación de los padres y de las dificultades de adaptación. La única diferencia es que si los síntomas no justifican un TDAH estaremos hablando de *orientación psicoeducativa*, y si se confirma el diagnóstico hablaremos de *terapia psicoeducativa*. En el primero de los casos, la intervención probablemente afecte a menos ámbitos (quizá los problemas sólo se den en casa o en el colegio), sean más puntuales (por ejemplo, afecten a la relación social pero no a lo académico) y la intervención requiera menos tiempo (unas sesiones o unos meses).

Cuando los niños ya tengan un diagnóstico o el especialista haya identificado que existe «riesgo de TDAH» (quizá porque todavía es muy pequeño y la exigencia académica es tolerable, porque se compensa por el momento con sus buenas capacidades o porque todavía se está valorando si pueden ser síntomas debidos a una situación ambiental puntual), ocultar esta información a los profesores y al departamento de orientación del colegio no tiene ningún sentido.

Y ello por varias razones:

- **Los síntomas de TDAH son muy evidentes, no son algo que pueda ocultarse.** Las reacciones impulsivas, la hiperactividad, los despistes, los olvidos o los comentarios inapropiados seguirán ahí. Si nos negamos a hablar de algo que el profesor ve constantemente, nos acusarán de no querer ver el problema y desesperaremos al profesor, que se sentirá impotente e incomprendido, por lo que correremos el riesgo de que deje de esforzarse por sacar adelante a un niño del que «no se preocupan ni sus padres».
- **Si no damos una explicación lógica, el profesor atribuirá la causa de esos síntomas a otros motivos peores que el TDAH.** En el caso de los niños con hiperactividad e impulsividad se les etiquetará de rebeldes, vagos, problemáticos y conflictivos, caraduras, pasotas, descarados, maleducados o todo ello a la vez. En el caso de los ni-

ños de predominio inatento se les etiquetará de inmaduros, infantiles, vagos, pasotas, intelectualmente cortitos, con problemas de aprendizaje o todo ello a la vez. Si ya es difícil que, conociendo el diagnóstico, los profesores no sigan pensando que el niño con TDAH es un malcriado, ¡imagínate si ni siquiera se les habla de ello!

- **Por mucho esfuerzo que pongamos por nuestra parte no podremos sacar adelante solos a nuestro hijo.** Los síntomas de TDAH no desaparecen en el colegio por mucho esfuerzo de compensación que tratemos de hacer en casa, así que «intentar que no se note» no es algo que esté en nuestras manos. Para que el tratamiento del niño con TDAH sea efectivo no puede tener fisuras, debiendo trabajar en equipo: los padres, los profesores, el personal del centro educativo, el profesor particular, el terapeuta y el médico.
- **Tendemos a pensar que las «etiquetas» las ponen los profesores. Si eso fuera así serían más controlables, pero lo cierto es que la mayoría de las veces las malas etiquetas surgen de los propios compañeros y suelen tener una base de partida real.** Así, por ejemplo, el niño con TDAH impulsivo e hiperactivo que se enrabieta con facilidad, que cuando se enfada empuja o insulta, se convierte en el «malo de la clase». Si el profesor está al tanto del diagnóstico y de la situación, puede reorientar esta etiqueta para que los niños comprendan mejor las reacciones inmaduras de su compañero, lo cual puede marcar una gran diferencia. Los niños dejarán de comentar en casa que ha sido castigado porque «es malísimo», para decir *«mamá, la profe ha mandando a Alberto a tranquilizarse a la silla de pensar porque, como tiene tanto genio y no piensa lo que hace cuando se enfada, empujó a Marta cuando estábamos en las escaleras»*. Tener *genio* alude a un rasgo personal que al sujeto le resulta difícil de controlar y que debe ser educado, mientras que ser *malo* supone un enjuiciamiento moral.
- **La desadaptación que producen los síntomas de TDAH aumenta con la exigencia académica. Si no**

desvelamos el diagnóstico este curso, será inevitable que lo hagamos el siguiente, habiendo perdido la oportunidad de que se tomen medidas de prevención importantes. Es más fácil que los profesores acepten el diagnóstico de TDAH si se les habla, por ejemplo, desde 4º de primaria, que si tratamos de hacérselo entender cuando el niño es mayor, pues entonces los problemas habrán aumentado y tendremos un adolescente que da la imagen de pasota y problemático.

- **Educar a un niño con TDAH produce, en muchas ocasiones, sentimientos de impotencia, soledad y un gran desgaste físico y psicológico.** ¿Debemos añadir, además, el estrés de disimular ante el profesor lo que le sucede al niño?, ¿en cada entrevista?, ¿ante cada queja?

Tenemos que enfrentarnos a la realidad. O le etiquetamos nosotros de forma conveniente, o le etiquetarán de otro modo y será mucho peor. En realidad, el problema no está en que al niño se le etiquete de «hiperactivo» o «inatento», sino de lo que el profesor entiende por estos conceptos. Por tanto, no sólo hay que hablar con el profesor, sino que, en la medida en que podamos, tendremos que asegurarnos de que entiende qué es el TDAH y, especialmente, de qué forma particular se manifiesta en nuestro hijo.

Ponerse en la perspectiva del profesor

Es posible que, después de tanto tiempo, por fin hayas encontrado una explicación para los problemas de tu hijo: tiene un *trastorno por déficit de atención* con o sin hiperactividad. Puede que lo hayas descubierto a través de un libro, en contacto con una de las muchas asociaciones que están haciendo un trabajo titánico para dar a conocer el TDAH, o que sea un profesional el que te haya orientado en este punto. Quizá hayas dado con un profesor sensibilizado e informado que te ha puesto sobre la primera pista de lo que le sucedía y, a partir de ahí, habéis iniciado un nuevo camino.

No te detengas en este capítulo si eres ya un padre con mucho ro-daje y si eres de los privilegiados que cuenta con un profesor es-forzado e incondicional junto al cual has conseguido encontrar el equilibrio que permite a tu hijo sentirse feliz, acogido y bandean-do los problemas del curso. Pero si estás empezando con este tema o si te has topado una y otra vez con la incomprensión del colegio y de los profesores, quizá debas reflexionar sobre algunos de los siguientes aspectos.

Especialmente si estás teniendo una mala experiencia, antes de cargar contra el profesor, ofendido por la falta de comprensión que consideras que muestra por tu hijo, piensa que:

- **El profesor tiene una perspectiva diferente a la tuya**, pues pasa muchas horas al mes conviviendo con tu hijo y observando su comportamiento y ritmo de aprendizaje, a la vez que el de, por lo menos, otros veinte niños de su misma edad. Les observa en actividades que exigen aten-ción continua (en la realización de tareas muchas veces monótonas y no demasiado atractivas, que exigen concen-tración e inhibir estímulos distractores) y también en ac-tividades que requieren mayor organización y autocontrol físico y emocional. Por este motivo, puede resultarle más fácil detectar los síntomas del TDAH y, lo que es más im-portante, valorar si su intensidad parece o no la propia de un niño de su edad (tiene la referencia constante de los otros alumnos).
- **El profesor tiene que atender a toda la clase**. El núme-ro de niños por aula se ha reducido, o está en proceso de reducirse, a unos 25 alumnos por aula. Sin embargo, los 25 niños de ahora pueden ser más difíciles de conducir que los 40 que había en las aulas de antaño.
- **Todos los padres de sus alumnos quieren una aten-ción especial para sus hijos**. El profesor tiene al menos a 50 adultos (si contamos padre y madre de cada niño) ob-servando su buen o mal hacer, y ello le supone una gran presión.

- **Todos los niños demandan mucha atención del profesor.** En general, los niños pequeños necesitan un referente muy cercano del adulto, buscando en su profesor aprobación, cariño y supervisión permanente. A medida que van creciendo, comienzan a mostrarse emocionalmente más autónomos: ya no quieren saludar a la profesora si la ven por la calle, no les afecta tanto si ésta no se muestra cariñosa en clase y no necesitan la confirmación constante de que están haciendo un buen trabajo. Esto es sano y normal. Sin embargo, nos estamos encontrando generaciones de niños acostumbrados a ser el centro de atención en su casa, hijos únicos o hermanos que se están educando de forma más parecida a los hijos únicos por tener una gran diferencia de edad entre ellos. Algunos de estos niños pueden estar menos acostumbrados a tolerar pequeñas frustraciones en su vida diaria: no necesitan esperar turno para recibir la atención de papá y mamá, no están acostumbrados a comer lo que toque, a tolerar que los hermanos les cojan sus cosas o a heredar ropa y juguetes, no tienen que responsabilizarse de un hermano más pequeño o de ayudar en casa, de negociar qué programa de televisión se va a ver ni entretenerse solo mientras papá y mamá hacen sus cosas. Probablemente por «instinto de supervivencia», los padres de familias numerosas marcan con más claridad un espacio para ellos (por ejemplo, el salón) y un espacio para sus hijos (el cuarto de juegos), así como tiempo para ellos y para la prole. Todo ello favorece que los niños de hoy, en general, rivalicen más por la atención del profesor o de sus compañeros, que no aguanten tanto tiempo en tareas aburridas en las que no se aprecia una recompensa inmediata, que sean menos autónomos física y emocionalmente (reclamando ayuda con más frecuencia), que no hayan aprendido a responsabilizarse de sus cosas o de hacer cosas por otros y que reclamen más compañía y atención.
- **Muchos niños de hoy tienen poco clara la autoridad y tienen más dificultad para aceptar y seguir las ins-**

trucciones de un adulto. Educar democráticamente, respetar los derechos de los niños y, al mismo tiempo, mantener la autoridad sin caer en el autoritarismo, no es una tarea sencilla. Muchas veces olvidamos que la familia no es una democracia: «educamos para la democracia, pero la familia no es una democracia». Cuando fallamos en este proceso acabamos criando niños que no tienen clara la autoridad de los adultos, cargados de derechos, que no sólo evitan sino que, muchas veces, desconocen sus propias obligaciones. ¿Recuerdas lo que suponía en tu infancia ser llamado al despacho del coordinador o del director del colegio? **En el momento actual, aunque lo intentamos, no siempre conseguimos educar a nuestros hijos en el autocontrol y respeto a la autoridad que deberíamos.**

- **Piensa que un niño con TDAH distorsiona la clase,** agota y desespera a un profesor más que tres niños con limitaciones intelectuales. ¿Recuerdas cómo te encuentras cuando, por fin, le metes en la cama? Pues su profesor tiene que estar diariamente controlando que funcione él y que no «disfuncione» a los demás durante unas cinco horas diarias.
- **Es probable que el profesor tenga más chicos o chicas con problemas en su clase.** Dada la epidemiología de este trastorno, es posible que cuente con otro niño más con TDAH, además de cinco niños sin límites educativos, un disléxico, un niño que acaba de llegar y tiene un desfase académico y tres con padres recientemente divorciados (por poner sólo algunos ejemplos). No importa que se trate de un colegio público, concertado o privado.
- **Muchos de los profesores no tienen la formación que deberían** y no discriminan con facilidad cuando un niño «no puede» o cuando un niño «no quiere». Muchas veces las medidas educativas incorrectas no se deben tanto a la «mala idea» o a la despreocupación del profesor, sino a

una percepción equivocada del problema: el profesor está convencido de que el niño puede y no quiere, y que actuar con benevolencia con él sería perjudicarlo. Por ello, actúa como en conciencia cree que debe hacer.

- Ten presente que, a pesar de los problemas de atención y autocontrol de tu hijo, con frecuencia es cierto lo que dice el profesor: *«Tu hijo, en muchas ocasiones, “puede” en menor medida que los demás, pero “no quiere” ni tan siquiera intentarlo»*. Es cierto que esta actitud podría muy bien explicarse por las experiencias de fracaso y la sensación de pérdida de control sobre su rendimiento y su comportamiento que ha ido gestando en los últimos meses o años, pero es una realidad que está ahí y que debemos tratar de corregir adecuadamente. El niño con TDAH puede ser muy vulnerable a la frustración, porque tiene la sensación de que, haga lo que haga, jamás lo hará bien.
- **El profesor recibe presiones de los padres** (incluidos también los padres de niños con TDAH) y, en ocasiones, se le juzga con comentarios como: *«no lo hace bien», «no tiene ni idea», «no se preocupa de mi hijo», «mi niño es muy noble y ese profesor no se ha molestado ni en conocerle»*, etc. Eso puede herir a un profesor cuando, equivocado o no en sus planteamientos, está tratando de ayudar a un niño y a su familia. Piensa que no eres la única madre que demanda atención específica para su hijo: Lara ha tenido un hermano, Jorge está siendo evaluado porque está muy agresivo, a Carlota le han detectado anemia, Javier debe tomar antibióticos, Henar no juega con nadie desde que comenzó el curso, cinco chavales han llegado a su curso sin el nivel que se supone que debían tener, y las peleas de Gema y Marta por el liderazgo han pasado de castaño a oscuro.
- **El profesor recibe presiones del coordinador y del director:** *«tu clase no tiene la media en ortografía que debería», «el programa del curso tiene que darse completo», «no quiero niños en el pasillo», «este niño es tuyo, ¿no?, pues esta-*

ba en la sala de profesores dándole patadas a la máquina del café», etc.

- **También recibe presiones derivadas de las características de nuestro sistema educativo.** Los programas escolares son cada vez más densos, y la imposibilidad de que un niño repita hasta final de etapa puede hacer que tenga en clase bastantes niños sin nivel y muy desmotivados a los que debe atender.
- **El número de horas que trabaja el profesor es muy elevado** para el desgaste que supone manejar una clase con 25 niños, y además con pocos períodos de descanso. En la hora del recreo de media mañana y de la comida muchos profesores tienen que turnarse en la vigilancia de los patios, y cuando llegan a casa no pueden desconectar porque tienen montones de fichas, dictados o exámenes que corregir.
- **Los profesores de los más pequeños sufren mayor desgaste que los de los mayores,** puesto que estos últimos tienen más asignaturas impartidas por profesores especialistas y no requieren de la atención tan directa e inmediata del adulto.
- **Los profesionales de la enseñanza en nuestro país no tienen el reconocimiento profesional y económico que se merecen,** dada la dedicación y el desgaste que supone su trabajo, especialmente teniendo en cuenta la importancia de la labor que desempeñan. Los nuevos universitarios terminan sus estudios con ilusión, pero ya se habla del «síndrome del profesor quemado».
- **Los profesores tienen su vida personal** y, aunque todos deberíamos dejar al lado nuestros problemas personales para poder trabajar con profesionalidad, también son humanos.

Es muy posible que todo esto te parezca estupendo, pero las ganas de ponerse razonable desaparecen cuando ves a tu hijo pasarlo mal y tienes la impresión de que el profesor tiene gran parte de responsabilidad en su situación.

Muchas veces hemos oído frases como éstas:

- ✓ «Eso no es excusa para que lo trate de esta manera».
- ✓ «No se puede consentir que le trate como si fuera tonto».
- ✓ «¡Le tiene permanentemente castigado!».
- ✓ «No puedo soportar ver cómo llega tan derrotado del colegio».
- ✓ «Mi hijo no quiere ir al colegio por su culpa».
- ✓ «¡Estaba tan bien con el profesor del curso pasado!».

Todo ello puede ser cierto, pero limitarnos a culpabilizar a los profesores no nos conduce a ningún sitio. Partamos, pues, de la premisa siguiente: NO HAY CULPABLES. Ni tú tienes la culpa de que tu hijo tenga TDAH, de no haberlo detectado hasta ahora o de tener un marido que viaja mucho (por poner unos ejemplos), ni el profesor tiene la culpa de haberse divorciado, tener también un hijo con TDAH al que no entiende su propio profesor o tener que lidiar este curso con una clase verdaderamente conflictiva. Es cierto que deberíamos conseguir que todo ello afecte lo menos posible a la evolución de nuestro hijo, pero: ¿sirve de algo quejarse?, ¿es lo más positivo para tu hijo entrar de frente, como un tifón, reclamando sus derechos por muy justos que sean?, ¿crees que de ese modo su profesor se sentirá mejor con él, tendrá más ganas de pelear para sacarlo adelante y estará mejor atendido?

No hay respuestas generales a estas preguntas, puesto que las situaciones son muy diferentes y también lo son las personas implicadas. Por tanto, compete a cada cual reflexionar y decidir cuál es la mejor solución para la situación su hijo en cada momento. Ahora bien, *toda decisión debería pasar primero por entender de forma objetiva la situación a la que nos enfrentamos y, segundo, por aceptar que no se trata de una lucha contra el profesor, sino de la lucha conjunta del profesor, el niño y los padres contra el problema.*

¿Qué piensa el profesor de mi hijo?

Para conectar con el profesor y construir algo positivo con su ayuda es necesario partir de la imagen que el profesor tiene de nuestro hijo. Sea ésta realista o no, similar a la que tenemos nosotros o muy diferente, el profesor tiene una idea sobre cómo es nuestro hijo, sobre lo que le sucede y sobre lo que es necesario hacer para ayudarlo. Y es muy importante conocerla por varios motivos: (1) necesitas saber de dónde parte el profesor para poderle comunicar con él, (2) debes estar abierto a aceptar que, aunque te duela, hay aspectos en los que el profesor puede tener razón y (3) puede ser el único modo de conseguir que cambie su visión en aquellos aspectos en los que pueda estar equivocado. Por ejemplo, si el profesor parece creer que tu hijo trata de escurrirse en ti para no trabajar, deberás convencerle de que no es cierto, pero de una manera más o menos indirecta (porque decirle directamente que «*eso no es cierto*» es lo mismo que decirle «*usted está mintiendo*»). Una buena forma de hacerle caer en la cuenta de que no es así sería plantear las cosas partiendo de su propio punto de vista: «*Es posible que, como dice usted, mi hijo me esté toreando. Verá usted, yo lo que hago es lo siguiente. Por ejemplo, el otro día, cuando intentó hacer esto, yo le respondí de este modo, y cuando se portó así le castigué con esto. No sé si lo hice correctamente, ¿cree que debo controlarlo de otra manera?*». Quizá si le expones la situación sin enfrentarte a sus opiniones, él tenga en cuenta matices que hasta ahora no contemplaba.

Necesitamos, pues, aproximarnos a su punto de vista, y debemos hacerlo de forma abierta, objetiva y sin juicios previos. Para ello tendremos que tomar cierta perspectiva de la situación, alejarnos para que «los árboles no nos impidan ver el bosque», y aceptar también que este proceso puede llevar algún tiempo (es posible que no baste con una entrevista de quince minutos). He aquí algunos consejos:

- Coloca a tu hijo en alguna actividad en la que esté controlado y te deje libertad para buscar un lugar tranquilo con

- el fin de ordenar tus ideas. Mejor una cafetería al aire libre que en casa, pues estarás más tranquilo y te asegurarás de tener privacidad (porque la información que anotes no puede llegar a manos de tu hijo de ninguna manera).
- Describe con la mayor objetividad posible las características de su profesor/a, así como sus ventajas y desventajas para tu hijo.
 - Después elabora una lista con la información que tienes y que pudiera darte pistas sobre cómo el profesor pueden estar viendo a tu hijo en estos momentos. Aunque no hayas tenido una cita formal con él, es posible que ya hayas recibido quejas en el momento de recogerle, que te hayan llegado comentarios de otras madres (toma esta información como lo que es: información de terceros) o que te hayan llegado notas en la agenda o partes de disciplina. Es importante que trates de ser objetivo en tus anotaciones: si en la agenda dice «Javi no termina nunca las fichas en clase», lo que pone es eso, «que no termina las fichas»; no des por hecho que este comentario se traduce en que el profesor piensa que tu hijo es un «vago». Si pone «falta al respeto a los profesores» deberás indagar sobre cuáles fueron las faltas de respeto y qué han significado para cada uno de los profesores (para algunos pueden tener relativa importancia y ser el rasgo de niño impulsivo con genio al que hay dar un toque, mientras que para otros puede ser el reflejo de un niño rebelde, caradura y maleducado). Te darás cuenta de que la lista no es fácil de completar.
 - Pide una cita con el profesor y prepárate para el primer contacto. No vayas con la idea de DAR, de contarle cómo es tu hijo y darle lecciones sobre cómo debería ayudarle. No es el momento. Olvídate de que vas a preguntar sobre tu hijo y piensa que vas a recoger información sobre el vecino (deja las emociones en un segundo plano). Límitate a **recoger información**. Hazle saber que quieres poner todo tu esfuerzo a su disposición (en lo positivo y en lo negativo) para lo que necesite, pregúntale cómo le ve, qué

problemas concretos tiene con tu hijo en cada área y qué cosas concretas cree que puedes hacer desde casa para ayudarle. **Ábrete sinceramente a su opinión, no te pongas a la defensiva, no adelantes acontecimientos y no le juzgues.** Y tampoco te sientas decepcionado si no sacas mucho en claro. Algunos profesores exponen en pocos minutos y muy claramente cómo ven a los niños, qué dificultades perciben y qué es lo que desean que se haga en casa, mientras que otros se limitan a quejarse de forma desdibujada, sin ser capaces de concretar pautas de actuación. Aun así, trata de recoger información lo más completa posible respecto a:

- ✓ Su comportamiento en general en el centro (pasillos, comedor, patio...).
- ✓ El rendimiento y las dificultades en cada materia.
- ✓ El grado de autonomía que observan cuando debe prestar atención y trabajar en clase.
- ✓ Las relaciones con los profesores.
- ✓ Las relaciones con los compañeros.
- ✓ La imagen que puede mostrar de sí mismo, su autoestima y su estabilidad emocional.

Ten cuidado de no convertir la entrevista en un interrogatorio (puede sentirse juzgado). Será menos violento si te excusas diciendo que el terapeuta que lleva a tu hijo te ha pedido que le hagas algunas preguntas concretas, y que estás tomando nota para saber transmitirle bien su opinión como profesor. No te preocupes si la entrevista no te ha parecido muy productiva. Se trata de un primer contacto.

- Vuelve a la cafetería y completa la lista con la descripción de tu hijo y las posibles soluciones que plantea el profesor. No te desanimes si sientes que tu hijo es un verdadero desconocido para su profesor. Trabaja con la información que tengas ahora, aunque la visita te haya parecido improductiva. Suele pasar que en la segunda cita los padres se dan

cuenta de que las preguntas de la primera han tenido efecto y que el profesor parece ahora haber observado más al niño y haber recogido más información de otros profesores.

- Plantéate en serio poner en práctica lo que el profesor demanda de ti, incluso aunque tengas la impresión de que las medidas que te ha recomendado no vayan a ser efectivas. Si te has equivocado y la medida resulta eficaz, estarás en el buen camino, y si al final tienes razón el profesor lo verá con sus propios ojos y le habrás demostrado que estás muy abierto a colaborar (no podrá excusarse diciendo que las dificultades del niño se deben a la falta de colaboración de los padres).
- Trata de completar la lista de posibles soluciones a cada problema. Lo mejor es sentarse con el terapeuta que lleva a tu hijo para ver qué planteamientos son los más adecuados, a qué medidas debemos dar prioridad en cada momento y cómo llevarlas a la práctica. La lucha es larga y desgastante, pero los grupos de apoyo de las asociaciones de padres pueden ayudar mucho en este sentido. Recuerda que no eres la única persona que ha pasado o está pasando por esto.

Afrontar las cosas con sentido común

Educar no es fácil, porque en educación (y en reeducación) no hay recetas que valgan para todos los niños, incluso aunque compartan el mismo diagnóstico.

Aprender a educar supone aprender a tomar decisiones educativas adecuadas (a lo sucedido, a la historia del niño y al contexto), en décimas de segundo y bajo presión emocional (ya que se trata de nuestros hijos).

Debemos aceptar que vamos a equivocarnos porque nosotros no somos perfectos. Debemos recordar que nuestros hijos tampoco lo son, y que nuestro objetivo será intentar hacerlo lo mejor posible,

poniendo todos los medios de que dispongamos, formándonos para ello y formando a nuestros hijos para que sepan tomar el relevo en la lucha por su propia mejora. Y no nos equivocaremos demasiado si tomamos las decisiones conociendo a nuestro hijo, tratando de ser objetivos y afrontando las cosas con sentido común. Para conseguirlo, puede ayudarnos reflexionar sobre los siguientes puntos:

- Tu hijo tiene derechos, como todo niño, pero es que, además, los derechos de los niños con TDAH cada vez están más reconocidos oficialmente gracias a las **asociaciones. Apóyalas para que puedan seguir trabajando.** Necesitan ánimo, apoyo económico y ayuda profesional en las áreas que domines. Recuerda que son padres como tú, con hijos y con problemas. En la medida en que puedas, cuando te sientas encaminado y más tranquilo, apóyalas. Piensa que quizá ahora no las necesites, pero no sabes qué será de ti en el futuro; aunque puedas permitirte económicamente dar a tu hijo lo que necesita, hay aspectos de la lucha por sus derechos que no pueden conseguirse con el esfuerzo individual.
- No olvides que en tu lucha privada **te interesa conseguir lo mejor para tu hijo colaborando con el centro educativo.** Exigir con rigidez, esgrimir sus derechos (por muy válidos y justos que sean) y tratar de **imponer medidas al centro nunca funciona.** Puedes conseguir forzar al centro a determinadas mejoras, pero lo más probable es que todo ello tenga un precio. Céntrate más en ganar con paciencia pequeñas batallas que en intentar dar un escandaloso e infructuoso golpe de estado, y si ves la lucha demasiado grande o poco fructífera, quizá sea mejor que te plantees un cambio de centro.
- Ten en cuenta que sería maravilloso que el mundo —el sistema educativo, el colegio y los profesores— se adaptaran a las necesidades de tu hijo, ¡deberían hacerlo!, pero centra la mayor parte de tu energía en **trabajar para que tu hijo tenga herramientas para adaptarse al sistema,** porque ganará más, al depender menos de los demás y

porque tú como padre tienes más posibilidades de control sobre lo que haces con tu hijo que influencia sobre el colegio, los profesores o el sistema.

Cómo hablar con el profesor sobre su TDAH

En general, una vez ubicado el problema del niño, es frecuente experimentar una mezcla confusa de sentimientos, que van desde la negación del problema, el miedo y/o la tristeza que supone la confirmación del diagnóstico, hasta cierta sensación de alivio al saber, por fin, lo que sucede. Recuerdo una madre que no pudo evitar las lágrimas cuando le explicaba el diagnóstico de su hijo. Me preguntó si el niño había nacido ya con «eso» y le respondí que se podía decir que sí, para luego poner toda mi energía en que entendiera que, aunque el TDAH es un trastorno, se trata de uno de los trastornos más leves de la psicopatología infantil (que da guerra, por supuesto, y que potencialmente puede complicarse mucho, pero al fin y al cabo un trastorno leve y controlable) que, en el caso de su hijo, además, cursaba con buen pronóstico. Ella me interrumpió para decirme que no lloraba por eso, sino porque se sentía verdaderamente aliviada, y añadió: «Sinceramente, ¡pensé que era culpa mía!». Pasado este primer bache y recuperada la energía, es posible entrar en una feroz actividad contrarreloj con el fin de «coger el toro por los cuernos» lo más pronto y lo mejor posible. Es muy posible que en esta segunda fase focalicemos nuestra atención en la búsqueda de información sobre el TDAH en Internet, asistiendo a conferencias, buscando asociaciones de padres, peregrinando de un especialista a otro, saltando de libros específicos sobre el tema a artículos en revistas. Al poco tiempo es fácil que nos hayamos hecho con una copiosa información sobre el trastorno que nos permite sentir, por un lado, la seguridad de que se está en el buen camino y, por otro, una gran inquietud:

- ✓ *¿Será bueno el tratamiento que recibe mi hijo?, porque he leído que se puede hacer de otra manera.*
- ✓ *¿Si viviera en otra ciudad tendría más posibilidades en los colegios?*

- ✓ *Aquí dice que es importante la detección desde los tres años ¡Dios mío!, ¡y yo que estaba contenta porque lo detecté a los siete!*
- ✓ *¡Sé que se puede funcionar con ellos en una clase normal, porque la profesora de Mónica ha hecho maravillas con ella, pero mi Jorge está fatal con la profesora que le ha tocado!*
- ✓ *¡Cómo me gustaría que lo tratase este especialista, pero vive a 600 kilómetros de mi casa!, etc.*

Y una vez que creemos tener suficiente información sobre el trastorno, es posible que acudamos ilusionados al colegio, que desembarquemos en la entrevista con el profesor con toda suerte de artículos, libros e informes médicos y psicológicos, y que nos encontremos con la frustración de que el escaso cuarto de hora que el profesor puede dedicarnos parece evaporarse en un suspiro. A no pocos padres se les ocurre, entonces, la idea de regalar al profesor aquel libro que para ellos fue la revelación, con la esperanza de que lo lea ávidamente, con el mismo entusiasmo, energía y dedicación que pusieron ellos, y les comunique su agradecimiento por la ayuda prestada. Pero es entonces cuando la realidad golpea más duramente. Quizá el profesor nos mire desinteresada o desconfiadamente, pero con cara de estar pensando: *«señora, su niño es insoportable; ¿ahora resulta que va a ser hiperactivo? Sí, claro, ¡al final todos son hiperactivos!»*. O tal vez parezca incómodo, agobiado y un tanto a la defensiva: *«bueno, bueno, le echaré un vistazo, pero tenga en cuenta que no sólo tengo a su hijo en clase»*. Es decir, cualquier respuesta, menos la actitud abierta a cooperar, aprender y compartir que soñábamos. Y es entonces cuando tenemos que recoger nuestro ánimo en pedacitos y volver a casa para recomponerlo: ¿cómo es posible que actúe así?, ¿cómo puede ser que, teniendo en sus manos la respuesta a nuestros problemas, no vaya a molestarse ni tan siquiera en mirarlo?

Pero no debemos desesperar. El camino que lleve al profesor a entenderse con nuestro hijo no tiene por qué pasar necesariamente por aquel libro o artículo que fue una revelación para nosotros. Nos bastará con conseguir acordar con el profesor un modo de

afrontar los pequeños problemas que conforman la complejidad del TDAH. Además, nos vamos a encontrar a muchos profesionales, y no sólo los más jóvenes, que apoyarán a nuestros hijos, ¡incluso antes de saber el problema que tienen! ¿Cómo habrían llegado a buen puerto tantos chicos y chicas con TDAH si su vida escolar no hubiera estado salpicada por algún profesor o profesora extraordinarios? Recuerdo a Don Pedro, un pedagogo nato, que daba clase a 3º de Primaria. Estaba a dos años de la jubilación e ignoraba qué era el TDAH; tenía un estilo de enseñanza muy tradicional, pero llevaba a sus espaldas muchos años educando (que no sólo enseñando) niños pequeños y sabía transmitir a sus chicos, como no he visto a ningún otro profesor más joven, la serenidad, el ánimo y la confianza en sí mismos. Con él, los niños con TDAH ¡crecían! En una ocasión en la que visité su clase para interesarme por un chico con riesgo de TDAH me comentó orgulloso: «¿Ves a ese chico de la camisa a cuadros en la tercera fila? Pues no trabaja nada y he hecho lo que decía el psicólogo: dos pasaditas de mano por el lomo ¡y no veas cómo trabaja!». Así era Don Pedro.

¿Cómo hablar con el profesor?

Informar a los profesores requiere de cierto tacto. Aquí van algunos consejos:

- **Primero, aparca los prejuicios.** No te dejes llevar por su edad, su aspecto de profesor de vieja escuela, por la fama que ha tenido hasta entonces o lo que has oído comentar de él (personalmente me he encontrado con verdaderas sorpresas, y profesores que pensé que iban a chocar con el temperamento de determinados niños respondieron mucho mejor de lo que cabría imaginar). Piensa, además, que del mismo modo que a ti no te gustaría que el profesor diera por sentado que el ser madre te convierte en una persona poco objetiva, sobreprotectora y «exculpadora oficial» de tu hijo, el profesor odiaría que dieras por

hecho que no tiene interés por sus alumnos, que sólo quiere una clase cómoda o que tiene manía al chico. Incluso los profesores que actúan de forma totalmente equivocada con los niños con TDAH lo hacen con buena voluntad y con la convicción de que es eso lo que necesitan (se trata más de un problema de mal enfoque que de mala intención o malos deseos). Algunos profesores muy implicados profesionalmente pueden llegar a mostrarse muy desconcertados, irritables y frustrados ante un niño con TDAH que les hace sentir fracasados como docentes.

- **Recuerda que, por muy formado que estés, el profesor siempre te verá, de entrada, sólo como un padre o una madre,** y será así aunque seas también un profesional de la psicología o de la educación. En este caso, incluso es posible que el hecho de saber que tienes formación relacionada con su campo le haga sentirse más inseguro o incómodo. No será así si actúas como cualquier padre, si le haces saber que agradeces su interés y le haces sentir que te importa y valoras su opinión como profesional, asegurándole que tratarás de ayudarle en todo aquello que él estime conveniente.
- **Acordar entre vosotros quién de los dos padres es el más adecuado para acudir a las entrevistas con el profesor.** Como ya comentábamos en el capítulo anterior, en ocasiones puede ser que el más conveniente sea el padre, quizá porque el profesor no le ha visto muy a menudo, porque crees que puede sentirse más cómodo o tomarse más en serio la figura de un varón, o bien porque reconoces que su carácter es más templado y diplomático que el tuyo. En otras ocasiones, puede ser más adecuada la madre, por idénticas razones.
- **También puedes echar mano del profesional que lleve la intervención psicoeducativa de tu hijo, del profesor particular o de la asociación de tu zona.** Acude a la entrevista y plantea con mucho tacto la posibilidad de que el profesional con el que trabaja tu hijo pueda contac-

tar con el profesor del modo que a éste le resulte más cómodo, ya sea por teléfono, en las horas que el profesor tenga disponibles, por correo electrónico o con mensajes a través de los padres.

- **En la entrevista, primero escucha todo lo que el profesor tiene que decirte.** Y hazlo sinceramente, con objetividad y con el único fin de recoger información sobre cómo ve a tu hijo, cuál considera que es el problema de base, cómo lo está abordando y qué espera de ti. Intenta limitarte a recoger información sin que se disparen los juicios de valor: *Este no entiende nada; No conoce a mi hijo; ¡Pero cómo puede afirmar eso!, ¡ya estamos con lo de siempre!; ¡Pero si no se plantea hacer nada, sólo me echa la culpa!* Recuerda que necesitas esa información porque: (1) hay una parte de verdad en lo que el profesor dice y necesitas conocer a tu hijo en todas sus facetas y (2) porque, equivocada o no, esa es la visión que tiene el profesor de tu hijo y necesitas saberla para poder ver cómo encontrar puntos de encuentro de trabajo conjunto con él. Fíjate que *no hablo de conocer su visión para intentar modificarla, sino para buscar puntos de encuentro*, porque, aunque lo ideal sería que el profesor tuviera una comprensión mayor del problema de tu hijo, cambiar la visión que tiene de él puede ser difícil, llevar demasiado tiempo o ser una tarea imposible. Pero no tiene por qué serlo el encontrar puntos de acuerdo sobre cómo ayudar al niño en situaciones concretas.
- **Dosifica la información.** Los profesores son algunos de los profesionales más saturados. Al terminar la jornada escolar tienen clases que preparar, informes que emitir, ejercicios que corregir y, además, una familia a la que atender. Por muy preocupado que estés y por muy capaz que hayas sido de leer dos libros en una noche, selecciona la información. Llévale unas fotocopias de las características del cuadro, o bien el informe del estudio que realizaste a tu hijo. Coméntale, con humildad, que se lo llevas porque quizá le podría interesar algo que a ti te ha ayudado mu-

cho o porque el profesional que lleva su intervención te ha pedido que lo hagas. Ponte a su disposición y agradece siempre las atenciones que tiene con tu hijo (incluso aunque al principio te parezcan inexistentes). Procura que con tu actitud el profesor no tenga la sensación de que «vas de entendido», que das por hecho que él no sabe del tema, que no conoce bien al niño o que no está interesado. No lo hagas ni tan siquiera cuando todo apunta a que tienes razón en pensar así. Piensa que no le conoces lo suficiente, que todo el mundo merece respeto y que a nadie le gusta sentirse juzgado en su profesión.

Recuerda que para ayudar a tu hijo tienes que encontrar puntos de entendimiento con el profesor. Antes de entrar en la entrevista, piensa: ¿lo que voy a decirle al profesor servirá para que entienda mejor a mi hijo?, ¿mejorará la relación que tiene con él o la percepción que él tiene de nosotros como padres? La respuesta a esta pregunta te ayudará a saber qué debes y qué no debes decir en cada momento y cómo debes hacerlo.

Apoyar al profesor para sentirse apoyados

Partiendo de la base de que los profesores no tienen que ser perfectos, que todo requiere un proceso, que somos nosotros tan parte de la situación como ellos y que podemos también estar equivocados y asumiendo que no sirve de nada que nos bloqueemos en la queja y la desesperación por el profesor que nos ha tocado, veamos algunos consejos para conseguir que el profesor se sienta apoyado.

¿Cómo podemos ayudar al profesor?

1. **Haciendo que se sienta escuchado y entendido.** En la primera entrevista con él (especialmente cuando ya han despuntado ciertos problemas) evitaremos desembarcar

con un torrente de informes y documentos sobre TDAH (que pueden darle la sensación de que queremos justificar al niño), y dejaremos para más adelante la lista de consejos sobre cómo debe actuar el profesor de un niño con TDAH (ya que le pueden hacer sentirse infravalorado como profesional). Nos limitaremos a escuchar lo que tiene que decirnos, tomar nota interesadamente, agradecerle su labor y ofrecerle nuestro apoyo. De este modo se sentirá escuchado, comprendido y respetado, y evitaremos que se sienta presionado y que se coloque en una actitud defensiva que no nos conduciría a nada.

2. **Agradeciéndole, en todo momento, su interés y apoyo** tanto en los buenos momentos como en los malos, aunque tengamos que decirle que disentimos en algo.
3. **Haciéndole saber que estamos de su parte, que colaboraremos en lo que nos pida y que transmitiremos al niño respeto a su autoridad.** Puede ocurrir que después tengamos que hacer ver al profesor que tenemos limitaciones de tiempo o de formación para hacer todo lo que se espera de nosotros; que amablemente le tengamos que decir que no vemos algunas medidas razonables o informarle de la inviabilidad de su puesta en práctica (por ejemplo, respecto a la cantidad y duración de los deberes que le mandan), pero siempre con respeto y buscando encontrar puntos en común.
4. **Evitando juzgarle por sus acciones, aunque tengamos que decirle que no estamos de acuerdo en algo.**
5. **Ayudándole a conocer mejor a nuestro hijo.** Es muy posible que ni se imagine el tiempo que dedica a hacer los deberes en casa, la ansiedad con que vive algunas situaciones (los exámenes, la desaprobación de su profesor o no encajar en el grupo) o la necesidad de recibir afecto o una atención más personalizada. Una mamá se sorprendió cuando su hijo de 5 años le dijo que quería ser una niña. Cuando le preguntó si le gustaban los juegos de niña, afirmó rotundamente que no,

y cuando le preguntó si le gustaría vestirse como una chica, se mostró horrorizado. A la pregunta de cuál era, entonces, el motivo por el que quería ser una niña, la respuesta fue contundente: *Para gustar a mi profesor, porque a mi profesor sólo le gustan las niñas*. Ni qué decir tiene que el profesor no podía suponer que la constante demanda de atención que tenían las niñas sobre él pudiese estar haciéndole sentir «abandonado». Hace poco me encontré con otro caso parecido. Se trataba de una chica que iba a pasar a 4.º de la ESO; en su instituto sabían que tenía TDAH subtipo inatento y que tomaba medicación de apoyo, pero no tomaban con ella ninguna medida extraordinaria. No lo creían necesario, pues la niña iba aprobando y la tenían por infantil y poco trabajadora. Ignoraban que tenía un trastorno de la lectura (no se había diagnosticado antes); aunque parezca increíble, no se habían percatado de que presentaba problemas importantes para identificar la idea principal de un texto, hacer esquemas y organizar la información verbal por escrito. Desconocían, también, que su madre y ella dedicaban de 3 a 4 horas diarias a estudiar y 5 horas los sábados y domingos (la madre procesaba el material para que ella pudiera estudiarlo), que la tensión entre ellas se hacía insostenible y que el agotamiento estaba conduciendo a ambas al borde de la depresión.

6. **Haciéndole ver hasta qué punto al niño, le importa lo que su profesor piensa de él**, cuánto le aprecia, en qué medida se ha convertido en un referente para él, cómo gana en confianza cuando obtiene su aprobación y cómo se desanima si no se siente arropado.
7. **Intercambiando información** para poder estar más al tanto de cuáles son sus lagunas académicas, qué procedimientos domina y cuáles debe entrenar, analizando los errores en los exámenes y colaborando para tener información más clara de su evolución.

8. Facilitándole el medio más sencillo de mantenernos comunicados.
9. Tratando de acordar medidas concretas de trabajo conjunto.
10. Tratando de cooperar para utilizarnos mutuamente como fuente de refuerzo para animar al niño por los logros conseguidos: felicitándole en casa por el trabajo y esfuerzo realizado en el colegio, y reconociendo desde el colegio el esfuerzo y trabajo realizado en casa.
11. Tratando de acordar medidas de flexibilización y optimización de los deberes. Sin que el profesor tenga la sensación de que pretendemos eximirle de hacerlos ni que queramos una situación de privilegio para nuestro hijo, trataremos que invierta el tiempo de deberes en aquello que realmente necesita reforzar. Eso supone acordar con el profesor qué objetivos son prioritarios en cada momento.
12. Ofreciéndose para realizar las actividades de apoyo que sugiera, incluso en aquellos casos en los que tengamos la impresión de que no serán muy efectivas. Es necesario confiar en la experiencia del profesor y, en caso de que no tenga razón, ayudarle a comprobar que no dan resultado.
13. Ofreciéndole la ayuda de un especialista para resolver dudas o situaciones que le preocupen.

¿Y qué hacemos cuando chicos con TDAH llegan a Secundaria o Bachillerato?

Sabemos que los problemas académicos se complican en estas etapas. La mayor parte de los chicos con TDAH tienen un bajón académico importante al llegar a Educación Secundaria (ESO), principalmente por la exigencia de planificación, organización y memorización que exigen las tareas y porque los padres pierden el control, dejan de tener un acceso tan directo al

tutor del curso y pierden la información que necesitan para ayudar a su hijo a compensar sus dificultades. Ahora más que nunca desconocen qué tareas se mandan, las instrucciones para la realización de los trabajos o deberes y cuándo tienen que entregarse, y no tienen acceso a los exámenes para analizar errores y encontrar explicación al desajuste entre lo que se ha visto que se saben en casa y el desastre de los resultados en los exámenes. Además, en estas edades los niños ya tienen madurez suficiente como para mostrar la picardía que no tenían antes (esconden los deberes o dicen que no tienen, no entregan las notas o los partes de disciplina, se escapan de las actividades extraescolares que no les gustan...) y, aunque suelen mostrarse más adolescentes «de cascarilla» que reales, pueden comenzar a protestar por todo, a meterse en problemas, volverse huraños y rechazar de plano la intromisión de su madre o padre para la realización de los deberes y el estudio.

Los profesores, en estas etapas, son muchos, y no suelen ser muy asequibles (las comunicaciones se canalizan indirectamente a través del tutor); en general, la mayoría desconocen lo que le sucede al niño, tienen una comprensión simplista del TDAH o consideran que el niño que tienen en clase es un vago y no un niño con un trastorno. Pero no debemos tirar la toalla. Por frustrante que pueda ser tener que volver a hablar del TDAH de nuestro hijo con cada uno de los profesores (sobre todo cuando el niño lleva en un colegio que tiene informes del trastorno desde que tenía 5 años), debemos asumir que cada año habrá que solicitar entrevistas con cada uno de ellos. En ocasiones nos puede favorecer que sea el tutor el que medie con los profesores especialistas (si el tutor tiene una acertada visión del niño y del trastorno), pero, en otras, podremos presionar para que se nos consienta una tutoría individual con ellos, alegando la necesidad de coordinación que debe existir entre todos los profesores.

En cualquier caso, siempre podemos hacerle llegar por escrito una nota al tutor para que se la entregue al profesor especialista. De este modo nos aseguramos que la información que da es nuestra y llega como nosotros queremos.

¿Y si el profesor no parece comprender el problema?

Profesional o mediocre, implicado o desinteresado, flexible o rígido. No importa la impresión que tengamos del tutor de nuestro hijo, pues nuestro objetivo como padres preocupados es tender puentes de entendimiento que nos permitan avanzar con él o, en el peor de los casos, a pesar de él. Será más difícil si ya hemos tenido divergencias de opinión, y aún más si ya hubo algún desencuentro importante, pero debemos pensar que no importa cuál sea la situación de partida. Si tenemos que pasar uno o dos cursos con este profesor, si va a ser el lazo de comunicación con el resto de los profesores y si existe la posibilidad de que nos vuelva a tocar otra vez en cursos venideros, necesitamos «ganarlo para nuestra causa», porque si ayudamos al profesor estaremos ayudando a nuestro hijo. Y, para ello, de nada sirve lamentarnos, añorar al profesor del curso anterior o quejarnos de su mal hacer, de su incompetencia o de su desconocimiento. Es cierto que nuestro hijo tiene derechos, pero, en la práctica, no suele ser muy efectivo arremeter contra el profesor o apelar a instancias superiores. Puede ser que, de actuar así, consigamos que nos den la razón e incluso que se tomen algunas medidas que nos parezcan útiles y beneficiosas para el niño, pero la mayoría de las veces tendrán un coste. Por tanto, antes de dar por perdido el diálogo con el tutor y dar un paso como ése, deberíamos preguntarnos si recibir una llamada de atención del coordinador o del director del centro puede hacer que el tutor cambie su forma de mirar al niño, si le ayudará a entenderlo de otra manera, a apreciarlo más y a esforzarse en mayor medida por sacarlo adelante. Probablemente no. Por este motivo, debemos sopesar muy bien los pasos que queremos dar y el momento en el que es más conveniente hacerlo.

No nos cansaremos de insistir en que la mayoría de las malas actuaciones del profesor no son fruto de la mala voluntad, la desidia o la manía que tiene al niño. La mayoría de las veces están fundamentadas en un mal enfoque del problema. Existen muchos excelentes profesores, preocupados e implicados con sus alumnos,

que dan pasos muy equivocados con los niños con TDAH porque están convencidos de que el único problema de estos niños es que no tienen tolerancia a las tareas académicas, que no se esfuerzan lo suficiente o que no han tenido límites educativos que les ayuden a autoexigirse, a respetar al profesor o a aceptar las normas. Interpretan la falta de constancia en el trabajo, los errores de atención, las faltas de ortografía y la mala letra como desinterés y falta de esfuerzo; las protestas impulsivas y las risas en clase como conductas deliberadas de falta de respeto, y los olvidos y trabajos incompletos como desobediencia. Pero que el profesor perciba al niño como «vago» o «caradura» no siempre implica una respuesta de dejadez por su parte. Al contrario, existen excelentes profesores que ponen toda su energía en ayudar a estos niños en aquello que ellos creen que necesitan: exigencia y límites. Cuando el profesor comienza a ver que, de este modo, el niño no funciona mejor (y que incluso a veces empeora), suele intentar medidas más severas, mostrándose más distante y tenso con el niño y reclamando la misma severidad en casa. Cuando el comportamiento o el rendimiento del niño empeoran puede sentirse frustrado y solo en su labor, por lo que él puede interpretar, por ejemplo, como una falta de colaboración de los padres, una actitud de sobreprotección totalmente perjudicial hacia el niño, falta de reconocimiento de su interés como profesor en ayudar al chico y la percepción de que se le desautoriza constantemente frente a él. Frustración e impotencia se unen entonces a un mal enfoque de lo que le sucede al niño.

Es posible que, al leer las recomendaciones anteriores, nos demos cuenta de que ya estamos en esa situación indeseable en la que el profesor está posicionado en una postura y nosotros en la contraria. Él nos repite hasta la saciedad que estamos ciegos, que nuestro hijo es vago, que es un caradura y que no le da la gana trabajar, mientras nosotros defendemos que el niño tiene un problema que el profesor no entiende o no quiere ver. ¡Y ambos tenemos razón! Al chico le cuestan más las cosas que a los compañeros de su curso escolar, y al mismo tiempo tiene comportamientos muy claros de evitación de cualquier tipo de trabajo. En ese caso no nos quedará más remedio que aceptar que seguir en esa lucha

por tener la razón es del todo inútil, porque mientras ocupamos nuestro tiempo en tratar de «abrirle los ojos a los profesores» perdemos la oportunidad de trabajar bien con el chico. Por tanto, debemos armarnos de paciencia y ver el mejor modo de acabar con los mutuos reproches y de reconducir la situación. Para ello necesitaremos tener una visión lo más objetiva posible de la situación actual y de cómo hemos llegado a ella, lo que resultará más fácil si nos sentamos con el terapeuta de nuestro hijo para analizar los posibles errores y, a partir de ahí, plantear cuál es la postura más sensata a tomar entre las siguientes:

1. Esforzarnos por recuperar la comunicación directa con el profesor, intentando encontrar puntos de encuentro.
2. Buscar alguien que nos aconseje cómo proceder o que medie positivamente entre nosotros y el profesor (por ejemplo, el orientador o el coordinador de la etapa).
3. Resignarnos y tratar de pasar el curso de la mejor manera posible.
4. Recurrir a la autoridad del director del centro educativo o del inspector de zona.
5. Cambiarle de centro educativo.
6. ¡Quejarnos, quejarnos, quejarnos!

Analicemos con más profundidad algunas de estas sugerencias.

Intentar recuperar la comunicación directa con el profesor y tratar de reconducir la situación

Nos ayudará en esta tarea reflexionar sobre los pasos que hemos dado en el pasado y que creemos pueden haber influido en el deterioro de la relación con el profesor o en su falta de respuesta. Sería aconsejable tener una sesión con el terapeuta y revisar las diferentes posibilidades. La falta de comprensión del niño por parte del profesor puede deberse a que esté convencido de que el TDAH

no existe, que crea que el TDAH existe pero que piense que no es el caso de nuestro hijo o que, aceptando el problema del niño, no acabe de comprender bien lo que supone el trastorno en el día a día. Una profesora de 5º de primaria se negaba a recordar a uno de sus alumnos que debía tomarse la medicación a las tres de la tarde, por la sencilla razón de que ¡el niño ya tenía edad para acordarse de tomársela! («Pero señora, ¡si el niño se toma la medicación para acordarse de las cosas!»).

Uno de los aspectos importantes sobre el que nos conviene reflexionar es el modo en que hemos informado al profesor del diagnóstico o de la situación actual de nuestro hijo:

- **Quizá hemos dado por hecho que ya ha sido informado del TDAH de nuestro hijo** por el profesor que tuvo el año anterior o por el orientador con el que nos entrevistamos y al que dimos toda la información necesaria.
- **Es posible que no hayamos informado al profesor del modo adecuado;** por ejemplo, quizá le hemos dado demasiada información y no haya tenido tiempo de digerirla.
- **Quizá la información haya sido la adecuada, pero no lo haya sido el momento de recibirla.** Quizá cuando le planteamos la entrevista para hablarle del diagnóstico estaba demasiado centrado en problemas del aula, demasiado saturado de trabajo como para escucharnos, o que, en ese momento, estuviera demasiado centrado en un episodio concreto como para tomar perspectiva y tener una visión más general del problema del niño. Eso podría suceder, por ejemplo, si el profesor nos cita muy enfadado para comunicarnos una falta disciplinaria, esperando nuestra colaboración, y nosotros, en lugar de darle nuestro apoyo o asegurarle que tendrá un castigo, le salimos con que el niño tiene TDAH. Aunque nuestra intención al hacerlo sea buena (porque es importante que el profesor entienda que lo sucedido está muy condicionado por la inmadurez que subyace al TDAH), lo cierto es que el profesor no va a comprender nada de lo que decimos, se va a quedar con la impresión de

que sólo queremos justificar la mala acción del niño y se va a sentir frustrado. Es mejor asegurarse primero de que el profesor entiende que nos preocupa lo ocurrido, que le damos importancia, que no aprobamos en absoluto la situación y que estamos dispuestos a tomar las medidas que él considere necesarias (además de informar de lo sucedido al terapeuta, si lo tuviera, para que nos ayude en este proceso). Después, en otro momento, aprovecharemos para informarle de las medidas que tomamos respecto del incidente que tuvo, constatar que la situación ha mejorado en el colegio y aprovechar que el profesor está más tranquilo y receptivo para ponerle al día de lo que dicen los especialistas que le pasa al chico, de cara a coordinarnos con él y prevenir problemas futuros.

- **Quizá nos hayamos precipitado y el profesor sólo necesite algo más de tiempo para conocer mejor a nuestro hijo.**
- **Es posible que el profesor necesite ver por sí mismo que algunas de las medidas que propone no aportan una solución.** Quizá sea más eficaz dejar de discutir con él y acceder a probar sus métodos, para que entienda que no es desinterés por nuestra parte y compruebe que esos métodos no son suficientes o efectivos.
- **Puede que sea necesaria una conversación del profesional que lleva la terapia del niño con el profesor.** Algunos profesores están tan desesperados por el comportamiento del niño que puede que no les importe recibir una llamada del terapeuta ni acceder a colaborar con él, aunque sea sólo para dar su opinión sobre lo que creen que es un error de diagnóstico (*«este niño no es hiperactivo, es un vago»*) o porque piensen que es la única forma de que estos padres que están malcriando a su hijo reciban el apoyo necesario para cambiar de actitud. No importa cuál sea el motivo que le lleve a comunicarse con el terapeuta, pues el hecho de que el profesor esté abierto a esta comunicación nos dará la oportunidad de coordinarnos con él.

- Pero también debemos plantearnos que quizá el problema no esté tanto en el profesor como en nosotros mismos. Quizá nos traicione la ansiedad, la impaciencia y el deseo de ver algún resultado ¡ya! (sin dar tiempo a que las mejoras se materialicen). Es posible que, abrumados por la culpabilidad y la impotencia (todos nos responsabilizan de la situación de nuestro hijo), estemos haciendo aquello de lo que nos quejamos: tirar balones fuera y responsabilizar al colegio, o excusarnos en el profesor y dejar de hacer la parte que nos toca. Incluso puede que pequemos de perfeccionistas y nos cueste aceptar que el profesor también puede cometer errores y necesita formación y tiempo para ajustarse a la situación.

A partir de ahí podemos encontrar algunas soluciones:

1. **Podemos dejar a un lado el diagnóstico de TDAH y centrarnos en intentar solucionar problemas concretos.** En algunas ocasiones no sirve de mucho intentar convencer al profesor de la existencia del TDAH como trastorno ni de que nuestro hijo lo padece. Este es un trastorno difícil de entender. Los niños con TDAH no se comportan de forma extraña, pues tienen el mismo comportamiento que cualquier otro niño, pero mucho más inmaduro, y es muy probable que al profesor le cueste ver que esa inmadurez es crónica y requiere una *educación* más sistemática y paciente, sin que la confunda con el tipo de *reeducación* que necesita un niño que controla pero que va por libre. Incluso para nosotros, que estamos más formados en el tema y conocemos a nuestro hijo, a veces es difícil saber hasta qué punto hace cosas a propósito y conscientemente y hasta qué punto ha calculado mal y ha vuelto a meter la pata sin demasiada intención. Por tanto, no sirve de nada discutir, discutir y discutir, ni traer mucha información sobre TDAH o insistir en el informe médico. Si la creencia del profesor es que el TDAH no

existe, que es una moda o que es producto de una campaña de las compañías farmacéuticas para ganar más dinero, poco podemos hacer nosotros para hacerle cambiar de idea. ¿Qué postura tomar? Lo más sensato es cambiar el enfoque y centrarnos en resolver problemas concretos. Es decir, dejar de hablar del diagnóstico (*«lo único que sé es que le hicieron una exploración y esto fue lo que me dijeron»*) y centrarnos en averiguar cuáles son los problemas concretos que el profesor detecta en clase (se levanta, no termina las fichas, se le olvidan las tareas, tiene muchas faltas de ortografía...), para tratar de buscar con él soluciones más eficaces. Estaremos salvados si el profesor se da cuenta y acepta que a nuestro hijo le cuestan más determinadas tareas, objetivos o conductas y que no es sólo un tema de buena voluntad: habrá aceptado entonces el TDAH pero sin haber aceptado el diagnóstico de TDAH. En otras ocasiones, sin embargo, esta postura no será factible, y tendremos que seguir luchando para que se reconozca el TDAH y se cumplan las adaptaciones que necesita, teniendo en cuenta que nuestro hijo no puede ser la víctima en una lucha infernal (antes es mejor optar por un cambio de centro).

2. **Podemos hacer que el profesor se sienta escuchado e intentar que vea por sí mismo que algunas de las medidas que propone no son la solución.** Si podemos llevar esas medidas a la práctica y, de este modo, conseguir que el profesor se dé cuenta de que las cosas no se solucionan de forma tan simple, quizá el esfuerzo haya merecido la pena.
3. **Podemos hacernos eco de las quejas concretas del profesor e intentar buscar ayuda.** Es posible que el profesor reconozca estar desorientado respecto a cómo actuar con el niño. En estos casos, más que un diagnóstico, lo que el profesor reclama son soluciones para los

problemas del día a día; es posible que las cosas que le preocupen no sean las que a nosotros, como madres o padres, más nos inquietan. Quizá lo de menos para nosotros sea la caligrafía, pero si ello es una fuente de preocupación para el profesor, hasta que no vea que este tema se está atajando de alguna manera no prestará atención a otros que quizá sí tengan más urgencia (por ejemplo, la falta de integración social en el aula). Pero la dificultad de asesorar a un profesor para corregir conductas en el aula radica en que: (1) suele demandar soluciones concretas, rápidas y generales, cuando, en temas de educación, no existen recetas generales que sirvan de comodín para todas las situaciones y para todos los niños, y (2) la mayoría de las recomendaciones que se le dan al profesor no son nuevas para él y, en muchos casos, cree haberlas aplicado ya sin éxito, probablemente sin pararse a analizar mucho el porqué no funcionaron. ¿No te pasaba a ti lo mismo en casa? Por tanto, tendremos que recoger información y facilitar la comunicación con el terapeuta para ir dando solución a cada uno de los problemas que nos plantea.

Hablar con el orientador escolar con el fin de que nos ayude como mediador en esta difícil situación

Cuando la comunicación con el profesor se hace complicada, podemos tomar contacto con el orientador (del departamento de orientación, si es permanente en el centro, o del equipo de zona, si es itinerante) para conocer su opinión, para que nos ayude a entender al profesor o, incluso, para solicitarle que haga de mediador. Seguimos manteniendo la idea de que no se trata de buscar una autoridad por encima del tutor con el fin de tener más peso para presionarle en el tema de nuestro hijo. No, porque los cambios positivos no se consiguen nunca con presión. Aunque en otros ámbitos tengamos la experiencia de que apretar las tuer-

cas desde arriba mejora la producción, o que chillar y exigir nos conduce a obtener beneficios, imponerse de este modo nunca funciona en el ámbito educativo. En un colegio, la cadena de mando o de autoridad no está siempre tan clara (el que es director hoy será profesor a las órdenes de un compañero el año que viene); además, cuando el profesor se mete en el aula es el rey de sus dominios y ejerce una de las escasas profesiones en la que se trabaja sin que otro adulto esté presente y pueda juzgar su labor. Está solo, él con sus alumnos. Y si, además, pensamos en que nuestro hijo es un alumno difícil que va a necesitar más apoyo del colegio y de los profesores, el ir de padres exigentes y amenazar con quejarse al que está por arriba o con denunciar es crear enemigos, cuando lo que necesitamos es ganar amigos y aunar apoyos. Se trata, por tanto, de **buscar ayuda para acercarnos positivamente al profesor, con el fin de conseguir una pauta de trabajo común.**

Antes de acudir al orientador con una demanda explícita de ayuda, es importante (especialmente si no lo hemos hecho antes), y necesario tomar contacto con este profesional, conocer su papel en el funcionamiento del centro e informarle del diagnóstico del niño. La actitud del orientador durante la entrevista podrá parecerse comprensiva o pasiva, pero también podemos encontrarnos con orientadores que mantienen una actitud muy reticente frente al TDAH y algunos que consideran que es una invención actual, que tienen la impresión de que existe un sobrediagnóstico y que ahora a cualquier niño algo movido se le diagnostica del TDAH. Detrás de esta postura puede haber un profesional poco actualizado, o un profesional bien formado pero preocupado por el modo en que se está diagnosticando a los niños. También podemos encontrarnos con orientadores más abiertos y formados en TDAH, pero saturados por la cantidad de centros a los que tienen que atender (algunos equipos son itinerantes), la dispersión de funciones que deben desempeñar, los casos extremos a los que tienen que atender y la saturación administrativa a la que se les somete (¿ni podemos imaginar el estrés que viven en el día a día!). En estos casos debemos ser pacientes, tratar de facilitar su trabajo

y preguntarles directamente qué podemos hacer para agilizar sus gestiones o colaborar con su labor. En algunos casos nos podemos encontrar, también, con profesionales que intuimos tienen poca influencia sobre los profesores. Esto es así porque el orientador en los centros educativos tiene un peso muy dispar (en parte dependiendo del tipo de centro) y porque la práctica de la psicología o la pedagogía de algunos de los orientadores puede haber estado muy desligada del día a día del aula, llevando a los profesores a la convicción de que no merece la pena tener en cuenta su opinión cuando tienen problemas en su clase. Esto es más frecuente (aunque no exclusivo) en profesores con muchos años a sus espaldas, que pueden percibir a profesionales de la orientación más jóvenes como inexpertos, ajenos al aula e incluso como «intrusos» o «entendidillos». En otros centros, el problema radica en que el orientador es parte de un equipo que rota por varios centros y que suele cambiar cada año, por lo que es difícil que cuaje de la misma manera que cuando está de forma permanente en un centro. Pero quizá tengamos suerte y demos con un orientador que ha conseguido ganarse el respeto de los profesores por su conocimiento y su buen hacer, y que colabora, asesora y facilita la labor de los profesores, formando un equipo común.

Por tanto, es prudente tomar primero contacto con el orientador, explicarle la situación actual del niño y valorar con su ayuda el modo de conducirnos. En algunos casos, el orientador puede plantear que el problema es general a todos los niños con TDAH del centro y puede ver necesario encauzar la situación comenzando por la formación (dar una charla a los profesores, proponer un cursillo de formación o repartir información escrita) o tomando medidas generales para todos. En otros casos, el problema puede ser más específico, y una intervención del orientador, con tacto, puede ayudar al tutor a enfocar el problema de otro modo. Pero también debemos estar preparados para la posibilidad de que el orientador vea poco probable conseguir un cambio significativo en el profesor o que comparta, incluso, su misma postura. En este último caso sería también lógico tomar distancia del problema y plantearnos si no seremos nosotros los que estemos obcecados en

nuestra postura. Al fin y al cabo, estamos hablando de nuestro hijo, de carne de nuestra carne y alma de nuestra alma, y no sería descabellado que pecáramos de cierta falta de objetividad y que «los árboles no nos estuvieran dejando ver el bosque». ¿Que no es así? En ese caso trataremos de templar nuestro enfado, controlar nuestra ira, evitar caer en la desesperación y salir de la entrevista con educación para tomar un respiro y analizar las cosas tranquilamente, evitando, ante todo, tomar decisiones en caliente.

Al fin y al cabo, para que nuestro hijo salga adelante no todo tiene que ser perfecto. ¿O acaso lo fue para alguno de nosotros?

Hablar con el coordinador de etapa y pedirle su discreta colaboración

Al igual que el orientador, el coordinador de etapa puede ejercer una influencia muy dispar frente al tutor de nuestro hijo. En ocasiones su intervención puede ser muy útil, pero debemos proceder como con el orientador: con un acercamiento educado, respetuoso y abierto a la colaboración. Que acudamos primero al coordinador o al orientador depende del conocimiento que tengamos nosotros del centro. En muchas ocasiones conviene preguntar al coordinador al respecto o informar en paralelo. La clave está en recurrir a aquella figura que creamos que nos puede asesorar mejor sobre cómo actuar con el tutor para conseguir una colaboración más estrecha sin que este paso sea percibido por el tutor como una traición o un chivatazo a la autoridad.

Hablar con el director del colegio

Debemos recurrir al director cuando tenemos un problema que sólo él puede solucionar, es decir, cuando se han agotado todas las vías de comunicación con los responsables más directos del niño: el profesor, el tutor, el coordinador de ciclo y el orientador. Quejarse puede suponer un alivio para nuestro enfado, pero antes de hacerlo debemos pensar si es el mejor modo de que nuestro hijo sea comprendido. En cualquier caso, es más aconsejable acudir al coordina-

dor antes que al director. Y antes de hacerlo es necesario dejar a un lado la rabia y tratar de ser objetivos, prácticos y sinceros con nosotros mismos: al pedir hora al director, ¿no será que lo que en realidad deseamos es que este señor esté al tanto de nuestro sufrimiento o de nuestro enojo?, ¿queremos castigar al profesor por el daño sufrido o queremos llegar a alguna solución práctica para nuestro hijo? Si no nos queda más solución, pediremos una cita en la que exponaremos las necesidades de nuestro hijo, transmitiendo nuestra opinión sobre el profesor, comentando todos los pasos que se han realizado hasta ahora y pidiendo su colaboración sincera para conseguir más apoyo para el profesor (evitando censurarlo o despreciarlo).

Resignarnos y tratar de pasar el curso de la mejor manera posible

Es posible que a lo largo de la escolaridad de nuestro hijo nos topeemos con un profesor «imposible» con el que hayamos intentado todas las vías de acercamiento positivo inimaginables, incluida la intervención del orientador y del coordinador, y que todo parezca inútil. En todos los colegios hay profesores más o menos estrictos, más o menos tolerantes, más o menos expertos e, incluso, más o menos estables. ¡Como en la vida! Y es posible, además, que estemos contentos con el colegio de nuestro hijo y no queramos plantearnos un cambio de centro por culpa de un solo profesor. Nos toca, entonces, pasar el curso «de la mejor manera posible», intensificando los apoyos externos (terapeuta, medicación, charlas con el niño, etc.).

Cambiar al niño de centro

La decisión de un cambio de centro resulta muy dura, porque podemos:

- ✓ Sentirnos inseguros ante lo que podemos encontrar en otro centro.
- ✓ Pensamos que «más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer».

- ✓ Nos ha costado tener plaza en este colegio de renombre y no vamos a tener la oportunidad de volver atrás si el cambio no resulta exitoso.
- ✓ Nos decepciona cambiarlo, porque en este centro nos educamos nosotros o parte de nuestra familia.
- ✓ Nos sentimos fracasados porque nuestro hijo no puede continuar en lo que consideramos que es «lo normal».
- ✓ No vemos otro centro por la zona que nos ofrezca ciertas garantías de que el cambio merecerá la pena.
- ✓ Tememos que si, al final le va bien en otro colegio, sea porque el nivel sea demasiado bajo.
- ✓ No hay plaza en el centro que queremos.
- ✓ Tememos equivocarnos al tomar la decisión, y nos planteamos si no estaremos siendo excesivamente protectores o condenadamente alarmistas.
- ✓ Nos preocupa cómo explicarle el motivo del cambio, que se sienta acomplejado o desarraigado de su círculo de amistades.

Cambiar al niño de entorno puede servir de ayuda cuando las perspectivas de futuro en el colegio en el que está no son buenas o cuando el niño ha comenzado un nuevo tratamiento con apoyo psicopedagógico. En este caso, «empezar desde cero», en un lugar nuevo y sin el lastre de la «fama», le proporcionaría la oportunidad de cambiar más rápidamente. No es sensato pensar, sin embargo, que el cambio de centro solucionará de forma mágica todos los problemas, porque lo más probable es que, al poco tiempo, se repita el mismo tipo de conductas que te llevó a cambiarle la última vez. El cambio de centro, sin embargo, puede suponer una oportunidad para librarse del peso de una fama que se gestó cuando el trastorno no estaba controlado, o de encontrar un lugar donde no le conocen, donde no esperan de él comportamientos negativos y, por tanto, donde le resultará más fácil poner en práctica y mantener esta incipiente y nueva forma de funcionar, más responsable y menos conflictiva.

Dedicaremos, más adelante, un apartado específico a hablar del cambio de colegio.

¡Quejarse, quejarse, quejarse!

Siempre es liberador quejarse, descargar tensión y, probablemente, recibir los reconfortantes ánimos de un buen amigo: «*no te preocupes, ya madurará*», «*todo saldrá bien*», «*¡tienes toda la razón!*, *¡no hay derecho, esto es como para denunciarlo!*». Pero debemos tener cuidado, porque la queja puede llegar a ser adictiva, y corremos el riesgo de adoptar una actitud vital «victimista» que bloquee nuestra capacidad de pensar y tomar decisiones. Es posible que la palabra «victimismo» te parezca exagerada, porque, al fin y al cabo, podrías escribir una buena lista de razones objetivas que justifiquen tu desesperación: quizá la repetición de curso de tu hijo sea ya inminente, haya llegado un aviso de expulsión, tengas la confirmación de que ha robado o consumido algo o acabes de enterarte de que tu segundo hijo también puede tener TDAH. Pues bien, lloremos, gritemos que es injusto, que no nos merecemos esto; descarguemos tensión hasta sentir cierto alivio, pero después cojamos de nuevo las riendas y sigamos actuando con valentía y decisión. ¿Quejarse lleva a alguna parte?, ¿hará que tu hijo recoja los calcetines, que tu marido le dé más importancia a lo que le pasa a vuestro hijo, le ayudará a hacer los deberes o te ayudará a descubrir qué hacer si sospechas que fuma porros? Pues dedica a la queja sólo el tiempo justo para desahogarte y busca el modo de cargar las pilas para continuar en la lucha.

En una ocasión, impartiendo una sesión en una escuela de padres (no de niños con TDAH) e insistiendo en el papel tan importante que éstos tienen en el control de conducta de sus hijos, una madre exclamó angustiada y de una forma muy visceral y espontánea: «*¡Pero nosotros los padres tenemos derecho a equivocarnos también!*», y añadió, a continuación y como para sí misma, «*y claro, usted dirá, pues equívóquese, señora, ¡es su hijo!*». A esta madre no le faltaba razón. Por una parte, parece estar bastante claro que los padres tienen derecho a equivocarse, pero, por otra, esto no le serviría de consuelo, ya que el precio que se paga por los errores en la educación de un hijo es muy importante. En mi opinión, su reclamación, aunque justa, quizá no estuviera debidamente enfocada.

Los padres tienen derecho a recibir los apoyos necesarios, con el fin de estar lo suficientemente asesorados y descansados como para cometer el menor número de errores posible en la educación de sus hijos.

Esto nos hace pensar en lo importante de controlar nuestro estrés, gestionar bien los apoyos de que disponemos, tomarnos pequeños respiros y detectar a tiempo síntomas de ansiedad o de depresión, que muchas veces son secundarios a largas temporadas de desgaste físico debido al estrés, y no son un reflejo, como suele ser una creencia general, de falta de fortaleza psíquica.

Ser operativos en la búsqueda de soluciones

Conseguir abrir canales de comunicación con la escuela y coordinarnos en una acción común, que nos facilite el trabajo a todos y que favorezca a nuestro hijo, requiere partir de un conocimiento claro de cuál es la situación actual, especialmente cuando las cosas no parecen estar funcionando en el aula. Para ello, necesitaremos recoger información concreta, clara y muy específica de cuáles son los problemas que el profesor detecta en el aula y de cómo ha actuado hasta el momento. La mejor fuente de contacto con el profesor son las entrevistas personales. En la mayoría de los casos, sin embargo, tendremos un acceso restringido únicamente al tutor (quien deberá coordinarse con los profesores especialistas) y dispondremos de «entrevistas exprés» de no más de 15 o, a lo sumo, 30 minutos. Si a nosotros nos pierde la ansiedad de querer contarle cosas al tutor y si el profesor tiene un estilo desorganizado de exponer la información, saltando de una queja a otra y exponiendo información demasiado general («*no termina los trabajos, es muy chapucero, no me lo quito de la mesa, me reta en clase, se pelea con todos, está en las nubes...*»), será más difícil conseguir concretar aspectos importantes como:

- Qué suele pasar.
- Cuándo y en qué situaciones.
- Con quién suele pasar (profesores, vigilantes, niños...).
- Qué puede desencadenar la situación.
- Cómo suele actuar el niño en esas situaciones.
- Cómo suele responde el profesor.
- Cómo suele acabar todo.

Si tuviéramos información más específica, el terapeuta podría aportar algunas sugerencias que quizá fueran de utilidad. Sin embargo, por útil que pueda ser esta información, ¡no podemos someter al profesor a un interrogatorio!, ni tampoco transmitirle la sensación de que estamos chequeando su proceder con el fin de que un «experto externo» o, lo que es peor, dar la impresión de que le estamos diciendo lo que tiene que hacer (entonces sí que habríamos tirado por tierra toda posibilidad de comunicación). Una estrategia que suele ser eficaz es pedir al profesor que ponga algún ejemplo reciente que refleje lo que está intentando transmitir y que nos permita ahondar en ciertos detalles. Por ejemplo:

Mamá: Entonces, últimamente se pelea mucho con los compañeros; ¿pero desde hace tiempo o desde hace poco? El otro día, ¿qué fue lo que pasó?

Profesora: Pues que su compañero se quejó de que no le dejaba trabajar y le llamé la atención.

Mamá: ¿Y volvió a su trabajo?

Profesora: Volvió unos minutos, pero al poco volvió a quejarse de nuevo. Tengo que llamarle la atención veinte veces cada mañana.

Mamá: Pero, ¿en qué clase era?, ¿qué tenían que hacer?

Profesora: Estaba haciendo cuentas.

Mamá: ¿Y él tiene alguna dificultad en las cuentas?

Profesora: Pues que nunca termina. Todos los días hacemos cinco cuentas, y cuando llega la hora de recoger sólo tiene hechas la mitad, ¡y eso el mejor día!

Mamá: Pero, ¿lo que hace lo tiene bien o, además de no trabajar, le salen mal?

Profesora: No, si él sabe hacerlas pero no le da la gana; si no estoy encima, no se pone.

Mamá: ¿Le pasa en más asignaturas o sólo con las cuentas?

Profesora: A ver, lo peor son las cuentas y las copias, pero depende de los días.

Mamá: Y ese día, al final, ¿terminó?

Profesora: Al final, llegó la hora y sólo había hecho tres de las cinco cuentas. Fue la semana pasada, cuando te las envié para casa.

Mamá: ¡Ah, ya me acuerdo! Parece que últimamente le cuesta más terminar porque me mandas más cosas para casa, pero ¿hay otras cosas que no me mandas y las tiene sin terminar o las termina en el recreo?

Profesora: Lleva tres semanas imposible, no suelo dejarle sin recreo, pero a veces baja más tarde.

Mamá: ¿Qué crees que podemos hacer para que termine? En casa, cuando se le suman los deberes más lo que no ha terminado, se acuesta a las 10 de la noche y cada vez está más agotado.

Profesora: Es que se distrae con una mosca.

Mamá: Mira, si te parece bien, como el miércoles voy a la pedagoga le diré que hable con él y le preguntaré qué podemos hacer en situaciones como ésta.

Manifestar nuestro interés por informar adecuadamente al terapeuta para que pueda apoyar al profesor en todo lo que sea necesario, puede ayudar a que el profesor no se incomode con nuestras preguntas o al ver que tomamos notas.

Una vez que salgamos de la entrevista, sin demorarlo mucho para no olvidarlo, será conveniente hacer un resumen de esa situación, lo más detallado posible, con el fin de comentarla con el terapeuta (si no se trata de un hecho puntual, quizá será mejor concertar una cita con él, independientemente de la sesión del niño).

Resumen de mamá

Adrián molesta a su compañero de mesa cuando está trabajando, especialmente durante las cuentas. Debe realizar a diario una hoja del cuadernillo de Rubio con cinco cuentas, que no termina casi nunca en las últimas semanas. También le pasa cuando tiene que copiar textos. Normalmente, en la hora de cuentas, hace tres de cinco y luego desconecta, habla y molesta a su compañero. La profesora le llama la atención constantemente y él reacciona poniéndose a trabajar para desconectar de nuevo a los pocos minutos. No le cambia de sitio, le regaña y no le deja sin recreo (da la im-

presión de que no le parece adecuado), aunque en ocasiones le hace bajar más tarde y suele mandarle lo que no ha terminado para que lo haga en casa. En las últimas semanas por lo menos tres días se ha acostado a las 10 de la noche, y comienza a resentirse del cansancio.

Con esta información tan detallada, el especialista podrá tener una visión muy clara que facilitará pautas educativas para el profesor (si está abierto a recibir asesoramiento mediante una carta, una charla o el correo electrónico) y para los padres, además de acciones concretas con el niño. Por ejemplo, en el caso anterior hay muchas medidas que podrían estudiarse:

EN LA CLASE

- **Podrían plantearse cambios ambientales que favorezcan la concentración.** Por ejemplo, sería conveniente plantearse la posibilidad de que en la clase de Adrián haya algunos pupitres cerca de la pizarra para aquellos niños que «quieren trabajar sin distraerse» (basta 3 o 4 pupitres). Los niños podrían acudir a trabajar allí cuando quisieran (de este modo la medida es para todos y no sólo para Adrián). Pasado un tiempo, se podría animar a Adrián a utilizar frecuentemente alguno de esos pupitres durante el trabajo individual y reservar la mesa con los compañeros para dibujo o las actividades en grupo. De ese modo, trabajará mejor y podremos felicitarle, no se sentirá castigado y no tendrá conflictos con sus compañeros, quienes no acabarán hartos de él.
- Dado que Adrián se agota con más frecuencia en tareas que requieren concentración, es más eficaz **tratar de mantenerle en la tarea** (es decir, felicitarle cuando está trabajando) que ignorarle cuando está haciendo el esfuerzo de trabajar y regañarle cuando se distrae.
- Podemos, también, **limitar la tarea que debe realizar, fraccionándola en partes más pequeñas (objetivos más fáciles de cumplir)**. En lugar de esperar que haga la ficha entera con seis ejercicios, podemos pedirle que venga a nuestra mesa cuando haya hecho los dos primeros. Al ver limitada la tarea a algo que puede realizar de un tirón sin distraerse, Adrián se animará a terminar, y levantarse a enseñarlo y hablar con la profesora le servirán de incentivo. De este modo, trataremos de sustituir las veinte llamadas de atención que le dábamos cada vez que le veíamos despistado durante la mañana, por atender-

le seis veces en nuestra mesa durante unos segundos después de que haya hecho algo adecuado (es decir, cada vez que ha terminado la parte que se le ha pedido). La cantidad de trabajo que se le debe encargar cada vez depende del niño, del momento y de la tarea, pero debe ser la que consideremos que el niño puede realizar sin sucumbir a la distracción. Comenzaremos por poco, porque, al ver que consigue cumplir con lo que el profesor le pide, el niño se motivará y aguantará cada vez más.

- Otro modo de supervisarle sin fragmentar la tarea puede consistir en pasear con frecuencia por la clase y detenerse un segundo ante su mesa, felicitándole por algo adecuado que haya en su trabajo.
- Podemos reforzarle no sólo durante el trabajo sino también si consigue terminar al mismo tiempo que todos: felicitándole, poniendo en la agenda una nota positiva, un símbolo acordado previamente o puntos en una tarjeta con cinco casillas («trabajo concentrado») que llevará a casa cuando esté completa.
- Sería conveniente **evitar reprenderle en público** cuando esté distraído. Podemos **acordar con el niño una señal** (un guiño, poner una tarjeta amarilla sobre su pupitre, etc.) **que le sirva de «toque» para que se dé cuenta de que debe volver al trabajo**. Así evitaremos convertirlo en la atracción de la clase y la atención de todo el mundo.
- Si, además, conseguimos convencerle de que estamos viendo cambios significativos en su forma de proceder, que ya ha dejado de ser «el vago» y que estamos sorprendidos de lo trabajador que se ha vuelto, contaremos con una motivación extra constante (los niños no quieren decepcionar a las personas que aprecian y tratan de esforzarse en adecuarse a lo que se espera de ellos).

EN CASA

- Podemos hacerle reflexionar sobre el hecho de que está bajando la guardia en su trabajo en clase, que entendemos que esté cansado porque el curso está muy avanzado y tratan de animarle haciéndole ver en el calendario los pocos días que quedan para el fin de semana o las vacaciones más próximas.
- Le haremos ver que las últimas semanas apenas tenemos tiempo de jugar o leer porque, a los deberes habituales, se le unen aquellos que no terminó, el mal humor que contagia esta situación a todos y lo que se alarga el trabajo que no hizo por la mañana cuando lo debe hacer por la tarde, ya cansado.
- Nos preguntaremos por el mejor modo de conseguir rendir más en el colegio y le felicitaremos por cualquier idea que aporte, aunque

sea poco viable o difícil de cumplir (queremos que se acostumbre a llevar las riendas de su cambio de conducta, y por algo debe empezar).

- Reforzaremos los cambios positivos. Podemos compartir una actividad gratificante con él los días que no haya traído deberes pendientes (basta con unos minutos jugando a la Wii, una partida a la oca o a algo similar).
- Los días que falle y tenga deberes no cargaremos las tintas mostrando una gran decepción, ni le regañaremos ni le amenazaremos. El castigo será la consecuencia de su conducta: tendrá que dedicar más tiempo a los deberes y no podremos tener tiempo libre de ocio después.
- En el caso de que se hayan acumulado muchos trabajos sin hacer (a veces descubrimos de pronto que tiene medio cuaderno en blanco), se podría plantear al tutor la posibilidad de dar prioridad por la tarde a hacer los deberes que tocan y dedicar algún rato de los fines de semana para recuperar trabajos pendientes. De este modo, cumple con su tarea, pero evitando entrar en un ciclo de agotamiento.

Nuevamente debemos recordar que no podemos convertir nuestras propuestas en «una ducha de soluciones» que hagan sentir al profesor que le tratamos como un inexperto y que sólo nosotros o «nuestro especialista» sabemos qué y cómo se deben hacer las cosas. Se trata, en primer lugar, de abordar las situaciones poniendo en práctica aquellas medidas que podemos implementar en casa y con el niño, tratar de llevar a la práctica aquellas soluciones que el profesor considera más adecuadas y presentarle más sugerencias para que valore si se adecuan a la situación del aula y a su modo de proceder.

Cuándo y cómo plantearse un cambio de centro

Cambiar a un niño de centro educativo es una medida dura, por lo que no puede ser fruto de una reacción impulsiva, sino una decisión meditada entre los padres y, a ser posible, con el acompañamiento del especialista que conoce y trata al niño. Esa decisión

implica: (1) estudiar la evolución del niño en el centro actual, su situación en este momento y las perspectivas que tendría en el futuro si continuara allí (por ejemplo, valorando la situación en 5.º de primaria algunos padres se plantean cómo podrá sobrellevar su hijo el ritmo de deberes cuando llegue a Educación Secundaria), (2) valorar las posibilidades reales de cambio a otro centro y (3) sopesar ventajas y desventajas del cambio (académicas, por supuesto, pero también sociales, económicas...).

¿Y si el niño no quiere cambiarse?

La decisión de cambiar de centro la deben tomar los padres, incluso cuando hablamos de chicos o chicas de Secundaria o de Bachillerato. Por supuesto que contaremos con su opinión, pero no se la pediremos nunca antes de haber madurado nosotros el asunto en privado, con el debido asesoramiento y la cabeza fría. Se tratará de pedirles que opinen, pero nunca que decidan. Porque del mismo modo que no les damos a elegir si quieren o no quieren ir al colegio cuando son pequeños, ni les permitimos decidir si les apuntamos a clases extraescolares de inglés o a clases particulares cuando las necesitan, tampoco a ellos compete el decidir un cambio de centro. Pero a pesar de que todo esto es de sentido común, la mayoría de las veces el cambio nos genera tanta ansiedad que es muy fácil caer en el error de preguntar a los hijos demasiado pronto. Creemos que nos motiva nuestro talante democrático, pero muchas veces, en el trasfondo, se esconde la absurda esperanza de que su respuesta aclare nuestras dudas al respecto o que nos proporcione la energía necesaria para iniciar el proceso de cambio. Sería maravilloso si nuestro hijo se mostrara entusiasmado por asumir los riesgos de un cambio, se disiparían nuestras dudas y tendríamos la energía suficiente para apoyarle en esta nueva empresa. Pero, normalmente, lo único que conseguimos es una negativa a cambiarse de centro, cargada primero de sorpresa, para luego desencadenar una sarta de ruegos, chantajes emocionales (*«vas a hundir mi vida si me separas de mis amigos»*)

o rebeldes amenazas («estás de risa si piensas que voy a cambiarme de centro» o «si me cambias no pienso estudiar»). ¿Realmente esperábamos una respuesta como la siguiente?:

«Bien pensado, puede ser una buena idea. En realidad, en este centro no me siento bien ni estoy integrado, los profesores pasan de mí y tengo tal fama de desastre que todos los buenos propósitos de cambio se evaporan al minuto de entrar. Creo que tendré más posibilidades de funcionar bien en el nuevo centro. ¿Os parece que os acompañe a las entrevistas? Trataré de causar una buena opinión a los directores para así tener más posibilidades de entrar. Luego, podemos sentarnos a sopesar en qué centro podría estar mejor, aunque creo que vosotros debéis tomar la decisión porque sois los adultos y tenéis una visión más clara de las cosas ¡Ah! Y no os preocupéis por los amigos que dejo atrás, al fin y al cabo podré seguir viéndoles los fines de semana, y la relación que tengo con mi novia es tan sólida que no se verá afectada. Además, ella es muy madura y razonable y, aunque le disguste mi marcha, me apoyará en esto, porque sabe que es bueno para mí.»

En veinte años de trabajo con niños, creo que puedo decir que sólo un 5 por 100 de los chicos o chicas a los que se les plantea un cambio de centro educativo están de acuerdo (y la mayoría de ellos porque proponen un centro en el que tienen un amigo). Se diría que es una respuesta universal. Prácticamente ninguno desea hacerlo, salvo cuando deben repetir curso; en este caso, y resignados a tener que cambiar de clase, muchos prefieren repetir en un centro donde no les conozcan. A todos los chicos y chicas les asusta lo desconocido y les disgusta dejar a sus amigos (aunque en realidad muchas veces no sean realmente amigos), sabiendo que deben hacer un esfuerzo por integrarse en lo desconocido, con el riesgo de no encajar en el nuevo grupo. Algunos, además, sienten que cambiar de colegio es una consecuencia de su propio fracaso. Incluso en situaciones muy adversas, a veces insostenibles, preferirán seguir ahogándose donde están a tener que enfrentarse a lo desconocido. Recuerdo un chico que había sufrido acoso escolar. Se encontraba bastante aislado en su

clase, aunque desde hacía un par de meses había dejado de ser el centro de mira de los acosadores y eso le proporcionaba cierto alivio. Su respuesta fue clara: *«después de lo que he pasado, prefiero quedarme donde estoy (que ya sé a qué atenerme) a arriesgarme a que me pase lo mismo en otro lugar»*. Inmerso en la depresión, con síntomas de ansiedad, sin amigos y sin ánimo para enfrentarse a los siete suspensos de esa evaluación, no estaba en condiciones de valorar los pros y contras de semejante decisión. Prefería seguir inmovilizado, expectante y alerta ante lo que le depara cada nuevo día, concentrando toda su energía en mantenerse invisible a los ojos de sus compañeros, evadiéndose de las responsabilidades académicas y volviendo a casa agotado por el esfuerzo de estar a la defensiva siempre, irritable, malhumorado y con la autoestima pisoteada.

Así que, por dura que sea la decisión, no caigáis en la tentación de pasarle vuestra responsabilidad como padres. Es vuestra decisión. Aunque su opinión sea una parte muy a tener en cuenta, no puede ni debe decidir.

Pero que no decida él no implica dejarlo al margen. Un chico o chica de Secundaria o Bachillerato que mantiene una relación adecuada con sus padres, y que no tiene problemas severos de conducta, tiene que sentir que se le da la oportunidad de opinar, de explicarse, de poner sobre la mesa sus sentimientos. ¿Cuándo puede plantearse? Sólo cuando vosotros tengáis el panorama más claro y la decisión prácticamente tomada, o cuando hayáis decidido un par de opciones adecuadas entre las que el chico o la chica tendría la posibilidad de elegir (una situación ideal que pocas veces podemos permitirnos). No se lo planteéis como algo cerrado, pero dejarle claro que la decisión final será vuestra y que será fundamentada, razonada y definitiva. Darle tiempo para que digiera la situación y ser comprensivos con una respuesta airada inicial, pero sin dejarle extralimitarse (si está muy alterado es mejor enviarle a su cuarto o salir nosotros a dar una vuelta para darle tiempo a asumir la noticia en soledad). Podemos sugerirle que comente la noticia con el terapeuta. Aunque no le resultará fácil dejar sus emociones a un lado y tratar de ser objetivo, participar en el proceso le hará sentirse parte de la decisión, ayudándole a digerir

mejor el cambio que se avecina (controlando sus temores) y a colaborar de forma más positiva.

Obligar a un hijo a un cambio de centro educativo en contra de sus deseos es una de las responsabilidades paternas y maternas más desagradables. Consuela pensar que nuestra obligación como padres es decidir desde el cariño aquello que honestamente consideramos más adecuado (nos equivoquemos o no) y el pensar que, en la mayoría de las ocasiones, el tiempo les hará ver que la decisión de salir del centro era la más adecuada. Y eso es así incluso en los casos más duros. Recuerdo esta postura en un chico de 17 años y cómo defendía acaloradamente la recomendación de internar en un centro de menores a una chica con conductas de riesgo. Hablaba desde una actitud madura, reflejando los aspectos positivos de la estancia en este tipo de centros. Y lo hacía él, un chico que a los 14 años había participado, casi a punta de pistola, en un programa de Proyecto Hombre (del que salió a los dos años muy cambiado, pero todavía consumiendo porros), que había recaído posteriormente en el consumo de pastillas y cocaína, que había aceptado ingresar voluntariamente en un centro (con presión estratégica y emocional de sus familiares y del terapeuta), que había pedido el alta a las dos semanas, que volvió al centro tras un día de conversaciones y buen hacer de sus padres, que de nuevo dejó el centro una semana después, y que no consiguió mantenerse en el camino de la recuperación hasta que tuvo la suerte de que al mes un juez le obligara a permanecer en el centro durante nueve meses (tras un juicio que tenía pendiente por un robo perpetrado un año antes). Y decimos que tuvo suerte, porque él no tenía la fuerza de voluntad necesaria para permanecer en el lugar que debía y, sobre todo, necesitaba. Ese chico, al que todavía le costaba aplicarse el cuento, que después de cumplir los nueve meses estipulados por el juez y de reconocer que había mejorado, había desoído las recomendaciones del equipo de terapeutas, de sus padres y buenos amigos de prolongar la estancia voluntariamente durante un tiempo más, era ahora el que recomendaba airadamente el ingreso de una chica con problemas menos severos, e insistía en que debía hacerse obligándola como fuera, *«porque ella no sabe lo que le conviene»*.

Hagamos en conciencia lo que consideremos más adecuado y ayudémosles con cariño a adaptarse a la nueva situación.

¿Y si no es factible el cambio?

Cuando un profesor no consigue actuar bien con el niño y se han intentado las formas más sensatas de llegar hasta él, debemos plantearnos si merece la pena cambiar al niño de centro o si nos interesa que siga donde está, aguantando el tirón, en espera de años mejores. En caso de que no podamos recurrir a un cambio de colegio, no nos queda más remedio que pasar el curso del mejor modo posible, pensando que, aunque no podamos cambiar al profesor, sí podemos cambiar nosotros y apoyar a nuestro hijo en un cambio que mejore la situación.

En ese caso nos podríamos plantear tres objetivos:

1. | Aprender a llevarlo nosotros mejor, no transmitiendo al niño rabia, indignación o tristeza, ni atacando la autoridad del profesor.
2. | Tratar de que el niño conozca mejor al profesor, con el fin de ajustar las expectativas que tiene sobre él (que no espere de su profesor aquello que no va a recibir) y que sepa adaptarse a su estilo de llevar la clase, con el fin de que se ajuste lo más posible a sus demandas. Eso reducirá el sentimiento de frustración y el número de castigos.
3. | Conseguir que el niño se ponga «un chubasquero emocional» para que no le afecten los comentarios fuera de lugar del profesor; es decir, conseguir que lleve la situación de la mejor manera posible.

La forma de hacerlo depende del niño, de su historia con el profesor y de la situación concreta que esté viviendo. Lo mejor es consultar con el terapeuta del niño, porque le conoce, está al tanto de la situación que está viviendo y puede asesorarnos también

a nosotros como padres. Un primer planteamiento podría acercarse a los siguientes pensamientos:

«En la vida, a veces, nos encontramos con gente que no nos comprende, e incluso con gente que está tan enfadada o irritada por algún motivo que trata a los demás con demasiada dureza. Con estas personas es difícil entenderse, pero no imposible. Una vez me contaron que pusieron en una habitación vacía a un gatito y a un perrito de muy pocos meses. El gato era la primera vez que veía a un perro y al perro le sucedía lo mismo. Al poco rato estaban peleados. ¿Por qué? Porque no se entendían. El perro intentaba acercarse al gato como amigo y levantaba el rabo, lo movía e intentaba darle la pata, pero el gato interpretaba todo esto como un ataque, porque los gatos levantan la cola cuando están enfadados, no cuando están contentos, y levantan la mano para arañar y defenderse, no para dar la pata y hacer amigos. Así que el perro no entendía al gato y el gato no entendía al perro. Es posible que algo parecido nos pase este curso. Este profesor que nos ha tocado este año no te entiende, y hasta ahora nosotros tampoco le hemos entendido a él, pero podemos hacer un nuevo esfuerzo por conseguirlo. Nos servirá para entrenarnos. Además, ¿tú eres demasiado inteligente para no encontrarle el truquillo al profesor! Y si realmente crees que te tiene manía, lo cual puede ser verdad o puede ser que a ti te lo parezca, da igual, porque, en cualquier caso, el truco estará en no darle excusas para que pueda castigarte. Veamos, ¿qué es lo que no soporta que hagáis en clase?, ¿por qué te suele castigar? Piensa en qué situaciones es más frecuente que suceda y trata de recordar qué frases dice cuando regaña a alguien (eso nos dará pistas sobre lo que le molesta). De este modo, haremos una lista con las cosas que no debemos hacer y otra con las que le gustan para concentrarnos en ellas. ¿Crees que funcionará? Bueno, supongo que tienes razón: unas veces sí, y otras no.»

Y ante castigos injustos, podríamos transmitir la siguiente idea:

«Verás, quizá algún día te castigue injustamente porque es posible que tú no te des cuenta y metas la pata, o quizá porque tu profesor

tuvo un mal día y cualquier cosa que hagáis le moleste. Eso nos ha pasado a todos y no merece la pena disgustarse. Será un rollo cumplir el castigo, pero ¿qué le vamos a hacer? ¡A veces a mí me toca pagar impuestos que creo que no son justos! ¿Ponemos pancartas en el colegio?, ¿nos fugamos? ¿Llamamos a Harry Potter para que nos haga invisibles? Bueno, pase lo que pase, lo afrontaremos juntos.»

Pero esta recomendación sólo tiene sentido si estamos hablando con un niño que parece temer ir al colegio o que se siente muy triste, disgustado o angustiado por la situación que tiene en el aula. Una situación que, a todas luces, y no únicamente desde nuestro subjetivo punto de vista, es dura y muchas veces hasta injusta. No tendría sentido decirle todo esto a un niño que se enfrenta a las dificultades normales de adaptación, porque caeríamos en el error de darle la imagen de que su vida es muy difícil y que en realidad es un incomprendido, cuando en realidad no es así. Sería como decirle: *«Lo siento, hijo, tu vida es muy difícil (cuando se enfrenta a las dificultades habituales); no me extraña que estés desesperado (el niño entenderá entonces que es lógico desesperarse), pero yo estaré a tu lado (sin mí tú no puedes superar las dificultades normales)»*. Sería una actitud de sobreprotección por nuestra parte que sólo fomentaría su dependencia hacia nosotros, le transmitiría un mensaje de incompetencia que mermaría su autoestima aún más que las dificultades a las que tuviera que enfrentarse (sería como decirle *«no te creo capaz»*) y le animaría a rebelarse contra el profesor o a rendirse y no poner de su parte.

En caso de que no sea ésta la situación, en caso de una crisis real formaremos equipo con nuestro hijo para aprender de la situación. No se trata de que este equipo (padres-hijo) trate de cambiar al profesor, porque influir en el profesor en esta situación ya es algo que habríamos intentado. Nuestro objetivo es conseguir que el niño descubra cómo puede cambiar él para adaptarse lo mejor posible al profesor y cómo puede conseguir no hundirse emocionalmente ante las adversidades.

Podemos ayudarle a aceptar al nuevo profesor tal y como es, además de ayudarle a ajustar las expectativas que tiene sobre él.

«Sé que este profesor no es como Olivia, tu profesora del año pasado, que era muy cariñosa y divertida. Don Sebas no es así, no parece tener sentido del humor y me da que no es de dar cariños o decir halagos. ¡No es su estilo, desde luego! Así que no esperaremos eso de él. Trataremos de cumplir de la mejor manera posible y alegrarnos nosotros, aunque él no diga nada.»

Y podemos hacer todo esto sin desautorizar al profesor, porque eso, lejos de ayudar al niño, le confundiría. Los niños no son como los adultos. No puedes criticar despiadadamente al profesor delante de tu hijo y esperar que el niño sea capaz de comportarse adecuadamente con él para no empeorar la situación y para no extralimitarse en su comportamiento. Debemos transmitirle: *«es tu profesor, puede ser muy exigente, pero debes hacer lo que te diga»*. Por ejemplo, podemos no estar de acuerdo con el castigo que le han impuesto, pero hay que tratar de cumplirlo. Si el castigo es excesivo (pero dentro de lo razonable), podemos ayudar al niño a cumplir con él y tratar de abordar otro día la mejor manera de no volver a meterse en el mismo lío. En el caso de que la situación sea muy extrema, debemos solicitar una cita con el profesor para hablar del tema. Nuestro objetivo será ayudarle a ajustar los castigos, siendo preferible que el niño no esté al tanto de esa entrevista (pues la puede interpretar erróneamente). Ese fue el caso de una madre desesperada porque su hijo de 9 años traía cada dos por tres castigos que suponían copiar cuatro páginas del libro de texto. No sólo no funcionaban los castigos, sino que ¡no había horas materiales para cumplirlos todos! ¿Qué hacer? Buscar el modo de aparentar que nos tomamos en serio el castigo y apoyamos al profesor, pero acudir a hablar con él para explicarle la situación y encauzarla de otro modo.

Cuando hablamos de poner al niño «un chubasquero emocional», queremos indicar que hay que enseñarle a no dejarse afectar emocionalmente por aquellas cosas injustas que hace o dice el profesor. Ya dice el dicho: *No hiere el que quiere, sino el que puede*.

Insistimos en que estamos hablando de situaciones extremas, aquellas en las que verdaderamente el profesor ha perdido el nor-

te y el niño está sufriendo con su actuación. Y, aún así, debemos tener en cuenta que, en la mayoría de las ocasiones, la actitud del profesor no es tan negativa como el niño la vive y no está tan personalizada en su persona como a él le parece. Hacerle ver que el profesor no le odia expresamente, sino que pueden influir otras razones que desconocemos (puede parecer enfadado con el mundo, tener problemas personales que le hacen estar así de arisco o ser un maniático de la tranquilidad al que alteran los niños que se mueven), le ayudará a no sentirse especialmente rechazado y a entender que debe hacer un esfuerzo para adaptarse mejor a un profesor tan peculiar.

Ayudar a nuestro hijo a que se sienta capaz de entender a su profesor y de buscar recursos para no tener problemas con él, le hará ganar en madurez y le ayudará a aumentar su autoestima y su capacidad de solucionar problemas. Pero también debemos permitirle expresarnos su frustración, rabia e incomprensión, haciéndole sentir entendido y acompañado en la situación, pero sin transmitirle la sensación de que le vemos como una víctima de las circunstancias.

¿Ni tan siquiera cuando creamos que es realmente así? Ni tan siquiera en estos casos, porque no le ayudaría a sentirse mejor.

Es posible que, invadidos por la impotencia y la rabia, agotados por el esfuerzo que supone sacar adelante a nuestro hijo y por el temor a que el niño se sienta culpable o incompetente, tengamos la tentación de solidarizarnos con nuestro hijo castigado injustamente, cargando las tintas sobre la ineptitud del profesor. Sería como decir al niño: «*Hijo, tú estás bien, es tu profesor el que funciona mal*», y si a eso añadimos una descripción muy negativa del profesor, podemos provocar en el niño un sentimiento de desamparo importante: «*Bueno, si realmente este profesor es tan infame, me entiende tan poco, me hace sufrir tanto y mis padres lo saben, ¿por qué no me sacan de aquí?, ¿por qué no hacen algo para ayudarme?, ¿por qué no le regañan? Además, ¿para qué voy a trabajar si me trata tan injustamente?*». Podríamos, entonces, explicarle más de diez razones por las que nos vemos atados de pies y manos y por las que no podemos sacarle sin más de esa situación, pero eso sólo aliviaría

nuestra culpa (sería como decirle: «*bijo mío, no soy tan mala madre como puedas pensar, es que no puedo hacer otra cosa ; créeme!* »), pero a él no le ayudaría a sentirse mejor. ¿Qué hacer entonces? Transmitirle que, por mala que sea la situación, él puede afrontarla, enseñarle estrategias y acompañarle en los castigos. Eso puede ser mucho más eficaz que «hundirnos solidariamente con él». Podemos dejar que el niño se desahogue con nosotros, suelte su rabia y defienda su versión de los hechos, y luego presentar la situación de un modo parecido al siguiente:

«Tu profesor es muy exigente; si te ha castigado es porque está convencido de que es un castigo justo. Nosotros podemos pensar que no lo ha sido o que es un castigo exagerado, pero tras ver que no es posible hacerle cambiar su opinión, tendremos que asumirlo como podamos. Le diremos que no fue culpa nuestra, pero haremos las copias que ha pedido para que vea que no lo decimos por evitar el castigo, sino porque no fue nuestra culpa.»

Pasado el disgusto, será cuestión de plantear cuáles son las mejores estrategias para evitar situaciones de este tipo en el futuro:

«Lo principal será pensar qué es lo que podemos hacer para que no nos vuelva a suceder. Vamos a ver, ¿qué es lo que no soporta este profesor?, ¿por qué cosas te llama siempre la atención? Bien, la próxima vez no nos pillará haciendo eso.»

No debemos olvidar que el niño sufrirá o no en la medida en que nosotros le transmitamos sufrimiento. Es así porque los niños aprenden de nosotros el valor de las cosas. Sucede lo mismo con la percepción del dolor físico. Cuando un niño de un año tropieza y cae en el parque, levanta la vista y mira a su madre: si ésta pone cara de terror y angustia mientras corre hacia él, el niño llorará desconsolado, pero si, por el contrario, mamá sonrío y se levanta tranquilamente a ayudarlo, él esperará su ayuda con un puchero. En este caso el bebé aprende a interpretar la gravedad de la situación mirando a mamá. En el primer caso, la mamá transmitió a su

hijo que lo que le pasó era muy grave, mientras que la segunda, que se trataba de algo superable.

Por tanto, depende de nosotros que el niño viva lo que le sucede con su profesor como algo grave o superable, algo que él puede controlar o algo que no está bajo su control.

Está claro que si nos estamos planteando este apartado es porque, en algunas ocasiones, los padres tienen que afrontar situaciones que no deberían darse. Es cierto que es el profesor el que debería actuar de otra manera y que no es justo, para el niño y la familia, tener que hacer este esfuerzo por solventar la situación. Por este motivo, no debemos demorar un cambio de centro educativo si sopesamos que la situación es grave o que no compensa afrontarla de ese modo. En caso de situaciones muy extremas, ante la que decides un cambio de centro, puedes tomar las medidas de denuncia que consideres oportunas cuando el cambio sea efectivo, pero deberás pensar detenidamente si declarar la guerra al profesor en el caso de que al día siguiente tu hijo vaya a permanecer en su clase.

3

Deberes, castigos y refuerzos en verano

Permítanme hacer, en esta introducción al tema de los deberes, una llamada desesperada a la racionalidad y al sentido común. El planteamiento de los deberes en nuestro país no es, en la mayoría de los casos, ni racional ni pedagógico. Parece que la comunidad educativa en general (incluyendo no sólo a los profesores sino también a muchos padres, profesionales y responsables del sector) acepta automáticamente que:

- Los niños deben aprender haciendo «deberes», porque de otro modo, con las ocho horas de estancia en el colegio no alcanzarían los objetivos de aprendizaje requeridos (no sólo en Secundaria y Bachillerato).
- Los niños deben dedicar tiempo extraescolar a tareas académicas ya desde muy pequeños, porque deben aprender a tolerar la frustración de sentarse a trabajar todos los días con el fin de crear «el hábito de trabajo necesario» que les permitirá atender a los deberes que ocuparán más horas conforme el niño crezca. Lo que tiene el mismo sentido que pensar en quitarle la siesta a un niño de un año (eso sí, progresivamente, con motivación y cariño) para irle acostumbrando para cuando en primero de infantil se la supriman.
- Los deberes deben ser diarios, obligatorios, estándar para todos los niños de una clase e independientes del aprendi-

zaje y el rendimiento que obtengan. Se da por supuesto que son necesarios para todos (incluidos los niños que consiguen un rendimiento destacado), que los niños que presentan alguna dificultad o retraso tendrán que añadir a los deberes habituales actividades específicas para su recuperación, y que aquellos con altas capacidades se benefician de su realización porque se evita de este modo que se acostumbren a vivir del cuento.

- Los deberes son beneficiosos, también, porque sirven para que el niño «gane autonomía» a través del trabajo individual (aunque la realidad apunta a que la mayoría de ellos no podrían realizar los deberes sin el apoyo de sus padres). Pocos son los que se plantean que este entrenamiento deba hacerse en el horario escolar, con un entrenamiento progresivo y bajo la supervisión de un educador experto.
- La duración de los deberes está pensada para que supere los 30 minutos en niños de 3º o 4º de primaria y una hora, a lo sumo, a partir de 5º de primaria. No consta, sin embargo, que los profesores encuesten a las familias para confirmar estas hipótesis.
- Los deberes, además, deben ser proporcionales al tiempo libre que puedan tener los chicos y sus familias, de modo que es pertinente que se dupliquen en vísperas de puentes y en las vacaciones de Semana Santa o Navidades, llegando a convertirse en verdaderos programas de repaso intensivo cuando llegan las vacaciones de verano. Debe existir alguna razón, pedagógicamente inexplicable, créanme, por la que se actúa como si los niños fueran a perder en una semana de vacaciones lo aprendido en el mes anterior, y como si los contenidos de un curso no pudieran refrescarse en una semana a la vuelta de las vacaciones de verano (y eso que las primeras lecciones de cada materia de un nuevo curso se programan para sean siempre un repaso del curso anterior).
- Los deberes en verano benefician a todos los niños porque ayudan a repasar los contenidos del curso, «les mantiene

activos mentalmente», impiden que se «aburran» y «no suponen al niño ningún esfuerzo» porque ocupan unos 30 minutos de dedicación cada día. ¿Se imagina que en sus merecidas vacaciones de verano su jefe le obligara a abrir el correo electrónico de la empresa (sólo abrirlo), todos los días, con la excusa de mantenerle sintonizado con sus obligaciones?

Sin embargo, los resultados de sobrecargar a los niños de este modo no parece mejorar los resultados de los chicos cuando se evalúan a nivel nacional.

La única explicación posible ante tan absurdo proceder es que los profesores: (1) actúen de forma mecánica, sin reflexionar si realmente es una estrategia pedagógica útil y necesaria, (2) mantengan esta postura por el temor, no muy consciente, a que su labor no sea suficiente (de este modo la responsabilidad del fracaso académico del niño será algo compartido con la familia) y (3) porque se dejen llevar por la tradición: «al fin y al cabo siempre lo hemos hecho así y nadie se ha muerto por ello, ¿no?». Morirse quizá no, pero no son pocos los niños con síntomas de agotamiento, estrés, con somatizaciones por tensión, sentimientos de disforia y depresión, fobia escolar, absentismo y abandono de los estudios.

Los profesores también tienen hijos y son víctimas, como padres, del mismo entrampamiento de los deberes. Y aunque para algunos padres pueda parecer que juegan con ventaja por su formación, tengo la impresión de que suelen ser ellos, más que ninguno, los esclavos de los deberes de sus hijos, en parte porque: saben cómo formarlos, porque el niño sabe que cuenta con esa ayuda en casa y puede desconectar de las explicaciones en clase y porque no van a pagar, aunque su salud mental lo requiera, un profesor particular.

Todos parecemos asumir que no sólo es justo, sino también necesario, que la jornada laboral de un niño supere las ocho horas y que incluya, además, fines de semana y vacaciones. Todo ello bajo la premisa de que debemos dotarles de recursos para «acostumbrar-

les a lo que vendrá». Incluso hemos llegado a convertir la tasa de deberes que tiene el niño a diario en un indicador de alta calidad de un centro educativo, ¿como si existiera alguna relación entre sobrecargar a los niños en las horas extraescolares y el éxito en la Selectividad o en el futuro profesional! ¿Ha estado en una reunión de antiguos alumnos? ¿Cuántos de los buenos estudiantes de su curso se descarriaron al llegar a la universidad? ¿Cuántos de los estudiantes que no prometían han destacado laboralmente? Y aceptamos, como si fuera parte del proceso lógico de educar, que a partir de 4º o 5º de primaria muchos niños (incluso los muy capaces y con buen rendimiento académico) tengan que dejar de practicar deporte, ir a clase de música o jugar en el parque al salir de clase «porque estas actividades les consume demasiado tiempo y no podrían atender a sus obligaciones». Los deberes no deberían impedir que un niño practicara sus aficiones (especialmente en aquellos niños que destacan por sus habilidades y que fracasan en aspectos académicos), hiciera deporte (evitando, como dicen los expertos, el estilo de vida sedentario y la obesidad infantil), dispusiera de tiempo para crear ese clima de confianza y diálogo que dicen los expertos que debe haber entre padres e hijos, disfrutara con su familia de un viaje, de un puente o de las tradiciones locales de la Semana Santa o de la magia de las Navidades y los Reyes. No es lógico, ni pedagógicamente productivo, que en ese tiempo de vacaciones los niños, y sus padres, tengan encima la sombra constante de los X trabajos todavía sin hacer. Trabajos que, además, y en la mayoría de los casos, no sólo no aportan un mayor aprendizaje que el que podría conseguir el mismo profesor si retara a los niños una semana antes de vacaciones a trabajar duro para irse libres de deberes los días de fiesta, sino que contribuyen a fomentar la desmotivación y el odio a realizar tareas de tipo académico. Los niños volverían más descansados y motivados si su profesor les regalara ese tiempo de descanso con el compromiso de trabajar bien a la vuelta.

Desde mi punto de vista, un buen centro educativo que presume de la utilización de las nuevas tecnologías, de la enseñanza individualizada, del bilingüismo y de la «*supermegacualificación*» de su profesorado, es decir, de todas aquellas medallas por las que

pugnan actualmente los centros educativos, debería plantearse el reto de conseguir que la jornada escolar fuera suficiente para que la mayoría de sus educandos alcanzaran los objetivos de aprendizaje propuestos.

Por tanto, los deberes:

1. No deberían plantearse de forma sistemática.
2. Deberían estar relacionados con el rendimiento, de tal modo que sólo dedicarían más tiempo aquellos que lo necesiten para alcanzar sus objetivos, los que necesitan refuerzo para asimilar los contenidos, aquellos que se han quedado rezagados (por un ingreso hospitalario o un viaje) o a aquellos que desean ampliar voluntariamente las actividades de aprendizaje. Transmitiríamos de este modo que el trabajo eficaz tiene una recompensa. Lo de toda la vida: *«si apruebas el curso tienes el verano libre, pero si suspendes, tendrás que dedicar tiempo a estudiar»*. Dejaríamos así de escuchar entre los niños comentarios cada vez más frecuentes como: *«¡para qué esforzarme en sacar nota en los exámenes globales si, total, me van a mandar deberes!»*.
3. Deberían ser específicos para cada niño, o por lo menos ser flexibles, para que puedan adaptarlos desde casa a las necesidades de cada uno.
4. Nunca deberían constituir el eje principal del aprendizaje. Cada vez tenemos más la sensación de que el profesor se limita a explicar en el colegio y que es en casa, cuando están más cansados y acompañados de una persona no experta, cuando deben hacer lo más duro del proceso de aprender: practicar lo aprendido (por ejemplo, realizar problemas de matemáticas o física) y estudiar lo explicado. Debería haber tiempo programado dentro de la jornada escolar para el trabajo y estudio individual.
5. Se podrían proponer actividades para casa de forma puntual, para que el niño pudiera demostrar lo que se aprende en el colegio (lo cual sería motivo de orgullo para el niño, los padres y los profesores), para generalizar lo

aprendido en el colegio a la vida diaria (saber si me han devuelto bien el cambio en una tienda, calcular el tanto por ciento de luz que hemos ahorrado este mes, calcular la probabilidad de que suceda algo o comprender una noticia del periódico, etc.), ampliar el aprendizaje con actividades divertidas o interesantes que son demasiado extensas para utilizar durante la jornada escolar (por ejemplo, escribir un proyecto a presentar a final de curso, escuchar una ópera para luego debatirla en clase de música o realizar un experimento).

7. En todos los casos los deberes deberían limitarse en el tiempo, de modo que no excedan una jornada laboral normal para un adulto (aunque pensándolo bien debería ser una jornada menor, porque en realidad no estamos tratando con adultos) y evitando que interfieran en la vida social y familiar del niño.

No está mal reflexionar sobre el hecho de que estamos acostumbando a los niños al mismo esquema del que se nos acusa (jornadas laborales muy extensas pero improductivas) e invirtiendo cada vez más los papeles educativos. Me explico. Con la idea, en principio fundamental de que no sólo enseñamos, sino que también educamos, y con el objetivo de dar una formación más completa y bajo una tutela más especializada, el centro escolar asume cada vez más horas de las actividades que tradicionalmente se asociaban al ocio (los deportes, la música, las artes...), a la educación ciudadana (educación vial, solución de problemas sociales...) y a la educación en valores (el respeto a la igualdad de género, a la multiculturalidad, incluida la formación religiosa o ética). Y eso no estaría mal si, ante la saturación del currículo (recuerdo una maestra de Educación Infantil que me decía: «*con tanto objetivo transversal, la educación vial, los bomberos y demás, no tenemos tiempo para enseñarles a leer*»), no cayéramos en el efecto rebote negativo de sobrecargar cada vez más a los padres con el peso del aprendizaje de las materias «duras» y que requieren mayor especialización (la realización de problemas de matemáticas o de física

o la memorización de los contenidos explicados por el profesor en clase).

¡Reivindico el derecho de tener tiempo para disfrutar y conocer a mis hijos en mi papel de madre!, de relajarme con ellos tras mi jornada laboral (sin que me obliguen a ejercer todos los días de profesora particular), de vivir sin el estrés y la sobrecarga de tener que sacar tiempo para realizar tantas actividades vendidas como una fundamental y necesaria participación de los padres en la enseñanza de sus hijos. Defiendo el derecho de ser yo y no su profesor quien le ponga los vídeos en inglés o quien les lleve de excursión, y delegar en el maestro experto las actividades más duras y especializadas, como la resolución de los problemas matemáticos. Defiendo el derecho de mis hijos a tener tiempo para practicar las actividades deportivas o artísticas que les gusten, para tener tiempo de relacionarse con sus amigos en el parque, para aprovechar los días de sol sin tener que salir corriendo del colegio para tener tiempo de terminar los deberes, sin el estrés diario de ir contrarreloj para no trasnochar.

Dicho esto con el fin de activar el sentido común de los profesores, y de la comunidad educativa en general, más que de animar a los padres a la rebelión, la realidad educativa es la realidad educativa y debemos ser conscientes de que, al inscribir a nuestros hijos en un colegio, aceptamos las normas y condiciones que marca ese centro educativo. Aunque podemos plantearnos cambiar al niño de centro, tratar de llegar a una posición razonable con el profesor flexibilizando los deberes o influir pacíficamente desde las asociaciones de padres y madres, no tiene sentido entrar por este motivo en un enfrentamiento con los profesionales que nos tienen que ayudar a educar a nuestro hijo.

Pero entremos ya en materia. La realidad es que tenemos niños con TDAH que tienen más dificultades para aprovechar las horas escolares dedicadas al aprendizaje (pierden más información de las explicaciones de clase, no terminan las tareas en el aula, copian mal los apuntes, no se fijan en los errores que cometen, no se plantean el porqué de las cosas y no preguntan cuando no han entendido), niños que llegan más cansados a casa y tienen mayor re-

chazo a unos deberes muchas veces acrecentados por las tareas que no han terminado cuando debían.

En este capítulo abordaremos algunas estrategias para ayudarles a afrontar los deberes y cómo resolver los problemas más frecuentes.

Dónde y cómo debe estudiar

La respuesta es clara: donde y como pueda sacar mayor provecho. Debemos tener en mente que nuestro objetivo final será que algún día nuestro hijo llegue a estudiar de la forma más autónoma posible. Es decir, que:

- Se ponga a estudiar sin que estemos detrás de él (aunque quizá todavía necesite que le animemos y le recordemos que el tiempo pasa y todavía no ha empezado).
- Sepa organizarse en el día a día (aunque tengamos que sentarnos con él para hacer un plan de trabajo que combine el ocio en vacaciones o que le ayude a afrontar los exámenes).
- Se autorregule durante la realización de las tareas (aunque todavía necesite contarnos cómo va, compañía durante el trabajo o que le preguntemos de vez en cuando la lección).
- Cumpla con lo que tiene que hacer.
- Y que lo haga con el menor disgusto, invirtiendo un tiempo razonable y con el mayor aprovechamiento posible.

En realidad, ¡el sueño de cualquier padre!

Pero conociendo a nuestros hijos, nos conformaremos con tratar de aproximarnos poco a poco a cada uno de esos objetivos, sabiendo que nos quedan por delante muchos años de trabajo con ellos, de seguir compensando su falta de habilidad para la organización y de supervisarles, con tacto al llegar a la adolescencia y con mano izquierda en la juventud, para que no se sientan abrumados por tener a su madre o padre siempre encima. Puede sonar

deprime el pensar que tendremos que dedicarnos ahí, en primera fila de playa, a ejercer directamente de profesores particulares, o en segunda línea, contratando algún profesor que nos sustituya cuando veamos que la relación padres-hijo comienza a peligrar bajo la presión del apoyo escolar. Pero merecerá la pena. Recuerdo con satisfacción la llamada de la madre de una chica de 18 años con TDAH y dislexia. Había superado con esfuerzo y altibajos Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, y estaba preparándose para presentarse a la Selectividad. Quería estudiar Bellas Artes, y con la nueva normativa podía presentarse voluntaria a asignaturas relacionadas para subir nota, así que se dispuso a prepararse dos asignaturas de dibujo que no había visto en su vida y ¡en 10 días! Su madre me dijo asombrada: *«No sé si aprobará las asignaturas, y te diría que casi ni me importa; sólo por haber visto a mi hija estudiar diez horas diarias sin salir de su habitación, habrá merecido la pena»*, *«¡nunca creí que pudiera llegar a ver algo así!»*. Y aprobó, además con nota, y entró en la Facultad de Bellas Artes en la que deseaba matricularse. Cumplió su sueño y sigue siendo la misma chica especial, encantadora, emotiva, soñadora, risueña, insegura y desastre de siempre. Todavía hoy sus padres tienen que ayudarla cuando lanza un SOS porque olvidó comprar material que tiene que llevar el lunes para una asignatura, pero no me cabe ninguna duda de que con su forma de ser y su alma de artista, llegará lejos.

Pero bajemos de ese sueño y volvamos a las trincheras. Comenzaremos por lo que parece más sencillo, el lugar de estudio. Es cierto que los manuales de pedagogía se llenan de recomendaciones sobre la idoneidad de un lugar de estudio tranquilo, sin distractores, bien ventilado, con la luz entrando desde la izquierda (desde la derecha si se es zurdo), una silla cómoda (a ser posible ergonómica) y un largo, largo etcétera. ¡Ojalá el rendimiento de nuestro hijo dependiera sólo de eso! Pero no podemos olvidar que tratamos con niños y adolescentes con TDAH, que son todo menos corrientes, y parecen llegados a este mundo para obligarnos a flexibilizar nuestros esquemas. **Para un niño con TDAH el lugar de estudio ideal es aquel que le permite tolerar lo mejor**

posible las condiciones necesarias para cumplir con los deberes y conseguir memorizar las lecciones. Porque si sentarse a hacer los deberes no es el mejor de los pasatiempos para ningún niño, para un chico o chica con TDAH es una verdadera prueba de fuego, puesto que exige:

- Prestar atención durante un tiempo prolongado.
- A tareas aburridas, difíciles y/o odiosas.
- Que normalmente no suele conseguir hacer bien.
- Después de toda la jornada escolar (y alguna actividad extraescolar).
- En la aplastante soledad de una habitación.
- Sentado en una silla, pero viendo la cama muy próxima.
- Con múltiples distractores cerca (un hilo les basta).
- Recluido sin poder salir (hasta conseguir un objetivo que, normalmente, percibe inalcanzable).
- Muchas veces bajo amenaza.
- Y con la medicación, si la utiliza, ¡tocando en retirada!

Por tanto, aunque prepararemos una habitación con una mesa de estudio libre de distractores e iniciemos a los pequeños en el hábito de trabajar en el mismo lugar y a la misma hora, seremos flexibles en función del niño, de su tolerancia a trabajar en su cuarto, de la tarea que deban realizar, del día que tenga y de la experiencia que tengamos de ocasiones anteriores. Para un niño con TDAH, el simple hecho de mantenerse sentado y atento a una tarea aburrida es todo un reto. Por este motivo, escuchar música mientras trabajan en su cuarto, hacer los deberes en la cocina mientras mamá o papá ponen el lavaplatos o en una esquina del salón mientras suena la televisión de fondo, puede ser una opción a plantearse si de este modo rinden mejor. ¿Entonces no debemos quitar la música al adolescente con TDAH? Depende de si esta medida le permite conseguir los objetivos que se propone. Normalmente los adolescentes ponen siempre la misma música una y otra vez, lo que hace que ésta se convierta en un estímulo muy familiar para su cerebro, aumentando la pro-

babilidad de que éste lo ignore por efecto de la habituación. Por tanto, es muy posible que la música no interfiera tanto como podríamos imaginarnos y que, a cambio, proporcione al chico la compañía que necesita para aguantar cumpliendo con sus tareas. Es posible que necesite apagar la música cuando trate de memorizar datos con el fin de oírse a sí mismo repitiendo los contenidos en voz alta, pero puede ser que no le interfiera, por ejemplo, si tiene que hacer los deberes de inglés, preparar un trabajo, pasar apuntes u ordenar el material. ¿Qué debemos hacer si tras darle libertad para poder escuchar música nos lo encontramos convertido en un DJ? Pues lo lógico, hablar con él. Es posible que después de tanto tiempo haciendo los deberes en condiciones espartanas, la propuesta de estudiar con música le parezca tan atractiva que, en las primeras ocasiones, se deje llevar por la emoción y no le sirva para centrarse en sus tareas como debería. Sobre todo al principio, habrá que ayudarle a utilizar este recurso y a saber adaptarlo a las tareas de forma productiva. Eso sí, de forma práctica y con sentido común. No podemos hacer que el tema de la música se convierta en un debate diario que se coma el tiempo de deberes. Se plantea un plan de prueba, secuenciado, con tiempo suficiente para poder comprobar la efectividad, y se modifica en función de los resultados. Y si al final no podemos permitirnos la música, volveremos a trabajar en silencio.

Algo parecido debemos plantearnos con el tema de la inquietud motriz. El niño con TDAH necesita moverse, y cuanto menos preocupado esté por controlar su cuerpo, más concentrado y atento estará en la tarea que le proponemos. Eso no justifica que le leamos la lección mientras él salta en la cama y muestra una actitud de total desprecio por nuestra ayuda. ¡En absoluto! Pero debemos asumir que el movimiento va con él, permitiéndole los escapes necesarios que le faciliten mantenerse centrado en el estudio: mover el pie, explicar la lección levantado mientras se pasa una pelota de una mano a otra, hacer garabatos en un papel, jugar con los dedos o el material de la mesa, o balancearse en la silla (en este sentido, es mejor proporcionarle una silla que no resbale y que reduzca la posibilidad de un accidente que preten-

der que recuerde en todo momento dónde debe tener las patas). En definitiva, le podremos permitir todo aquello que no desvíe su atención del objetivo y le negaremos todo aquello que desvíe su atención.

¿Y si no hay manera?, ¿y si a pesar de estar ahí, de motivarle y retirar los distractores no hay manera de que se concentre? En ese momento deberemos valorar si:

- Es mejor variar de materia de estudio y volver después a lo que se le atragantó.
- Es necesario y suficiente con darle un descanso momentáneo.
- Se trata de una señal inequívoca de que está tan agotado que es mejor dejarlo para más tarde, levantarlo por la mañana para terminarlo o, incluso, dar por zanjados los deberes, poniéndole una nota al profesor.
- Nos está «toreando». En ese caso, si le agobia no llevar los deberes hechos podemos anunciarle que, visto que no quiere ayuda en esta materia, le dejamos 20 o 30 minutos para que la aborde él solo y que vendremos después a ayudarle en la siguiente (en el caso, claro, de que demuestre buena disposición). Y si la falta de respeto por nuestro apoyo comienza a ser frecuente, quizá haya llegado el momento de plantearnos que el apoyo escolar se lo dé otra persona (un hermano mayor, papá, la cuidadora o un profesor particular).

Conviene que los descansos o el anuncio de dejar para mañana la tarea se produzcan inmediatamente después de una conducta de colaboración (aunque para ello hayamos tenido que proponerle una tarea muy sencilla, de unos minutos, con el fin de que tenga la actitud adecuada para poderle anunciar el descanso). Si proponemos el descanso cuando «nos está toreando» (diciéndole, por ejemplo, «*no hay quien te aguante, anda, vete a la cocina y tómate algo...*»), podemos estar animando al niño a que utilice todos los días dicho recurso para evitar el trabajo.

¿Hasta cuándo apoyarle?

Como decíamos en el apartado anterior, nuestro objetivo para el trabajo diario es que se acostumbre a sentarse a una hora determinada, que saque los libros, revise qué tiene que hacer, prepare el material necesario, tome la decisión de por qué materia empezar (por ejemplo, por la más difícil porque está aún fresco o por la más fácil porque después le puede ayudar papá), organice el tiempo de estudio y mantenga la atención y la motivación para cumplir con lo que le mandan. Todo ello con la mayor autonomía posible.

Con este fin trataremos de aproximarnos a las condiciones ideales de estudio, pero atendiendo a las necesidades de nuestros hijos en función de la edad que tengan, de su forma de ser (más o menos dependiente), de la cantidad de deberes y/o del tiempo que puedan dedicar a su realización. Habrá niños con los que será necesario sentarse a su lado a hacer los deberes desde el principio (con el claro objetivo de distanciar el apoyo poco a poco), pero otros nos permitirán un distanciamiento mayor, sólo estando presentes mientras sacan y preparan el material, nos relatan las tareas que tienen, les asesoramos en el orden en el que deben realizarlas y les ayudamos a fragmentarlas en objetivos asequibles para que no decaigan en el esfuerzo. Estos niños, más obedientes y autónomos, podrán realizar solos ejercicios escritos cortos y de poca complejidad, pero es muy posible que necesiten que les ayudemos a estudiar y memorizar. Debemos probar hasta dónde necesitan nuestro apoyo y no dar por hecho que todo hay que dárselo masticado desde el principio.

Padres reciclados en profesores particulares

Muchos padres se preguntan si hacen bien en hacer las labores de un profesor particular. ¿Es adecuado que me encargue yo de organizarle las tareas y el estudio? ¿Puedo ser profesor particular de mi hijo/a?

Podemos hacerlo si tenemos el tiempo necesario, la paciencia y el asesoramiento adecuado. Y podremos prolongar esa ayuda mientras resulte productiva, siempre y cuando nuestra relación padres-hijos no se deteriore, el número de horas de dedicación sea razonable y el estrés que provoque en nosotros sea tolerable. Pero habrá que ir pensando en buscar un sustituto cuando sintamos que el estrés nos supera (hay que observarse y ser honestos con nosotros mismos), cuando el niño comience a rechazar que seamos nosotros los que ejerzamos ese papel de profesor, cuando no haya manera de que colabore y pasemos más tiempo discutiendo que trabajando, y cuando la tensión se acreciente y el enfado amenace con contaminar todas las horas del día y todas las actividades.

Muchos niños con TDAH son sumisos y adaptables y permiten a sus padres ejercer de apoyo en casa hasta bien entrada la Educación Secundaria (ESO). Y eso puede ser una ventaja, no sólo porque resulta más económico, sino porque nadie les conoce mejor y a nadie le importa más que salgan adelante que a nosotros mismos. Sin embargo, los mismos motivos pueden convertirse en una importante desventaja. Suspender un examen, por ejemplo, siempre supone un sentimiento de frustración para el niño (incluso en aquellos que no parecen demostrarlo), frustración que se intensifica más negativamente cuando se convierte en una decepción también para la persona que dedicó tiempo a preparar el examen con él. Y no es lo mismo decepcionar a un profesor particular que ha peleado contigo para prepararlo, que decepcionar a tu padre o a tu madre. Y lo mismo nos sucede a nosotros los padres: no nos sentiremos igual de frustrados, enfadados o desesperados con el suspenso de nuestro hijo si el coste se redujera a pagar unas horas al profesor particular que si le hubiéramos dedicado nuestro esfuerzo, nuestra ilusión y nuestro tiempo de ocio, dejando de lado al resto de la familia. La decepción no será la misma, tampoco, si por haber estudiado con él eres consciente de que realmente se sabía el tema que si le hubieras dejado prepararlo a él solo. Entonces, probablemente, pensarías que no se esforzó lo suficiente o que no estudió.

Los padres de niños con TDAH tienen un papel importante, denso y desgastante como apoyo de sus hijos en las obligaciones y en el funcionamiento diario, demasiado como para añadirle, también, la responsabilidad de ser en casa el profesor particular. Debemos valorar en qué momento es necesario buscar un profesor particular, un hermano mayor, una tía o un estudiante que le apoye. Cuanto más preparada esté la persona que desempeñe ese papel mucho mejor, pero no siempre estas actividades de organización, supervisión y motivación requieren una especialización notable. Y, cuando llegue el momento de la sustitución, hazlo sin miedo a no encontrar a la persona adecuada. Piensa que pasar a un segundo plano en el apoyo escolar de tu hijo no implica desaparecer. Puedes dar a tu sustituto toda la información que precisa para que pueda conocer cuáles son las dificultades concretas de tu hijo/a y qué estrategias de las que has utilizado hasta ahora han resultado más eficaces. Existen padres muy bien preparados que pueden asesorar muy debidamente a profesionales recién licenciados o a estudiantes de Magisterio.

El gran reto: conseguir que estudie solo

Parece un reto imposible. Si en el apartado anterior hablábamos de la necesidad que tiene un niño con TDAH de un apoyo para afrontar los deberes y el estudio durante muchos años de su escolaridad, debemos insistir ahora en que el objetivo de ese «acompañamiento» no se limita a ayudarle a cumplir con la desorbitante cantidad de deberes y con la preparación de los exámenes. Necesitamos tiempo para entrenarle en aquellas habilidades básicas que otros niños adquieren por su cuenta y que le permitirán, en el futuro, estudiar de forma más autónoma. Si nos limitamos simplemente a suplir las deficiencias de nuestro hijo, es probable que consigamos «comida hoy pero hambre para mañana». Veamos lo que le sucedió a Lara.

Lara cursa 3.º de la ESO y tiene un diagnóstico de TDAH subtipo combinado. A pesar de que lee aparentemente bien, tiene importantes problemas de comprensión lectora. Éste ha sido, en parte, el motivo por el que su madre ha sido su apoyo en casa desde segundo de Primaria. Al principio se limitaba a leerle los enunciados de los problemas o las lecciones de Conocimiento del Medio con el fin de liberarla del esfuerzo y el cansancio que para ella suponía leer, facilitando su comprensión y agilizando una cantidad de deberes que, de otro modo, serían inabordables. Pasaron los cursos y, aunque mejoraba el TDAH y funcionaba la medicación de apoyo, nadie diagnosticó nunca sus dificultades de aprendizaje. Sin tratamiento para este otro trastorno, mamá hizo lo único que podía hacer, facilitarle los esquemas y resúmenes y apoyarla en su estudio. De este modo, Lara consiguió superar, con dificultades y estrés, los cursos. Pero, llegada a 3.º de la ESO, la situación se había vuelto dramática. La dedicación de madre e hija al estudio superaba las tres horas diarias, a las que se añadían cinco horas diarias todos los fines de semana, fiestas y vacaciones. El estrés, el cansancio y la tensión comenzaban a pasar factura a la relación madre-hija, llegando a no tolerarse mutuamente, a gritarse y a faltarse al respeto. Mamá acusaba el desgaste de tantos años y se sentía deprimida e impotente sólo de pensar en tener que afrontar 4.º de la ESO. Confesó que se le saltaron las lágrimas cuando, al comenzar el curso, vio los libros que tendrían que digerir. Pero, ¿cómo podía dejarla sola? No contaba con el apoyo de su marido, quien se mostraba ajeno a las dificultades de la niña y la acusaba de sobreprotegerla («¡déjala sola, ya verás cómo espabila!»). Y tampoco contaba con un apoyo eficaz por parte del colegio, a pesar de haber hablado con los profesores sobre los problemas de la niña en más de una ocasión. En el colegio, los profesores estaban al tanto del diagnóstico de TDAH e incluso conocían que la niña recibía tratamiento farmacológico, pero no parecían muy dispuestos a tomar medidas de compensación. ¿De compensación de qué? Lara era una niña con rendimiento entre el aprobado y el bien, con pocos suspensos, que solía llevar las tareas bien hechas y que mostraba, además, buen comportamiento. Tan sólo aparentaba ser una chica inmadura que no quiere esforzarse demasiado. ¡No parecía necesitar ayudas especiales! No parecían detectar que Lara había dejado de ser la niña risueña y bromista para mostrarse cada día más pasota en clase. En casa, sin embargo, se mostraba cada vez más huraña, tensa, irritable y desafiante. La exploración emocional demostró que asomaban ya sentimientos de impotencia y depresión. Llegado este punto, mamá había pensado en contratar a un profesor particular, ¿pero quién iba a hacerlo mejor que ella?, ¿cómo se podrían pagar tantas horas de clases particulares?

Lara es un ejemplo de los muchos niños que hay diagnosticados con TDAH que padecen, también, un trastorno específico del aprendizaje sin diagnosticar. En su caso, este trastorno afectaba más a la comprensión lectora y al razonamiento verbal que a la lectura propiamente dicha y requería de apoyos específicos ¡urgentes! Pero el colegio ignoraba que tuviera estas dificultades y desconocía el sobreesfuerzo, la dedicación de horas y la presión a la que estaba sometida Lara y su familia para alcanzar ese rendimiento tan aceptable. Durante muchos años su madre estuvo compensando sus déficits, y de este modo consiguió que aprobara los cursos como una niña más, pero Lara no recibió los apoyos que necesitaba ni se realizaron con ella las adaptaciones escolares (en la forma de evaluación ni en la flexibilización de los deberes) que la hubieran permitido dedicar tiempo a entrenarse y superar sus dificultades. Ahora había que sacar tiempo para todo ello; ¿cómo compaginarlo con los estudios de Secundaria? Había llegado el momento de realizar un diagnóstico completo y de que familia y colegio trabajaran juntos.

Visto este ejemplo, debemos tener muy presente que **el objetivo de nuestro apoyo en casa no debe ir encaminado, únicamente, a compensar allí donde el niño no llega, con el fin de que pueda cumplir con los deberes y los exámenes, por irracionales que sean. Se trata de formar al niño para que llegue a tener las herramientas que le permitan manejarse de forma más autónoma en el futuro** (aunque probablemente vaya a requerir motivación y supervisión extra por nuestra parte durante muchos años). Podemos comenzar sacando nosotros los libros de la cartera, llamando a otra mamá para preguntarle lo que tienen que hacer porque no se ha enterado, leyéndole la lección y buscando la información que necesita para hacer un trabajo, pero debemos tener tiempo para trabajar las habilidades básicas que necesita para conseguir hacerlo por sí mismo en el futuro. Y, para ello, necesitamos tiempo, el cual sólo lo podremos conseguir *si pactamos con el profesor la posibilidad de flexibilizar los deberes, haciendo aquellos que más interesen a su formación, sustituyendo parte de ellos por programas de refuerzo específico y/o permitiéndonos dejarlos sin terminar si no ha sido posible completarlos.*

Pero, antes de meternos de lleno en cómo entrenar para la autonomía en el estudio, deberíamos definir a qué nos referimos cuando hablamos de «estudiar solo», porque una cosa es «hacer los deberes» y otra «estudiar» (en el sentido de memorizar para aprender y superar un examen). Tal como vemos en el cuadro siguiente, la diferencia es mayor de lo que podría parecer:

Hacer los deberes es más fácil	Estudiar es más difícil
Es una tarea acotada y debe realizarse a corto plazo: tiene un principio y un fin que está marcado por el profesor.	Es una tarea acotada por el profesor, pero a largo plazo: el niño debe preparar varias lecciones para un examen que tendrá lugar semanas después.
Al ser una tarea a corto plazo, no exige un esfuerzo tan grande de planificación (la mayoría de los niños los hace el día anterior a la entrega).	Exige al niño planificar qué materia y qué cantidad le conviene estudiar cada día.
Implica la relación de varias materias, lo que hace el trabajo más variado, menos cansando y frustrante (siempre hay alguna asignatura más agradable o que se le dé mejor que otra).	Implica una sola materia, la del examen más próximo (pocos niños hay que estudien al día y repasen varias materias cada vez).
No implican memorización, por lo que requieren menos esfuerzo.	Requiere memorización, por lo que supone un esfuerzo añadido.
El resultado debe presentarse por escrito, lo que hace que el esfuerzo sea visible y que el niño sepa cuándo puede dar por terminado el trabajo.	En el estudio, el producto del esfuerzo no es visible. Sólo si se le toma la lección, el niño tendrá un <i>feedback</i> de si ha conseguido el objetivo y, por tanto, de si ha cumplido con la tarea. Para dar por finalizada la tarea el niño debe decidir que se lo sabe; como los niños con TDAH tienden a autoevaluarse de forma más inmadura, suelen pensar que se lo prepararon mejor de lo que en realidad lo hicieron.
El esfuerzo queda materializado «para siempre» (los deberes hechos están siempre ahí).	El producto del estudio se desvanece con el paso del tiempo. Los niños con TDAH suelen procesar la información de forma más superficial (más fonológica que semánticamente), tienen menos estrategias de aprendizaje y repasan menos frecuentemente, por lo que sienten que olvidan las cosas con facilidad. Muchos están convencidos de que sólo es eficaz estudiar el día antes.

Hacer los deberes es más fácil	Estudiar es más difícil
El profesor suele controlar si se cumple o no con los deberes, y no hacerlos tiene una consecuencia inmediata (si te pillan sin llevarlos hechos pueden castigarte).	El tiempo y la cantidad de estudio que tiene que realizarse cada día no lo determina el profesor y tampoco tiene consecuencias inmediatas (salvo que el profesor tome la lección a sus alumnos al día siguiente).

A la vista del cuadro anterior, parece claro que conseguiremos antes que nuestro hijo haga solo los deberes a que estudie por sí mismo. Pero, antes de ponernos manos a la obra, también conviene que distingamos entre conseguir que nuestro hijo cumpla un «objetivo concreto» y conseguir que tenga «el hábito» de hacerlo por sí mismo. No es lo mismo hacer la cama cuando mamá te lo acaba de pedir, que acordarte por ti mismo de que tienes que hacerla y cumplir con esta obligación todos los días sin que nadie te lo recuerde. Lo primero constituye una *habilidad*, mientras que lo segundo refleja un *hábito*.

Nuestro primer objetivo será conseguir que el niño desarrolle la *habilidad* de hacer los deberes, bajo nuestra supervisión, para después delegar responsabilidades poco a poco y de forma progresiva. Pasarán años hasta que consigamos cierto *hábito*. Y esto es así independientemente de la edad que tenga el niño, por lo que no podemos pretender que nuestro hijo se vuelva autónomo de la noche a la mañana sólo por el hecho de que hemos tomado conciencia, de pronto, de la edad que tiene: «*¡Esto se va a acabar!, tu tutora tiene razón. ¡Me tienes esclavizada todas las tardes! Tienes 13 años y vas a espabilar, ¡si tu primo estudia solo desde hace años! Se acabaron las contemplaciones. A partir de ahora te apañas tú solo. ¡Ya vas a ver cómo vas a espabilar! No vas a salir de tu cuarto hasta la hora de cenar, ¡y pobre de ti que suspendas algo porque vas interno en verano! ¿Me has oído? ¡Te vas interno!*».

Si lo hiciéramos así, sin anestesia y sin entrenamiento, estaríamos condenados al fracaso más absoluto. La edad puede servirnos de orientación, pero no es lo que debe marcar el criterio de exigencia para determinar qué tareas podemos delegar en él y cuáles tenemos que supervisar más frecuentemente.

¿Qué habilidades debemos entrenar?

Los niños con TDAH muestran una mayor inmadurez para el trabajo autónomo, es decir, para **organizar** el trabajo (planificar los objetivos con el fin de cumplir con una meta), **mantenerse centrado en el objetivo** (sin distraerse hacia otros objetivos o dejarse llevar por distractores), **perseverar en la tareas que llevan a dicho objetivo**, **ajustar el tiempo**, **evitar distractores** tanto externos (una llamada de teléfono, el ruido de mis hermanos jugando, el sonido de la olla a presión que me sugiere que ya está la cena, la revista que tengo en la silla de al lado, etc.) como internos (el recuerdo de un recado que olvidé dar a un amigo, otra tarea que debería realizar después...), **monitorizar el proceso** (tomando conciencia de la dificultad de la tarea o comprobando si estoy siguiendo el orden correcto), **autoevaluar el trabajo durante y una vez realizado** (detectando errores o la necesidad de un cambio de estrategia o de pedir ayuda), **tomar decisiones sobre la necesidad de modificar estrategias o corregir errores**, **automotivarse y tolerar la frustración de tener que perseverar más o reiniciar la tarea de nuevo**.

Por tanto, debemos asumir que nos va a llevar más tiempo entrenarles en:

- Saber qué tienen que hacer, qué necesitan para hacerlo, cómo lo deben hacer y cuándo lo tienen que llevar o entregar (o saber dónde conseguir esta información cuando no la tienen).
- Preparar lo necesario para cumplir con la tarea, sabiendo subsanar lo que no ha preparado.
- Saber organizarse para cumplir con las diferentes tareas.
- Saber mantenerse centrado en el objetivo, evitando distractores y automotivándose.
- Saber cómo autoevaluar si están consiguiendo sus propios objetivos (por ejemplo, si se saben o no se saben la lección).
- Saber cómo demostrar lo que saben oralmente y por escrito.
- Saber cuándo pedir ayuda.

También nos llevará más tiempo pasar del **primer nivel de autonomía** (realizar todo esto con supervisión cercana) al **segundo nivel de autonomía** (realizar todo lo anterior de forma autónoma). Eso supone pasar por fases como las siguientes:

- 1.º Mamá pregunta al niño qué tiene que hacer, saca los libros de la mochila, mira la agenda y organiza la tarde. Después supervisa con frecuencia, acudiendo a su mesa para ver cómo va o fragmentando la tarea en partes muy pequeñas para que él venga a enseñarlas cuando las termine. Al terminar, revisa y obliga a corregir en el caso de que sea pertinente (en ocasiones es mejor que lleve los problemas mal hechos para que la profesora se percate de que eran demasiado difíciles).
- 2.º Mamá pregunta qué tiene que hacer, pero es el niño el que saca los libros de la mochila, abre la agenda, dice lo que tiene que hacer y comienza a organizarse la tarde con la ayuda de mamá.
- 3.º Mamá le dice al niño que vaya al cuarto y que haga los deberes. El niño realiza solo todas las tareas anteriores. Después, mamá supervisa o le pregunta la lección.
- 4.º Sin necesidad de pedirselo, el niño se pone solo a hacer los deberes en la hora aproximada que mamá le ha establecido. Saca la agenda, prepara el material, hace los deberes y únicamente sale a preguntar algo de vez en cuando. Mamá supervisa después o le pregunta la lección. Llegada esta fase, hay que valorar más el esfuerzo por realizar el proceso y no cargar la tinta sobre los errores que haya cometido en el intento de realizar de forma autónoma la tarea.

¿Cómo podemos fomentar el trabajo autónomo?

A continuación se recogen algunos pasos para programar el entrenamiento en el trabajo autónomo:

1. Reconocemos la situación actual partiendo de la realidad de nuestro hijo. No desesperes, pero tampoco te engañes: que lleves tres años intentando que estudie él solo no implica que haya conseguido crear un hábito. Parte de un nivel menos exigente, incluso, del que creas que realmente tiene. De este modo te asegurarás el éxito y progresará.
2. Acotamos los objetivos por orden de dificultad y nos centramos en el más sencillo. Dependiendo de la situación en la que nos encontremos, nos limitaremos a: *a)* organizarle semanalmente; *b)* organizarle a diario y pedirle cuentas al final; *c)* organizarle los deberes en pequeñas tareas, supervisando cada una de ellas, o *d)* sentarnos directamente a trabajar con él.
3. Estudiamos cuál es el mejor lugar o lugares para el estudio (le pedimos opinión). Por supuesto, el objetivo final será que lo hagas en las mejores condiciones posibles, pero por el momento tenemos que buscar aquellos lugares y/o materiales que le favorezcan. En este sentido, al principio seremos flexibles, permitiéndole tener música de fondo, que lea el texto y estudie dando vueltas a una silla o que enceste en la papelería cada vez que dice un elemento de la tabla periódica.
4. Estudiamos cuáles son los materiales más prácticos: una agenda en papel o el móvil para apuntar los deberes, bolígrafos que se borran, *tipex*, cuaderno en lugar de folios sueltos (si es de los que todo lo pierden) o una maxi cartera con ruedas para que venga y vaya medio pupitre todos los días (en el caso de que sea de los que olvidan siempre los libros que necesitan).
5. Fragmentamos las tareas que tiene que hacer para supervisarlas las veces que haga falta. Para ello acotamos las tareas al nivel que pueda conseguir. Por ejemplo, habrá niños a los que les puedas decir: «*Tienes mates, cono e inglés. Haz los deberes de inglés y vienes a enseñármelos*». Pero habrá otros con los que habrá que afinar más:

«Tienes que hacer cuatro cuentas. Bien, copia la primera en tu cuarto y vienes a enseñármela. ¡Estupendo!, ahora vete de nuevo, multiplica por el primer número y vienes a corregirlo con la calculadora aquí». Lo importante es ajustar la cantidad de tarea que le pedimos que realice él solo en su cuarto dependiendo de: (1) su nivel de tolerancia a la soledad y a la frustración que supone enfrentarse a una tarea escolar (no será lo mismo mates que cono, por ejemplo), (2) el nivel de atención que puede prestar para cumplir con la tarea, (3) la dificultad que para nuestro hijo entraña la tarea en sí misma, (4) la longitud de la tarea. ¿Cómo hacerlo? Es sencillo: si le mandas X cantidad y no vuelve en un tiempo razonable con ello hecho, es que le has pedido demasiado. La clave es ponerle una cantidad lo suficientemente asequible para que le compense más hacerla y recibir tu aprobación que distraerse con cualquier cosa, no terminarlo y que le regañes. Más vale empezar encargando tareas cortas y consiguiendo que responda positivamente, que seguir perpetuando el encargarle mucho y que no cumpla (especialmente en niños con poca tolerancia emocional a los deberes).

¿Y estas medidas no serán sobreprotegerle demasiado? ¿No será contraproducente si le exigimos menos de lo que podría dar? No, en el peor de los casos le estarás mimando, de acuerdo, pero no habrá problema. Si no tiene dificultades, pronto podrás empezar a exigirle más cantidad de trabajo y cada vez con mayor rapidez.

Cómo convencerle de que estudie si sólo hace los deberes

Aunque nos parezca un trabajo arduo, es relativamente sencillo que el niño se acostumbre a «cumplir» con los deberes (aunque sea haciéndolos a toda velocidad, sin querer repasar y con le-

tra chapucera), pero conseguir que se acostumbre a estudiar un poco cada día es un auténtico reto.

Los niños, tengan TDAH o no lo tengan, sólo realizan tareas que no les motivan: (1) si la exigencia de realizarlas viene de una autoridad (que para ellos es el profesor y no su madre), (2) si hay un límite de tiempo para realizarlas y (3) si no cumplir con ellas tiene unas consecuencias inmediatas que prometen ser desagradables.

El primer problema es que la presión de la autoridad se dilata cuando se demanda estudiar. Con los deberes está claro: los manda el profesor, se exigen para el día siguiente o unos días después y existe la amenaza de una consecuencia negativa que suele ser inmediata. En el caso del estudio, es diferente. Los chicos no ven la necesidad de estudiar hasta que se aproxima el día del examen (normalmente el día antes). Las recomendaciones de «ir estudiando» no se viven con la exigencia de inmediatez de los deberes, y el chequeo por parte de «la autoridad» se diluye porque los profesores no suele preguntar la lección oralmente cada día como solían hacer antes. Esto hace que sea la madre o el padre el que apremie al niño con la necesidad de estudiar todos los días, con la consiguiente protesta del niño alegando un: «*no lo han mandado*», «*eres una pesada*», «*¡que ya me lo sé!*». Esta actitud de dejarlo todo para última hora es común a todos los niños, puesto que todavía no están maduros como para saber conjugar variables como: (1) la cantidad de materia que tienen que estudiar, (2) la capacidad personal para retener información y la tolerancia a la fatiga, (3) las horas de dedicación necesarias para aprender esta materia y (4) las horas disponibles para hacerlo. Los niños con TDAH presentan una inmadurez mayor que los chicos de su edad, por lo que es frecuente que chicos, incluso de 14 años, tengan siempre una impresión muy poco realista de su capacidad para enfrentarse a situaciones como ésta. Con frecuencia creen que en una hora podrán estudiarse dos temas o que en el fin de semana que tienen programadas actividades de deporte y viene la familia entera a comer podrán tener tiempo para preparar un examen, hacer cuatro láminas de dibujo, seis problemas de matemáticas y cuatro ejercicios de inglés. Esta visión poco realista se ex-

tiende en el tiempo, y no es infrecuente encontrarse chicos de esta edad convencidos de que van a aprobar los exámenes globales, sacar el curso limpio y ganarse la moto que le prometieron sus padres, cuando en realidad tienen un historial de 7, 8 y 7 suspensos en las tres evaluaciones.

El segundo problema al que nos enfrentamos es que, mientras no hacer los deberes es algo visualmente tangible, no haber estudiado lo suficiente no lo es. La mayoría de los chicos con TDAH afirman saberse un tema, pero, para desesperación de sus padres, se estrellan totalmente cuando se les pregunta de forma oral. Eso produce al adulto la impresión de engaño cuando, en realidad, la mayor parte de las veces no es así. Cuando salen de la habitación están realmente convencidos que no se lo saben bien, cierto, pero sí lo suficiente como para poder justificarlo oralmente cuando les pregunten en ese momento sus padres y conseguir que les dejen irse al cine. Y aunque para ellos, como para los padres, es una sensación frustrante comprobar que no es así, siguen sintiendo que no lo han hecho tan mal y perciben como injusto que los devuelvan a su cuarto con bronca y con la exigencia de que vuelvan a preparárselo.

El tercer problema es la reticencia del niño a estudiar poco a poco todos los días bajo la afirmación de que se le olvidará todo aquello que no «se metió en la cabeza» el día antes del examen. No sólo no ven productivo dedicar ese tiempo a algo que se les olvidará al día siguiente, sino que constatar día a día que no recuerdan lo que estudiaron el día anterior les produce una sensación de intensa frustración (que lógicamente tratan de evitar). Y créanme, en la mayoría de las ocasiones no es un cuento. Muchos niños con TDAH tienen dificultades para almacenar la información en la memoria a largo plazo, porque no dedican suficiente tiempo a la repetición y tienden a procesar la información de forma más superficial que significativa. Es decir, cuando estudian intentan memorizar auditivamente la información, no la intentan hacer más significativa para ellos: visualizando una imagen que les puede ayudar a recordarla (por ejemplo, un mapa o una foto donde localizar las batallas que están estu-

diando), relacionando lo que están aprendiendo con lo que ya tienen en la memoria a largo plazo porque ya lo sabían (la nueva información sobre la digestión de la vaca añadida a la que ya tenían sobre ella de cursos anteriores) o relacionando la información nueva en una cadena causal.

¿Cómo afrontamos estos tres problemas?

Antes de nada, debemos ajustar nuestras expectativas. Sabemos que nuestros hijos son más inmaduros, así que pensaremos en ellos como en niños 2 o 3 años más pequeños y ajustaremos nuestras expectativas a esta edad (en los aspectos relacionados con la capacidad de mantener la atención, organización, autonomía, etc.). Es decir, si tenemos que plantear el entrenamiento en hacer los deberes y estudiar para un chico con TDAH de 12 años es posible que tengamos que pensar en él como si tuviera 9 años, y si tiene 15 quizá sería más adecuado hacernos a la idea de que todavía tenemos que apoyarle y entrenarle como si tuviera 12.

Eso nos ayudará a entender que debemos partir de más apoyo del que pensábamos en un principio, para dar los pasos hacia una mayor autonomía a partir de ahí.

Ahora ya podemos abordar los tres problemas anteriores.

Respecto al primero, necesitamos **que el niño acepte que «cumplir» con los deberes cada día incluye no sólo hacer los deberes escritos, sino también «estudiar algo»**. Si comenzamos a entrenar esto a partir de 4.º de primaria (de 3.º en aquellos colegios que ya les hacen exámenes que requieren memorizar mucho), podremos hacerlo poco a poco y de forma progresiva.

Normalmente, los niños tienen deberes escritos a partir de 3.º de primaria, así que empezamos añadiendo una actividad más a las que tiene diariamente: estudiar algo. En el caso de niños de tercero, el tiempo dedicado a «estudiar» puede consistir tan sólo en unos pocos minutos, lo suficiente para mirar el tema que están

dando, hacerle caer en la cuenta de que lo subrayado o el recuadro resumen del final es importante (se lo leemos), o retarle a que sea capaz de definir un concepto sencillo que se hayan explicado en clase (felicitándole por cualquier dato relevante que dé sobre ello, anotando la definición y ampliándola poco a poco los días siguientes). Con los chicos mayores, debemos comenzar también por algo muy breve, incluso algo simbólico (especialmente en aquellos niños para los que estudiar días antes del examen es una verdadera aberración). Por ejemplo:

- *«Haces los deberes y lees en voz alta una sola hoja de conocimiento del medio».*
- *«Haces los deberes que toquen, tratas de recordar qué leíste ayer de la hoja de cono (sin mirar, dedicando unos segundos y a modo de juego) y te vuelves a leer la hoja del día anterior».*
- *«Haces los deberes que toquen y copias las tres definiciones del tema de mates en una ficha que nos sirva para el repaso final».*
- *«Haces los deberes y preparamos tarjetas con vocabulario de inglés para estudiarlo más adelante».*

Nuestro objetivo será romper con esa «fobia a adelantar tarea», lo cual se consigue comenzando con una exigencia muy limitada. Debemos hacerlo así, también, con aquellos niños mayores que están acostumbrados a pegarse el atracón el último día y con los que queremos que pierdan el miedo a adelantar trabajo (incluso cuando la estrategia del atracón les haya resultado efectiva hasta el momento). Se lo plantearemos como un entrenamiento obligatorio. En esos casos será más evidente el rechazo de los niños a estudiar cuando el examen todavía está muy lejos. Para algunos es un verdadero sacrilegio; ¿por qué, si no, protesta tan airadamente, se rebela, se indigna y se irrita cuando únicamente le exigimos que dedique tres minutos a leerse una página de conocimiento del medio?

El segundo problema al que nos enfrentamos es cómo hacer que el resultado de ese esfuerzo por estudiar día a día sea

algo visible. Los deberes quedan hechos, pero el estudio queda en el limbo. Podemos hacer tres cosas:

1. Podemos **traducir el estudio a una tarea escrita:** «*Lee esta página y subraya lo principal de cada apartado*», «*Lee esta página y, de cada párrafo, inventa una pregunta que podría caer en el examen*» (nos adelantamos a la forma de preguntar del profesor, lo que resulta muy útil), o bien «*Copia las definiciones en esta ficha que utilizaremos como repaso*». Esta estrategia suele ser más útil en las chicas, más dadas a escribir que los chicos, pero podría ser contraproducente si el niño odia coger el lápiz.
2. Podemos **proponerle alguna forma de registro que le permita ver que avanza, visualizar lo que ya ha leído o estudiado.** Por ejemplo, subrayamos con rotulador fosforito cada definición que ha leído tres veces, copiado o estudiado, ponemos una pegatina en la esquina de cada página leída o hacemos una llave en cada párrafo. Cuando estaba en la universidad vencía el aburrimiento de estudiar dibujando una línea de cuadrillos como la de abajo. Cada cuadrillo reflejaba un apartado de la lección que tenía que estudiar (en ocasiones, si un apartado era muy largo o muy difícil podía dividirlo y representarlo con dos o tres cuadrados). Cada vez que me leía o estudiaba (según el objetivo del momento) un apartado, coloreaba un cuadrillo.



Muchas veces me ponía metas, miraba el reloj y trazaba una raya vertical entre dos cuadrados para indicar el punto al que quería llegar en el tiempo que me había marcado. Recuerdo que solía ponérmelo fácil para animarme, y llegado a ese punto me daba un pequeño «premio» (salir de la biblioteca a tomar un café, llamar a un amigo o picar algo en la cocina si estaba en casa). Puede parecer una

soberana estupidez imaginar a una futura licenciada estudiar en la biblioteca con un hoja llena de tiras de cuadritos, pero eso me entretenía, hacía que visualizara el avance y me hacía el estudio algo más llevadero. En todo caso, los métodos de registro deben ser personales y, en el caso de los niños, muchas veces requieren variarlos frecuentemente.

3. **Podemos tomarle la lección oralmente, ponerle un «mini-examen» y darle un *feedback* constructivo del resultado.** Por ejemplo: «*Esta semana estuviste leyendo los tres primeros puntos del tema de cono, así que te voy a poner una pregunta sobre un apartado breve (por ejemplo, un párrafo) y lo tienes que responder en tu cuarto por escrito*». Esto resulta útil porque enseña al niño a poner por escrito lo que sabe y de forma organizada.

¿Y si lo hemos intentado y no funciona? Lo más probable es que debamos ajustar la exigencia. Quizá le hemos puesto un nivel muy alto y nuestro hijo no esté preparado para simular un examen en su cuarto si es por escrito (y necesita que sea oral), o sea preciso limitar el ejercicio a una sola pregunta y eliminarle otros deberes ese día.

Cómo dejar de supervisar el día a día

Imaginemos ese momento soñado en el que nuestro hijo que ya tiene cierto hábito de trabajo: saca sus libros él solo, cuenta a su madre lo que tiene que hacer, trabaja más o menos independientemente y luego pide a su madre que le pregunte. ¿Cómo damos el salto hacia un mayor nivel de independencia?

Algunos consejos:

1. | Aprovechamos un momento del curso que nos permitiría recuperar el tiempo perdido si él falla en su intento de

- autonomía. Por ejemplo, al principio de la primera o segunda evaluación.
2. Hablamos con él para que vea que le creemos capaz de afrontar los deberes por sí mismo, aunque sepamos que probablemente le costará más al principio.
 3. Hablamos con la profesora para avisarle de que comienza el período de entrenamiento en autonomía: eso quiere decir que mamá no va a estar tan al pie del cañón y que él debe sentir que la profesora sí va a estar pendiente de si cumple o no con los deberes (si mamá no supervisa y la profesora se relaja, será probable que cada vez se esfuerce menos y deje de trabajar).
 4. Como le estamos entrenando, lo normal es que «meta la pata», lo cual es perfectamente legítimo. No olvidemos que cuando se entrena se asume que el niño va a cometer errores. Cuando esto suceda, se le hace reflexionar sobre ellos y se le invita a volver a intentarlo de la forma adecuada. En el entrenamiento no se castiga; no tendría sentido, porque le estaríamos castigando por algo que todavía no está bajo su control. Por tanto, le daremos más oportunidades para reaccionar. Por ejemplo, puede ser que esté todo el fin de semana sin ponerse a hacer los deberes a pesar de nuestra insistencia y que, una vez metido en la cama el domingo, le dé el nervio y no pueda dormir porque no ha cumplido con lo que tiene que hacer. No es lo ideal que se acueste tarde, pero tampoco es el momento de decirle: «*Haberlo hecho antes, así aprenderás*». No, porque está aprendiendo y debemos darle la oportunidad de que rectifique (además, no serviría de nada tomar la otra postura). Le echaremos la charla, pero le permitiremos que se acueste tarde o se ponga el despertador para madrugar, levantándonos con él para acompañarle en la distancia. De este modo le damos una nueva oportunidad, comprueba que no compensa quedarse sin dormir, pero también obtiene la satisfacción de descubrir que, efectivamente, y como nosotros le decíamos, puede cum-

plir con sus responsabilidades. Desde clase podríamos hacer algo parecido. Si no ha cumplido con los deberes, la profesora le llamará al orden pero le dará más oportunidades para completarlos (quedarse sin recreo para hacer lo que no terminó, traerlo al día siguiente, etc.) o para entregar el trabajo que olvidó hacer. Eso sí, además de entregar tarde el trabajo deberá presentar 2 o 3 ideas sobre: «qué haré la próxima vez para que no me vuelva a suceder esto».

5. Una vez veamos cómo progresa, podemos replantearnos si el nivel de autonomía que le estamos dando es el adecuado o si necesitamos reajustar expectativas o concretar apoyos puntuales.
6. Y no olvidaremos felicitarnos por los pequeños progresos y por «nuestro trabajo en equipo»: al niño, por sus avances, y a nosotros mismos por haber tenido paciencia y haber sabido delegar responsabilidades (no es fácil pasar el testigo si hemos tenido durante tantos años el control).

Cuando los deberes se complican

Los deberes producen en las familias muchos quebraderos de cabeza. En este apartado trataremos de dar sugerencias para afrontar algunos de los problemas más frecuentes.

Qué hacer cuando los deberes son inabordables

Nos referimos a aquellas situaciones en las que el niño, habitualmente: (1) no consigue terminar los deberes, (2) lo consigue, pero a costa de un apoyo excesivo de los padres para la edad o capacidad del niño, o (3) lo consigue él solo pero a costa de excesivas horas de dedicación.

El modo de proceder depende de muchos factores, así que los consejos que figuran a continuación deben sopesarse con el terapeuta de nuestro hijo:

1. El primer paso será conseguir una relación cordial con el profesor, para que nos vea como padres dedicados, exigentes y preocupados, y no como padres que tratan de facilitar excesivamente las cosas a sus hijos o justificar su vaguería.
2. En segundo lugar, debemos dar al profesor un *feedback* real de la situación que se vive en casa en torno a los deberes. Será útil informar al profesor del tiempo invertido en la realización de X problemas de matemáticas (minutos de dedicación y hora a la que se acuesta) y dificultades encontradas tanto respecto a la tarea (en cuanto a la falta de conceptos de base, dificultades en la comprensión de enunciados, falta de estrategias de solución de problemas, errores por desatención...) como respecto al comportamiento o actitud (respuestas de angustia o ansiedad, sentimiento de incompetencia, baja tolerancia a las correcciones en el caso de errores, rebeldía...). Es importante que esta información no suene al profesor como un reproche a su labor (algo así como «¿ve lo animal que es usted poniendo tareas?»), y quede claro que nuestro objetivo no es que el niño no trabaje, sino encontrar la forma de que consiga los objetivos que el profesor se ha propuesto, pero sin llegar a una situación extrema de estrés o a tirar la toalla por pura desesperación.
3. En tercer lugar, debemos concentrarnos en escuchar al profesor para ver cómo toma esa información y qué nos propone. Si lo que nos propone es lógico y vemos viable su aplicación, estaremos de suerte. Si lo que nos propone es difícil de realizar o incluso absurdo, no nos quedará más remedio que asentir y tratar de ponerlo en práctica. No debemos olvidar que, por muy alejado que esté el profesor de nuestra realidad y de la de nuestro

- hijo, no conseguiremos un cambio si no intentamos sus propuestas.
4. En cuarto lugar, **comentamos la situación con el terapeuta de nuestro hijo y analizamos sus sugerencias.** Ponemos en marcha el plan del profesor, anotando todos aquellos aspectos positivos de su idea (en el peor de los casos, siempre habrá alguno) y todos aquellos aspectos negativos.
 5. En quinto lugar, **volvemos a citarnos con el profesor para darle *feedback* de los resultados y para transmitir algunas sugerencias** que el terapeuta considere recomendables.

Las propuestas pueden ser muy diferentes según la materia, el curso escolar y las dificultades del niño en ese ámbito:

1. Podemos **plantear algunas modificaciones en el modo de cumplir con los deberes.** Por ejemplo, el niño puede hacer la redacción pero en dos fases (esa tarde en sucio y a limpio al día siguiente), puede hacer el trabajo directamente en el ordenador, puede hacer los problemas con las tablas de multiplicar al lado (hasta que las automatice debidamente) o puede quedar exento de copiar los enunciados de los problemas de matemáticas o permitírsele pegarlos fotocopiados en el cuaderno cuando haya riesgo de que los copie con errores por desatención o que se fatigue tanto que no le dé tiempo a hacer lo verdaderamente importante, que es aprender a resolverlos.
2. Podemos plantear la posibilidad de **realizar los deberes que se mandan a todos, pero con cierta flexibilidad.** Los padres se comprometerían a intentar que el niño cumpla con todos los deberes que les ha puesto la profesora, pero sabiendo que tienen cierta flexibilidad para adaptarlos a la situación del niño de modo que se consiga el mayor avance en su aprendizaje. Así pues, los días en los que el niño parece agotado o que, por alguna razón de

peso, no ha podido terminarlos, el padre puede seleccionar aquellos deberes que piensa que son más útiles. Quizá el padre prefiera dejar un problema porque, por su complejidad, es preferible explicárselo el fin de semana, cuando el niño y él estén más descansados, o porque exija tener claro conceptos previos que el niño todavía no tiene; puede preferir centrarse en el problema más difícil porque el resto parezca redundante y sea preferible dedicar el tiempo a otra asignatura, o bien puede elegir realizar los más sencillos porque el niño necesita consolidar los aprendizajes, realizarlos él solo para practicar en autonomía o porque su consecución con éxito contribuya a reforzar su autoestima.

3. Lo óptimo sería que, especialmente en niños con dificultades, el profesor y los padres pudieran **acordar cómo adaptar parte de los deberes a las necesidades del chico o chica**. De este modo, los chicos con retraso o dificultades en áreas específicas podrían sustituir parte de los deberes por los de un plan de trabajo programado. Así, por ejemplo, se les podría permitir realizar la mitad de los problemas de matemáticas (aquellos más adecuados para ellos) para poder dedicar más tiempo al plan de ortografía, podrán hacer el trabajo de literatura sobre una versión más breve del libro que se les encargó (en el caso de un chico con dislexia), reducir al mínimo los deberes de inglés si su buen nivel permite sustituirlos por otra tarea más adecuada (como un trabajo extra y voluntario sobre un experimento de química para subir nota) o bien realizar un cuaderno de cálculo de un nivel anterior para reforzar la base y que no siga acumulando frustración y errores.

El último punto exige unos padres y un profesor muy comprometidos con el niño, que conozcan muy bien sus dificultades, que tengan claro cómo ayudarlo y que mantengan una excelente relación de confianza mutua, además de una comunicación fluida. A veces no se darán las condiciones ideales, pero debemos pensar

que obligar al niño con TDAH y con dificultades específicas a realizar más tareas, además de las ya extensas que se mandan a todos, nos conducirá al mismo fracaso académico que conseguiríamos si no funcionara la estrategia anterior, pero con un deterioro emocional añadido.

En ocasiones, no son los padres sino los profesores particulares los que apoyan al niño en los deberes. La comunicación entre ellos y el profesor suele facilitar que se realicen estas adaptaciones porque, como profesionales, hablan el mismo lenguaje y se entienden con mayor facilidad y porque, seguramente, se reduzca la desconfianza o el miedo de los profesores a que el niño no trabaje en casa lo suficiente. Cuando el niño tiene un profesor de apoyo en el colegio la situación se simplifica, puesto que éste puede dedicar algunas sesiones a coordinarse con el profesor tutor de cara a ajustar la exigencia en los deberes, determinando a qué actividades de refuerzo hay que dar prioridad.

Qué hacer cuando los deberes se multiplican con lo que no termina en el colegio

La solución comienza por conseguir que el niño rinda más en el colegio para que no se acumule el trabajo en casa. Eso se puede facilitarse del siguiente modo:

1. **Analizando cuál es la causa de que el niño no termine las tareas en clase.** El TDAH se caracteriza por una mayor inmadurez en la capacidad de autorregular la propia conducta. Los niños con TDAH tienen dificultades para terminar las tareas a tiempo porque necesitan un entrenamiento específico para conseguir ser tan autónomos en el trabajo como sus compañeros de edad. Por su trastorno, no controlan el paso del tiempo como los niños de su edad, son más desorganizados, se distraen más con estímulos irrelevantes, se fatigan antes cuando tienen que realizar tareas que requieren estar concentrados y son

emocionalmente más dependientes de la aprobación de los demás (no se automotivan como sus compañeros) y de la tarea (se frustran con más facilidad y tiran la toalla). Se comportan como niños más pequeños: su trabajo es irregular, comienzan con ganas pero se distraen, tardan más en sacar el material (o no tiene boli o tarda una eternidad en sacar punta o va a pedir una goma al otro extremo de la clase), se saltan ejercicios por despiste, se pierden en las instrucciones y tienen que releerlas de nuevo y se fatigan enseguida. No es infrecuente que se molesten en ayudar en las tareas al compañero y dejen las suyas inconclusas. Los profesores suelen percibir este comportamiento como vaguería: «¡Míralo!, ¡no ha hecho nada en toda la mañana y, cuando le pongo las pilas y le amenazo con no bajar al recreo, lo hace todo en un periquete! ¿Qué problema de atención?, ¡este es un jeta!».

Por eso es importante que el profesor se dé cuenta de que el niño con TDAH tiene un procesamiento cerebral más lento y un cerebro más inmaduro, que funciona de forma más desorganizada, produciendo un mayor desgaste cuando tiene que enfrentarse a las tareas escolares. En realidad, ese niño que no ha hecho nada en toda la mañana demuestra que no ha sido capaz de regularse solo y responde bien cuando el profesor aumenta la motivación hacia la tarea (porque la amenaza de un castigo aumenta la motivación) y cuando le ayuda a regularse externamente (al colocarse a su lado para ver si cumple con lo que se le ha dicho). Los niños con TDAH necesitan una supervisión mayor para conseguir realizar las tareas.

2. **Entrenándole en el trabajo autónomo aumentando la supervisión, al principio, para luego ir espaciando el control.** En este caso, en lugar de dedicar tiempo a regañarle durante toda la mañana recordándole que vuelva a su sitio o al trabajo, el profesor puede fragmentar las tareas y supervisarlas más frecuentemente («haz el primer ejercicio y me lo enseñas», «bien, ahora los dos siguientes»).

3. Además de ayudar al niño a regularse y optimizar el tiempo y el trabajo, podemos **motivarle por terminar las tareas con un refuerzo** (poniéndole una nota en la agenda cada día que termine), con un **autorregistro**, para que vea que **progresa**, y con una **consecuencia positiva en casa** («*como hoy no tienes deberes que recuperar tenemos tiempo para jugar una partida a la Wii o puede subir tu amigo a jugar un rato*»).
4. Podemos, también, **revisar la adecuación de la medicación** de apoyo. La medicación mejora la atención y reduce la fatiga del niño durante la jornada escolar, permitiendo que persevere más en las tareas y se mueva y distraiga menos, consiguiendo un trabajo más productivo.

Qué hacer si no apunta los deberes

Este es un problema importante. Si los padres no saben qué es lo que tiene que hacer el niño, difícilmente le pueden ayudar a conseguir que cumpla con las tareas para casa. La mayoría de los niños con TDAH:

- Olvidan o pierden la agenda.
- Creen apuntar los deberes, pero sólo apuntan aquellos de los que se enteran (que no son todos).
- Apuntan los deberes, pero ni ellos mismos entienden lo que ponen.
- Piensan en apuntarlos más tarde y se les olvida.
- No apuntan nada por pereza y porque están convencidos de que se acordarán.
- No los apuntan para no tener que hacerlos.

Aunque los profesores tienden a pensar que la mentira es el motivo principal, la picardía en los niños con TDAH es de aparición más bien tardía y sólo suele suceder en niños muy frustrados,

muy saturados de trabajo y normalmente en torno a los 11 o 12 años de edad. Es más frecuente que el niño con TDAH no haga deberes porque no se ha enterado o que haga otros por equivocación. Recuerdo a un chico de 5.º de primaria que sabía que decirle a su madre «no me he enterado» era como destapar la caja de los truenos, así que cuando ella le preguntó qué ejercicios de matemáticas tenía que hacer, respondió aparentemente muy seguro de sí mismo: «el 27, 28, 29 y 30». Prefirió inventarse la respuesta y pasarse toda la tarde haciendo problemas que no le habían pedido, a decir que no sabía cuáles eran. Ni que decir tiene que fue peor, porque se ganó la bronca del profesor y de su madre cuando se destapó el tema.

El profesor puede facilitar la labor de los padres, adelantándose al problema y evitando que el niño se retrase en las tareas o no prepare los exámenes por falta de información:

- Puede facilitar el contacto entre los padres, de modo que, en caso de duda, el niño con TDAH tenga el teléfono de un compañero.
- Puede facilitar el plan de trabajo del mes (si lo tiene definido).
- Puede nombrar un *delegado y subdelegado de deberes* que se encarguen de apuntar en la pizarra o en una cartulina en la puerta de la clase los deberes que se tienen que hacer. En ese caso, podemos sugerir que el niño con TDAH sea el subdelegado de deberes, de modo que su papel sea apuntar lo que el otro niño confirma que es lo correcto. Le sirve a él para entrenarse y a los padres para saber adónde acudir para confirmar las tareas.

Pero no debemos olvidar entrenar al niño. Podemos ayudarle del siguiente modo:

1. Buscando una agenda que le guste al niño (o personalizarla si es la del colegio) o pedir autorización para usar la agenda del móvil en el caso de los mayores.

2. Ponerle a la agenda una cinta para marcar el día que toca (así evitamos que el niño tenga que perder tiempo buscando la semana en la que tiene que apuntar las cosas).
3. Estableciendo con él una clave para que tenga que escribir menos pero de forma que se entienda. Por ejemplo: *Cono*, 46-47 sería estudiar conocimiento del medio de la página 46 y 47; *Mat*, 32 (5-6-7) sería matemáticas, página 32, ejercicios 5 al 7; *T- fotos mamíferos-flau* sería traer fotos de mamíferos y la flauta. Los códigos deben ahorrar tiempo, así que no sirven si producen más errores o si resultan más complejos o aburridos para el niño que escribir directamente lo que tiene que hacer.
4. Felicitarle cada día que comprobemos que ha traído la agenda o lo ha hecho bien.
5. Hacerle entender que le compensa enterarse (puesto que si no perdemos tiempo en tener que llamar a un amigo, terminaremos antes y podremos hacer algo que nos guste).
6. Hacer de modelo para él, explicándole cómo los adultos utilizamos nuestra agenda o móvil para no olvidarnos de las cosas.

Qué hacer si miente y dice que no tiene deberes

Con el tiempo, nos damos cuenta de que nuestros hijos con TDAH comienzan a mostrar algo de picardía y que, a diferencia de años anteriores, tratan de evitar las tareas desagradables. A veces, acostumbrados a nuestros cándidos niños que nunca mentían, nos cuesta creer lo que el profesor ve más que evidente: el engaño, pillándonos por sorpresa descubrir que nos han ocultado deberes, la fecha de un examen o un trabajo que tienen que realizar. ¿Cómo solucionarlo? Con cualquier medida que al niño le permita ver que por ese camino no va a ningún lado. Debe darse cuenta de que con esta estrategia puede librarse un día, pero tendrá que hacerlo al día siguiente, y además con un castigo añadido

por mentir. El problema es que a nuestros niños, que viven en lo inmediato, el librarse una tarde resulta un premio tan potente que cualquier medida de castigo posterior no resulta demasiado eficaz. ¡Y ya tenemos demasiados castigos acumulados y demasiadas tareas por hacer para añadir, además, los castigos por evitarlas! Así que podemos conseguir que el engaño no les funcione si nosotros establecemos un tiempo de estudio obligatorio en casa, se tengan o no se tengan deberes del colegio. De este modo, y especialmente si sospechamos que el niño nos está mintiendo, podemos hacer que tenga que dedicar el mismo tiempo a hacer otras tareas académicas. Se dará cuenta de que más vale confesar lo que tiene que hacer y llevar el trabajo hecho al día siguiente, que tener que perder el tiempo dedicándose a hacer otros problemas que no son los que ha mandado.

Qué hacer si no quiere ayuda pero la necesita

La ayuda no es negociable. Así como perdemos el tiempo discutiendo con nuestro hijo si va o no va al colegio, tampoco discutiremos con él si necesita o no necesita profesor particular o ir a un terapeuta. Partiendo de este principio, trataremos de buscar un buen profesional que sepa conectar con el niño, lo enfocaremos positivamente y le daremos las explicaciones justas para que pueda entenderlo y aceptarlo mejor, pero sin permitir que el tema se convierta en un debate. Muchas veces, el temor de que el niño no acepte de buen grado al profesor, vaya a negarse a colaborar y el esfuerzo sea inútil, nos hace caer en la trampa de justificar, razonar y hasta *hipermegargumentar* los motivos por los cuales tiene que tener clases particulares o acudir a tratamiento y, en el caso de los adolescentes o los jóvenes, puede incluso echarnos para atrás en la decisión que en principio nos parecía más conveniente. Pero debemos pensar que si el niño rechaza al profesor porque no quiere estar atado a la obligación de una clase, o si no quiere ir al psicólogo o al psicopedagogo porque en el fondo teme sentirse especial, de nada servirán las largas conversaciones para tratar de conven-

cerlo: no habrá argumento que podamos esgrimir que le haga cambiar de opinión. Además, el debate le dará la oportunidad de que nos envuelva con sus argumentos. Huyamos de eso. Es cierto que, en el caso de los adolescentes y los jóvenes, la situación puede resultar más difícil. Es frecuente oírles argumentar: «son cosas vuestras, no necesito ayuda», «¡ni que sueñes que yo vaya a ir a un loquero!», «¡es mi vida, y si no quiero estudiar no podéis obligarme!». Pero no conviene caer en la trampa de intentar demostrarles racionalmente el por qué están equivocados (su rechazo es emocional, no racional, así que no sintonizarán con nuestros argumentos). Tampoco conviene fundamentarlo aludiendo al riesgo que tienen de un futuro negro debido a su diagnóstico, ni mucho menos hacerles una película del desastre en el que se están convirtiendo sus vidas. ¡Ya están suficientemente frustrados con su situación y tienen la autoestima suficientemente deteriorada como para empeorar la situación!

Quizá el único argumento que ellos no podrán rebatir es el siguiente: «Puede ser que tengas razón y que seamos unos exagerados. Puede ser que no necesites realmente un profesor particular o un terapeuta, que seas capaz por ti mismo, pero nosotros estamos convencidos de que te vendrá bien. Quizá seamos demasiado sobreprotectores, o que paguemos algo que no te hace falta, pero nosotros necesitamos sentir que cumplimos con nuestro cometido de padres, que es darte todas las oportunidades que necesitas. A nosotros nos parece importante, así que vas a tener que ir. Por supuesto que nos gustaría que te sirviera para algo, pero debemos resignarnos a que tienes X años y que, si no quieres aprovechar esta ayuda, es cosa tuya, pero nosotros habremos cumplido. ¡Tú mismo!». Este argumento no permite discusión alguna y, dicho de este modo, refleja que no hay puerta posible a la negociación. Después ya sólo queda dar por zanjado el tema diciéndole que todo está ya hablado, ignorando sus nuevos intentos de reiniciar el debate o sus amenazas (mejor estar lejos para poder aparentar que no las hemos oído) y dándole tiempo para adaptarse a esa nueva situación. El terapeuta será el que le ayude a entender qué le pasa y a no sentirse ni especial ni retrasado por recibir ese apoyo.

Ignorar sus reacciones supone no escuchar ni responder a sus comentarios, ni tan siquiera cuando amenacen con no ir a las se-

siones. La mayoría de las veces funciona mejor salir de la habitación, no responder a sus comentarios y limitarse a, llegado el momento, actuar como si lo hubiera aceptado: les recogemos en el instituto y les llevamos a la terapia el día indicado o abrimos la puerta al profesor particular y le indicamos que ya ha llegado. Sólo en casos extremos podemos tener que presionar con quitar privilegios si desobedecen.

Por suerte, los chicos y chicas con TDAH son como el microondas, se calientan rápido pero se les pasa pronto, y la mayoría de ellos son más bien dóciles y sumisos y aceptan bien la ayuda que se les ofrece. Es más, la adherencia a los tratamientos psicológicos y psicopedagógicos es mejor en el caso de los chicos y chicas con TDAH que en otros adolescentes y jóvenes con problemas. Al ser más inmaduros y dependientes emocionalmente, suelen apoyarse en un terapeuta con más facilidad (incluso aquellos que se muestran muy rebeldes, opositoristas y desafiantes en casa), escuchándoles como no lo hacen con sus padres y permitiendo que desempeñen con ellos un rol de vigilantes, guías y consejeros.

Castigos para casa

Antes de abordar el espinoso tema de «los castigos para casa» conviene que hagamos algunas reflexiones sobre el significado de los castigos y su adecuada utilización.

Intentamos utilizar el castigo, en casa y en el colegio, como una medida de control de la conducta negativa del niño, aunque, a veces sin quererlo, acabamos castigando también conductas positivas. Y es que lo que se entiende por castigo en psicología no es lo mismo que lo que entendemos a pie de calle. Si tuviéramos que definir qué es un castigo, muchos elegiríamos una acción negativa para describirlo, y los primeros ejemplos que se nos vendrían a la cabeza serían «las broncas» o el tan denostado «cachete». Pues bien, sin entrar en valoraciones sobre si es adecuado o no dar un cachete a un niño, este ejemplo nos viene al dedillo para hacer

una reflexión importante: en psicología un cachete podría ser un castigo pero también podría ser un premio. ¿Por qué? Porque el castigo se define en psicología como «cualquier medida que tomemos que, seguida de una conducta, contribuya a que dicha conducta NO se repita en el futuro», mientras que el premio sería lo contrario, es decir, «cualquier medida que, seguida de una conducta, contribuya a que esa conducta SÍ se repita en el futuro». Así que lo que determina si algo es un castigo o un premio no es la acción en si misma (el cachete), sino el efecto que tiene sobre el niño y su capacidad para reducir la posibilidad de que su comportamiento no se repita (castigo) o de que aumente en el futuro (premio). Por tanto, si después de un cachete el niño empezara a portarse peor, el efecto que el cachete tendría sobre el niño sería el de un premio (porque aumenta el mal comportamiento) y no el de un castigo (porque no reduce la probabilidad de que se porte mal). Sin embargo, si algo sabemos de cachetes es que suelen tener la facultad de pararle los pies al niño en décimas de segundo. Eso es cierto, pero cuando hablamos de comprobar qué efecto tienen *en el futuro* no nos referimos a los segundos siguientes, sino a los días, semanas o meses posteriores. Suele suceder que los padres que más recurren al cachete son aquellos que no parecen tener ningún control sobre la conducta del niño, pues éste sigue portándose mal a pesar de que las bofetadas se vuelvan cada vez más intensas y frecuentes. En ese caso, los cachetes no están teniendo el efecto de castigo y pueden estar incitando al niño a portarse todavía peor. ¿Cuándo puede suceder eso? Por ejemplo, cuando al niño se le da un cachete para que cambie una conducta que él no puede controlar. Imagine qué sucedería si le pegasen para que hablara en arameo o si se pretendiera detener a bofetadas los espasmos de un niño en plena crisis epiléptica. Además, la bofetada también podría tener efecto de premio en el caso de un niño al que se le castiga por una mala conducta (que en este caso sí podría controlar) pero que recibe al mismo tiempo algún beneficio que le compensa. Este sería el caso, por ejemplo, de un niño celoso que recibe el cachete pero también mucha atención de su padre (una atención que no consigue atraer tan fácilmente con

conductas más positivas y por la que, celoso, compite con sus hermanos). Otro ejemplo podría ser el de un adolescente que sigue faltándole al respeto en público una y otra vez a su profesor, a pesar de las constantes amonestaciones y castigos, porque le compensa el breve momento de gloria y la admiración que cree recibir de sus compañeros. En estos casos tendría que incrementarse muchísimo el castigo para que dejase de compensar de esta forma positiva y tuviera un efecto sobre la conducta que se quiere extinguir, y eso no nos llevaría por buen camino.

Así que, aunque los castigos sean necesarios, debemos basar nuestra educación en reforzar la conducta positiva de nuestro hijo, en valorar el esfuerzo y recompensar con atención los comportamientos que queremos que se fomenten (especialmente en el caso de los niños con TDAH que cometen errores con tanta frecuencia). Y cuando optemos por utilizar castigos, debemos tener presente que:

- **Los castigos deben ser la excepción** (debemos educar fomentando actitudes positivas contrarias a las que deseamos eliminar). Si nuestro hijo sólo parece funcionar con castigos, es una señal de que algo estamos haciendo mal y una alerta de que, si no cambiamos nuestra forma de educar, está garantizado un empeoramiento de su comportamiento a corto plazo y el aumento del estrés y la ansiedad de toda la familia (incluido, por supuesto, de nuestro hijo).
- **Deben aplicarse sobre conductas que el niño puede controlar porque ya las haya entrenado y consolidado.** No tendría sentido castigar a un niño de infantil por no saber hacer raíces cuadradas, ni a un hiperactivo que todavía no ha conseguido el hábito de recoger sus juguetes por tener el cuarto desorganizado.
- **Deben ser la consecuencia lógica de su conducta** (si lo rompes, lo arreglas; si agredes, deberás pasar un rato aislado, y si empujas en la fila tendrás que ponerte el último o aprender a esperar sentado en el rincón de pensar).

- **Deben ser decididos y aplicados de la forma lo más aséptica posible, es decir, de forma independiente de nuestras emociones.** Un castigo no debe ser el fruto de nuestra desesperación, la liberación de nuestro estrés, la descarga de nuestra impotencia o la demostración de nuestro poder. Si se infringe así, pierde su eficacia (aumenta la probabilidad de que el niño tome posturas como *«te fastidias porque no me ha dolido»*, *«vale, tú me castigas pero no pienso abrir un libro»*) y tiene efectos negativos (provoca ira contra quien lo infringe, aumenta la rebeldía, la depresión, la ansiedad y la baja autoestima). El castigo debe ser una asociación de una conducta con algo que ayudará al niño a recordar en el futuro que no debe actuar de ese modo, algo que debe ser independiente de las emociones del sancionador. Debe sonar a algo acordado, algo escrito, del tipo: *«si haces A, sabes que tendrás B»*, y no porque yo quiera o me guste, sino porque *«está escrito»*. Eso hace compatible que podamos solidarizarnos con nuestro hijo al tiempo que le imponemos un castigo: *«Pablo, no sabes cómo siento que no hayas terminado los deberes todavía. Sabes que si no lo haces no puedes ver el programa X, ¡con lo que me gusta verlo contigo! ¡Bueno!, ¡qué le vamos a hacer! El próximo día te contaré lo que ha pasado»*.
- **Nunca deben ser agresivos ni incluir desprecios ni humillaciones,** ni tan siquiera cuando sepamos que es una forma inmediata de detener la conducta negativa. La agresión y la humillación son señales de que castigamos no para educar sino para reprimir, descargar nuestra ira o recuperar nuestro sentimiento de poder o control. Debemos ser sinceros con nosotros mismos: si nos damos cuenta o nos dicen que aplicamos este tipo de castigos con demasiada frecuencia, debemos pedir ayuda, porque es muy posible que estemos reproduciendo automáticamente modelos vividos en nuestra infancia, que estemos en una situación emocional muy delicada o que, por temor a pasarnos, caigamos en amenazas sin límite con el absurdo pensamiento de que si le damos una nueva oportunidad, quizá el niño se reconduzca él solo.

- **Deben tener un trasfondo educativo.** Por ejemplo, *«Como empujas en la fila, eso demuestra que debes entrenarte en saber esperar. A partir de ahora, cada vez que empujes tendrás que colocarte el último para tener la posibilidad de entrenarte».*
- **Deben ser aplicados o perdonados por la persona con la que el niño tuvo la falta.** Así, por ejemplo, mamá no debe levantar o castigar un mal comportamiento que el niño tuvo con la cuidadora, aunque deba instruir a ésta sobre el tipo de conductas que pueden ser sancionadas y los tipos de castigo que podría aplicar.
- **Debe ser aplicado de forma inmediata a la falta cometida.** No tiene sentido amenazar con un castigo si se suspende el curso a un chico que no tiene recursos para afrontar el estudio diario.

Pero volvamos al motivo de este apartado, los castigos que llegan del colegio para cumplir en casa. De las observaciones anteriores se deduce que *«los castigos por faltas en el colegio deberían ponerse y cumplirse en el colegio, y los castigos por faltas en casa deberían ponerse y cumplirse en casa».* Es más lógico, más efectivo y más práctico. Sin embargo, con más frecuencia de la que deberían los niños con TDAH llegan a casa con castigos del colegio que deben cumplirse tras la jornada escolar, o bien con notas constantes de quejas de los profesores (por portarse mal, faltar al respeto, pelearse con los compañeros o no trabajar como es debido) que se supone deberían tener también una consecuencia negativa en casa. También es frecuente que los tutores citen a los padres y se limiten a quejarse del funcionamiento del niño en el aula, sin explicar las medidas que como profesionales han tomado para intentar corregir esa situación, y no siempre con la intención de demandar que los padres busquen ayuda especializada que les apoye en su labor educativa. Cuando actúan así, parecen estar responsabilizando a los padres del fracaso de su actuación como profesionales de la educación (algo así como *«si su hijo no tiene el comportamiento adecuado no es mi problema, algo tendrá que hacer al respecto»*). Y los padres, que ni están en el colegio cuando se producen las faltas, ni

son las personas a las que les faltan al respeto, amén de no ser tampoco profesionales de la educación, tienen la sensación de que se espera de ellos que tomen medidas que corrijan los problemas del aula. ¡Como si bastase leerle la cartilla al niño en el salón de casa para marcar una diferencia sustancial en su comportamiento en clase! Cuando esto sucede, lo único que se consigue es estresar a los padres y que el castigo pierda toda su efectividad. Muchos padres se quejan de que se les utiliza como verdugos, otros de que no encuentran tiempo material para cumplir con los castigos (entre la llegada a casa, los deberes, la cena y el baño) y, los más, lo consideran un problema porque los castigos del cole se suman a los que se derivan de los problemas de comportamiento en casa («ya le he quitado la Nintendo, el móvil y no puede salir el fin de semana, ¿qué más puedo hacer?»). Además, el castigo pierde su efectividad cuando su cumplimiento no implica a la persona con la que se cometió la falta (en este caso, al profesor), si se dilata en el tiempo («que me quiten lo bailado») o si no se aplica en casa del modo adecuado (por ejemplo, cuando la situación y el castigo consiguiente suponen un refuerzo de atención exagerado). Pero los padres se ven entre la espada y la pared: si no implementan el castigo del profesor o no imponen una sanción por las quejas que reciben, malo, porque los profesores pueden tener la sensación de que los padres no quieren colaborar y los hijos la sensación de que se desautoriza al profesor; y si castigan, peor, porque aquello se convierte en una fuente de tensión añadida, que puede afectar a las relaciones familiares. En esta situación se encontraba la madre de David, de 7 años:

Mi hijo trae del colegio una nota diaria de castigo. Entra por la puerta y en tono jocoso canturrea: «¡otro castigo!». No sé qué hacer, hay tan poco tiempo desde que llega hasta que se acuesta, ¡que no me da tiempo a castigarle todos los días! Ya le he quitado todo: la televisión, la consola, leer antes de dormir y el postre. Por otra parte, no me parece bien no tomar ninguna medida y que se vaya de rositas.

Está claro que castigar de este modo no tiene sentido. No sólo porque, como hemos apuntado antes, las conductas que suceden

en el colegio deben resolverse (castigarse o premiarse) en el colegio y por la persona implicada, sino también porque el tono jocoso con el que el niño anuncia que está castigado de nuevo indica que no teme a las consecuencias: bien porque le haya compensado la que lió en el colegio, porque sepa que no habrá represalias significativas, porque disfruta con el impacto que pueda tener esta nueva noticia en casa o porque le permite alardear de una imagen de rebelde que le encanta. En cualquier caso, no parece que sea viable añadir un castigo más a la lista, y mucho menos que éste sirva para algo.

¿Qué hacer entonces?

1. Para mantener la imagen y evitar que el niño tenga la sensación de que no respetamos la autoridad del profesor y que los castigos no se cumplen. Una idea podría ser acumular las notas en un bote en la cocina y canjearlos por algo significativo el fin de semana («no vas a casa de la abuela», «no vamos al cine este sábado»). Quizá no sirvan como medida disciplinaria, ya que el castigo no parece efectivo si no implica a la persona a la que se ofendió, si no es inmediato y relacionado con la falta, pero nos ayudará a que tenga la sensación de que seguimos tomándonos en serio las notas que trae.
2. En paralelo, y sin decir nada al chico, pediremos una entrevista con el profesor/a a fin de hacerle ver que este método no está dando resultado y buscar conjuntamente alguna alternativa para controlar su conducta en el aula (utilizando las notas para casa para reforzar aquellas conductas incompatibles con la que motivó la sanción). Así, por ejemplo, si el motivo de la nota fue chincar a los pequeños en la hora del recreo, el profesor puede proponer algún juego que pueda integrarle con los de su clase, reforzar este comportamiento poniendo una nota a mamá comentando su buena participación, o utilizar la retirada a un banco durante unos minutos cada vez que se le pille acercándose al patio de los pequeños sin autorización. Si

el motivo fuera que hace el payaso en clase para ser el centro de atención y falta el respeto a la profesora, ésta podría buscar el modo de legalizar que fuera protagonista en clase (por ejemplo, organizando un concurso de chistes), felicitarle por su participación, y comunicarlo en una nota para casa y enviarle unos minutos fuera cada vez que tenga una llamada de atención negativa.

Qué hacer si el castigo parece injusto

Cuando nuestro hijo llega a casa diciendo que se le ha castigado injustamente, no tenemos ningún medio objetivo para constatar si el castigo ha sido realmente desproporcionado a la falta que cometió, si se le han culpado sin razón (cosa frecuente en quien siempre suele tener la culpa) o si sólo es injusto desde el punto de vista del niño. Es cierto que la mayoría de los niños pequeños con TDAH no suelen mentir de forma deliberada (es más, son de picardía tardía y muy burdos cuando tratan de engañar), pero suelen ser más inmaduros en sus apreciaciones que los compañeros de su curso y edad:

- El niño con TDAH tiene dificultades para valorar objetivamente su conducta o lo que le sucede (por lo menos como lo haría otro niño de su edad); por tanto, «su verdad» no siempre es compartida por los demás.
- Son niños que, debido a su impulsividad y falta de previsión, no suelen ver hasta qué punto se están metiendo en problemas, y cuando por fin llega el castigo suelen vivirlo como algo inesperado que perciben más injusto y doloroso.
- Debido a que viven más cantidad de experiencias de fracaso en su vida cotidiana, suelen mostrarse especialmente susceptibles a la crítica y es más frecuente que culpen de sus errores a los demás. No lo hacen con malicia ni con el deseo expreso de que otro sufra el castigo; se trata de una forma de aliviar su sentimiento de culpa, tratando de justificar por qué sucedió lo que sucedió («*es que él me hizo...*»).

Esto nos coloca en una situación difícil. Por un lado, nos sentimos mal porque tenemos un niño que se siente injustamente tratado y que debe enfrentarse a un castigo que a veces nos parece desproporcionado y, por otro, sabemos que no podemos decir nada que haga perder la autoridad del profesor a ojos de nuestro hijo (especialmente cuando es un niño un tanto rebelde, con problemas de comportamiento o que busca los límites al profesor constantemente). En esta situación parecería sensato hablar con el profesor para tratar de formarnos nuestra propia opinión sobre lo sucedido, pero esto podría hacer sentir al tutor que no confiamos en su buen hacer como profesional y nos obligaría a acudir al colegio cada dos por tres. No sería justo para él ni práctico para nosotros, ¡que bastante tenemos con preocuparnos de nuestra actuación con el niño en casa! Así que sólo acudiremos a hablar con el profesor cuando:

- Las situaciones se repitan con demasiada frecuencia y eso justifique buscar el motivo de su mal comportamiento para solucionarlo de raíz.
- Tengamos problemas para cumplir con los castigos que le ponen en casa (por imposibilidad de su cumplimiento, porque se solapen con otros castigos de casa, etc.).
- Consideremos que el profesor necesita estar informado sobre algún hecho importante que pueda ayudarle a comprender lo sucedido. Este sería el caso, por ejemplo, del profesor que desconoce que el empeoramiento de la conducta del niño puede estar relacionado con la retirada de la medicación por prescripción médica. Si no avisamos al profesor de que, en estas condiciones, es normal que al niño le cueste mucho más centrarse, inhibir sus impulsos y estar tranquilo, éste no podrá adoptar las medidas de compensación adecuadas, como estar más pendiente de él para felicitarle por el esfuerzo realizado o para controlarle en las situaciones que más le cuestan, como las esperas o los tiempos de ocio.

¿Quiere esto decir que siempre debemos ponernos del lado del profesor? En realidad, se trata de actuar de modo que no tomemos partido ni por el niño ni por el profesor. Nosotros no hemos sido testigos de la situación, así que no tiene sentido que nos pongamos a juzgar los hechos ni que tomemos partido por uno u otro. Se trata, por un lado, de colaborar con el niño para que aprenda a entender a sus profesores, que sepa adaptarse a todo tipo de personas (las que le entienden y las que no) y a aceptar que la vida no siempre es tan justa como nos gustaría. Hacer niños tolerantes no implica hacer niños sumisos, pero si tuviera que elegir, prefiero que un niño que tiende a ser mucho más impulsivo de lo que el entorno puede comprender, peque más de sumiso con los adultos que de rebelde. Nuestro objetivo en estos casos será ayudar al niño a ser asertivo, haciendo que de forma educada mantenga su inocencia, pero cumpliendo el castigo cuando no pueda cambiar su posición. Y se trata, por otra parte, de hacer equipo con el profesor, tratar de entenderle y conseguir su apoyo para nuestro hijo. Así que si el niño llega a casa quejándose de un castigo del profesor, le preguntaremos cómo sucedió todo, escucharemos su versión y las razones de su disgusto, pero no discutiremos con él si éste es justo o no. Haremos lo posible para que entienda la situación y le ayudaremos a afrontarla:

«Entiendo tu enfado. Por lo que has contado, a ti te ha parecido un castigo totalmente exagerado e injusto. Y es posible que tengas razón. Tal y como a mí me lo has contado también a mí me lo parecería, aunque imagino que el profesor tendrá su visión del asunto, y si te ha castigado será por algo. Pero no tiene sentido darle más y más vueltas. Sabes que los castigos hay que cumplirlos, y si después de que se te haya pasado el disgusto todavía crees que tienes razón, puedes hablar con el profesor o escribirle una nota explicándoselo. De este modo no pensará que sólo te excusas para librarte del castigo y entenderá que lo que quieres es que te crea cuando dices que no fue culpa tuya. Ahora vamos a ver qué castigo te ha puesto. Mira, te echaré una mano: mientras tú haces esto que te ha puesto, yo recogeré tu habitación y pondré la mesa por ti. Así podrás terminarlo cuanto antes.»

En el caso de que el castigo nos parezca extraordinariamente desproporcionado (algunos profesores desconocen lo lentos que son los niños con TDAH y las horas que tienen que dedicar a cualquier actividad extra) o que se reiteren castigos sin aparente sentido, será necesario pedir una cita al profesor para tratar de que vea la inutilidad de la medida y pensar ambos el modo de afrontar la situación de otra manera.

¿Refuerzo en verano?

Con las actividades de refuerzo en verano sucede igual que con los deberes. Muchos profesores y muchos padres no se paran a pensar si realmente tiene sentido que un niño repita actividades escolares en verano.

En el caso de los niños que han sacado bien el curso, la respuesta es rotundamente clara: estos niños NO deben sentirse obligados a hacer actividades de verano bajo el siguiente principio: «si trabajas cuando debes, podrás descansar porque te lo mereces». Y desterremos comentarios como: «*¡si no le viene mal repasar!*», «*¡si se aburre con tanto tiempo libre!*», «*si, total, sólo es una ficha al día, ¿qué puede llevarle?, ¿media hora?*». Porque pongámonos en nuestro caso: ¿le gustaría que su jefe le dijera que durante sus vacaciones en el mes de agosto tuviera que conectarse al correo electrónico de la empresa todos los días durante media hora sólo para estar al tanto de lo que se está haciendo? Imagino la respuesta: «*¡No, gracias, necesito desconectar!*». Y si alguno está tentado de pensar que los niños son niños y tienen mucho que aprender, mi respuesta es que hay muchas cosas importantes que aprender en los meses de verano que no están en el currículo escolar: escribir cartas a los amigos, cómo gestionar el tiempo libre, cambiar un enchufe, pintar una valla, montar una actividad para sacar dinero para las fiestas del pueblo, ayudar en una ONG, escuchar las historias del abuelo o preparar actividades para la fiesta de cumpleaños de un hermano. Y también existen muchas formas de asentar lo aprendido en los libros: oler la naturaleza durmiendo

por la noche al aire libre, construir un sumergible para la piscina, gestionar el dinero de la paga, diseñar un plano de la nueva habitación o hacer un sudoku. En definitiva, los niños tienen derecho a desconectar de las obligaciones tanto como los adultos, a disfrutar de y con sus padres (sin convertirlos en profesores particulares), o visitar a sus primos y amigos (sin tener encima la sombra de las cinco fichas que debe hacer cuando regrese después de haber estado cinco días en su casa). Los niños tienen derecho a tener tiempo para sí mismos, sin ocio organizado por los adultos, para elegir entre crear, construir, inventar o, simplemente, vagar. Llegarán frescos y con energía para empezar el nuevo curso escolar. ¿Y si llegan asilvestrados sin haber hecho una cuenta en todo un mes? Pues no se hundiría el mundo, pero si le preocupa sobremanera puede ponerles una semana antes, con los libros nuevos, a repasar lo más básico.

En el caso de los niños que tienen flojas algunas asignaturas o dificultades específicas, es posible que necesitemos aprovechar parte de ese tiempo de vacaciones. Podemos programar el modo de reforzarles teniendo en cuenta algunos consejos:

1. **Es fundamental conocer el origen de su mal rendimiento.** No basta con el planteamiento tradicional de: ¿va mal en matemáticas?, pues cuadernillo de mates; ¿tiene mala letra?, cinco cuadernillos de Rubio; ¿mala ortografía?, dictados a discreción. La inversión de tiempo de trabajo debe ser rentable; por tanto, debemos ir al grano. Y no es lo mismo que el rendimiento insuficiente sea por falta de conocimientos básicos que arrastra de años anteriores (comprensión), por falta de automatización de los conocimientos de este curso (práctica), por fobia a la asignatura, por falta de entrenamiento en el trabajo autónomo (falla porque hay que estar encima de él para que estudie las asignaturas que exigen leer mucho), por su trabajo descuidado durante el curso (le bajaron la nota por mala presentación, por olvidos de material, trabajos que no entregó o exámenes que dejó incompletos porque

no le dio tiempo a terminarlos) o por su mala expresión escrita (se sabe el contenido, pero no se organiza ni se expresa bien cuando tiene que desarrollar las preguntas en el papel). Tendremos una idea más clara del motivo de su mal rendimiento hablando con el tutor, con el profesor particular o con quien le apoye en casa, revisando los apuntes y analizando su ejecución en los exámenes: ¿cuántas preguntas contestó?, ¿por cuál empezó y cuál fue el motivo?, ¿le dio tiempo a terminar?, ¿qué errores cometió y por qué?, etc.

2. Una vez que tengamos claro cuál es el origen del problema, debemos **plantearnos objetivos concretos** y qué parte de dichos objetivos **pueden conseguirse razonablemente en un verano y con una persona no especializada** (los padres no tenemos por qué ser profesores).
3. Acotados los objetivos (no demasiado ambiciosos) es necesario pensar **cómo vamos a repasar esos contenidos**, es decir, **el mejor modo de conseguir el mayor rendimiento con el menor rechazo a la asignatura**. Machacarlo en verano puede hacer que avance algo en los contenidos de una asignatura, pero no puede ser si es a costa de que se pase el próximo invierno evitando como sea esa asignatura. Realizado así, el esfuerzo no compensa. Si debe repasar, puede ser una buena idea utilizar el libro del nuevo curso en lugar del curso que terminó (todos dedican los primeros capítulos a repasar contenidos anteriores). Eso motivará al niño, haciéndole sentir que cuando regrese a clase tendrá una ventaja sobre los demás chicos. También podemos utilizar formas más divertidas y lúdicas de adquirir los mismos conocimientos evitando el formato de fichas tradicional (juegos de ordenador, actividades al aire libre o utilizando una pizarra veleda). Para mejorar la gráfía dejaremos a un lado las cartillas de siempre y utilizaremos como excusa escribir cartas a los amigos (cartas que el niño inventa y mamá copia para que luego él reproduzca en limpio, por ejemplo), correos electrónicos o una hoja de

un cuento que vaya inventando en cada sesión. Practicaremos el cálculo en el ordenador, con juegos de cartas o maquinitas. Utilizaremos vídeos sobre el cuerpo humano, la confección de un *power point* que enseñaremos al profesor al volver o que nos servirá para preparar algún tema difícil del curso siguiente, o bien adelantaremos la lectura de los libros obligatorios si existe un trastorno de la lectura. Dibujaremos mapas y trazaremos el recorrido de un viaje o el resumen de la Reconquista, o inventaremos un rap que nos ayude a memorizar los elementos de la tabla periódica.

4. Nos plantearemos **con quién realizará estas actividades**, es decir, si las realizará con nosotros o si preferimos delegar en otra persona.
5. **Acotaremos el tiempo que dedicaremos a este proceso.** ¿Realmente es necesario que se pase todas las vacaciones trabajando una hora diaria?, ¿es necesario llevarse los deberes los únicos quince días del año que tenemos para disfrutar con nuestros hijos en la playa?, ¿podríamos concentrar este tiempo cuando volvamos, la semana o semanas antes de empezar el colegio? Es casi seguro que sí. **Dejemos al niño a su aire en vacaciones, apostemos por un aprendizaje informal y dejemos una o dos semanas antes de empezar las clases para hacer un intensivo de tres horas diarias de repaso, con un descanso a mitad de la sesión y la tarde libre.** Estará más descansado, más colaborador, más motivado porque el curso está próximo, le servirá para centrarse en que se termina el verano y coger el ritmo de colegio (algo que les cuesta mucho a los niños con TDAH) y lo tendrá más fresco para comenzar el curso. Es cierto que muchos niños con TDAH parecen resetear el disco duro en verano, pero no es cierto que olvidan todo lo que se trabajó; simplemente tenemos que asumir que les llevará algo más de tiempo conectar con lo aprendido el curso pasado y centrarse en el que empieza. Preparémosles de forma intensiva al final del verano, cuando podamos afrontarlo todos más descansados.

6. **Limitaremos el tiempo de las sesiones y trataremos de terminar con un buen recuerdo** (un éxito o una actividad agradable). Limitar el tiempo es importante. Aunque el niño no ponga pegatas para trabajar porque le planteemos actividades muy lúdicas, es recomendable acotar el tiempo. Es un error plantearse: *«vamos a aprovechar hoy que parece animado, ¡hasta que aguante!»*, porque, exprimiendo al niño hasta que dé signos de estar cansado o harto, sólo conseguiremos que comience a quejarse cada vez más pronto en la siguiente sesión y que acabe cogiéndole manía a lo que antes hacía de buen grado. Si dejamos una actividad cuando «está en lo mejor» para empezar con otra parecida, deseará continuar con la primera al día siguiente. Mantenerle interesado y con ganas, ese es el gran secreto.
7. **Buscaremos modos de que vea que la inversión de tiempo merece la pena**, formas de que visualice su avance: listas de palabras que ya escribe sin faltas, listas de libros que se ha leído, una copia de principio de curso y otra actual para que vea el cambio, fichas con las estrategias aprendidas, etc.

¿Y qué hacemos con la lista de cuadernillos y trabajos de verano que le mandan y que debería presentar en septiembre?

La mayor parte de los profesores se limitan a seleccionar un cuaderno para cada una de las áreas en las que el niño está flojo. No se paran a pensar si el cuaderno tiene 50 hojas o 94, ni se les ocurre calcular cuántas hojas diarias debería realizar el niño. Es posible que muchos profesores piensen que los padres harán una selección razonable de los materiales con los que trabajar, pero muchos padres directamente dividen el número de hojas por los días de vacaciones y someten al niño al «tercer grado». Una opción razonable es pedir al terapeuta de nuestro hijo que valore la propuesta del profesor y que la adapte a las características y situación del niño, acotando la cantidad y seleccionando el tipo de tareas.

Los niños con TDAH terminan el curso agotados (y nosotros con ellos), así que no convirtamos su infancia en una tortura. La

inversión de tiempo dedicado al refuerzo en verano debe ser razonable y compensar en aprendizajes, evitando intensificar el rechazo.

¿Se aplica esto a los mayores que han suspendido muchas asignaturas?

En el caso de chicos o chicas con seis o más suspensos, deberíamos decidir si es sensato que intenten preparar las recuperaciones de septiembre o si será más conveniente que lo dejen y repitan el curso (en el caso de que nos lo permitan, claro está). Algunos padres prefieren tener a su hijo todo el verano acudiendo a clases, aun sabiendo que será imposible que recupere todas las asignaturas en septiembre o habiendo pactado con el centro que repetirían. Como medida de castigo podría parecer sensato, pero no resulta muy conveniente hacer que el chico se esfuerce (para ellos cualquier intento es un esfuerzo), y se ilusione con una posible recuperación para que viva después la frustración de los suspensos. No merece la pena.

Si decidimos que repita debemos ser sinceros con él y plantearnos que trabaje, pero en aspectos básicos en los que pueda tener lagunas (comprensión de instrucciones escritas, representar problemas matemáticos con un dibujo, automatizar las tablas, reducir las faltas de ortografía, etc.). En el caso de los chicos que suspenden un número razonable de asignaturas y en los que parece viable la oportunidad de recuperar los suspensos, podemos organizar el verano con tiempo de descanso total y tiempo de repaso intensivo.

¿Repetir o no repetir curso?, esa es la cuestión

Junto con la elección de colegio, hay otras cuestiones que generan una gran ansiedad en cualquier padre:

- ¿Será más adecuado que repita, o supondrá para el chico un trauma que acabará de frenarle del todo?

- Aunque si le paso de curso y no está preparado, ¿no se sentirá todavía más impotente?
- Y si repite ahora, ¿no le dejarán repetir más?
- Y si no repite y le pasamos de ciclo y luego comprobamos que la decisión no fue la adecuada, ¿podrá repetir ese nuevo curso?

La realidad es que, en la mayoría de los casos, los padres sólo podremos influir someramente en la decisión que tome el centro educativo sobre la conveniencia o no de que nuestro hijo repita. Por ese motivo, quizá no esté de más detenernos un instante a conocer el marco de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo¹, que es por la que se rigen los centros educativos en la actualidad, que recoge la normativa sobre las enseñanzas mínimas para las diferentes etapas educativas y determina las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan promocionar o repetir curso. Para los menos enterados, recogemos un resumen a continuación:

Educación Infantil (3 a 6 años): Incluye primer ciclo (hasta los 3 años) y segundo ciclo (4 y 5 años) y constituye una etapa de escolarización voluntaria. La LOE no hace referencia a posibles repeticiones en esta etapa, pero repetir 3.º de Educación Infantil supondría un retraso en la iniciación de la Educación Primaria, que sí tiene un carácter obligatorio. Como en esta etapa de Educación Primaria, que va de 1.º a 6.º de primaria, se permite una única repetición, los padres deberán preguntar si el hecho de repetir un curso en Educación Infantil impedirá que puedan ejercer su derecho de repetir, si fuera necesario, en Educación Primaria. La realidad es que las condiciones que fija el ministerio para que un niño pueda repetir en Educación Infantil son muy rígidas y no incluyen casos como los niños con TDAH, por inmaduros que sean o problemática fuere su conducta.

¹ Pueden tener acceso a la documentación sobre la LOE 2/2006 en: http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/sie/normativa_loe/normativa_loe.htm.

Educación Primaria (6 a 12 años): Incluye primer ciclo (1.º y 2.º de primaria), segundo ciclo (3.º y 4.º de Primaria) y tercer ciclo (5.º y 6.º de primaria).

Respecto a la evaluación, el artículo 20 recoge:

1. *La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.*
2. *El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.*
3. *No obstante lo señalado en el apartado anterior, los alumnos que no hayan alcanzado alguno de los objetivos de las áreas podrán pasar al ciclo o etapa siguiente siempre que esa circunstancia no les impida seguir con aprovechamiento el nuevo curso. En este caso recibirán los apoyos necesarios para recuperar dichos objetivos.*
4. *En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas.*
5. *Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá, al finalizar la etapa, de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo, las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación.*

La posibilidad de repetir se contempla, pues, al final de cada ciclo académico (es decir, en 2.º, 4.º o 6.º de primaria, independientemente de que lo ideal para un niño sea que repita en el primer curso de dicho ciclo). La decisión depende únicamente del profesorado, aunque éste pueda tener en cuenta la opinión de los padres y de los especialistas que atienden al niño. Eso implica que un profesor que tiene un niño con TDAH, nacido en diciembre,

al que no ve maduro para pasar a 3.º de primaria (ya que a la inmadurez propia del TDAH se le une la de ser cronológicamente de los pequeños de la clase), deba arriesgarse entre: apostar por la repetición de 2.º (sin que pueda repetir más veces en lo que le queda de primaria) o por promocionarlo y que pase como pueda a 3.º, pero condenándolo a promocionar a 4.º (le vaya bien o mal). Eso está creando problemas importantes para muchos niños con TDAH. Es necesario que desde las asociaciones de padres y de profesores trabajemos para que la Administración permita hacer excepciones en el caso de que los padres, el centro educativo y los terapeutas vean más conveniente que el niño con TDAH repita el primer curso de un ciclo o que repita más de una vez en Educación Primaria.

Por otra parte, la LOE determina una nueva evaluación. Al finalizar 4.º de primaria (final del segundo ciclo), los centros educativos están obligados a realizar una **evaluación de diagnóstico de las competencias básicas** alcanzadas por los alumnos hasta ese momento. Como dice el artículo, dicha evaluación tiene un carácter *formativo y orientador* para los docentes e *informativo* para las familias, y tendrá como referencia las evaluaciones generales de diagnóstico del artículo 144.1 de la LOE. Sus resultados, por tanto, no tienen por qué condicionar necesariamente la repetición o no repetición del curso. En Internet se pueden encontrar evaluaciones de convocatorias anteriores que pueden servirnos de ejemplo².

Educación Secundaria Obligatoria (12 a 15 años): Comprende primer ciclo (1.º y 2.º ESO) y segundo ciclo (3.º y 4.º ESO). El artículo 22 se refiere a los principios generales, de los que extraemos aquí los apartados más interesantes:

— *Apartado 4: La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones*

² Puede encontrar un ejemplo de pruebas de evaluación para primaria y secundaria realizadas por la Junta de Andalucía para el curso 2008/2009 en: <http://aulapt.wordpress.com/pruebas/>

educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

- *Apartado 5: Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.*
- *Apartado 6: En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.*
- *Apartado 7: Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.*

Respecto a la evaluación y promoción de los estudiantes, el artículo 28 recoge que la decisión de repetir en Secundaria será competencia de los profesores (aunque puedan tener en cuenta la opinión de los padres y los especialistas) y que los alumnos podrán repetir cada curso una sola vez y hasta un máximo de dos repeticiones en toda la ESO (a excepción de los alumnos que no hayan repetido ningún curso, quienes podrán repetir 4.º de la ESO hasta dos veces):

1. *La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.*
2. *Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma co-*

- legiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.*
3. *A los efectos de lo dispuesto en el apartado anterior, los alumnos promocionarán de curso cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo, y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción de un alumno con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, se considere que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica. Las Administraciones educativas regularán las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación.*
 4. *Con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las materias con evaluación negativa, las Administraciones educativas regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias en las condiciones que determinen.*
 5. *Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo. Esta circunstancia será tenida en cuenta a los efectos de promoción y titulación previstos en los apartados anteriores.*
 6. *El alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4. Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.*

7. *En todo caso, las repeticiones se planificarán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumno y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas. Los alumnos que al finalizar el cuarto curso de educación secundaria obligatoria no hayan obtenido la titulación establecida en el artículo 31.1 de esta Ley podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado.*

¿Qué podemos hacer si nuestro hijo ha repetido ya un curso pero no está en condiciones de pasar a 3.º de ESO?

Existe una opción interesante que debemos conocer. Los alumnos de 2.º de la ESO que no estén en condiciones de pasar a tercero y que ya hayan repetido una vez 1.º o 2.º de ESO podrían tener, si el profesorado está de acuerdo, la opción de incorporarse a un *programa de diversificación curricular*. Los chicos y chicas incluidos en este programa realizan 3.º y 4.º de la ESO en grupos reducidos y con una metodología especial, con el fin de facilitarles el acceso al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Aunque esta opción puede parecer ideal para algunos de nuestros chicos y chicas con TDAH, la realidad es que las plazas que los institutos y colegios concertados ofrecen para diversificación son extremadamente escasas, que el alumno tiene que ser propuesto y evaluado cuando está en 2.º de ESO para ver si cumple los requisitos, y que suelen ser asignadas a aquellos alumnos con dificultades para sacarse el título pero que tienen motivación y buen comportamiento. Por tanto, un chico que está, por ejemplo, en un colegio privado en 2.º de la ESO y que se matricula en un instituto público para cursar 3.º de la ESO no tendrá la posibilidad de hacerlo en Diversificación, puesto que no se ha propuesto su plaza durante el curso anterior. También debemos saber que no todos los chicos que lo necesiten podrán optar a Diversificación, incluso estando en el centro en 2.º de la ESO y con posibilidades de solicitarlo. Será muy difícil que los chicos con un fracaso escolar evidente y mal comportamiento sean seleccionados para este programa.

Como me decía el director de un instituto cuando acudí a valorar las posibilidades que tenía uno de mis chicos con TDAH y problemas de comportamiento: «*chicos como el que tú me estás planteando tengo 50, y sólo 15 plazas para diversificación. Diversificación es un premio para aquellos que son aplicados pero que no llegan*».

Como sucedía en Primaria, al final de 2.º de la ESO los centros están obligados a realizar una **evaluación diagnóstico de las competencias básicas** alcanzadas hasta el momento (artículo 29). Esta evaluación también será competencia de las Administraciones educativas, y, como en la anterior etapa, tendrá carácter *formativo y orientador* para los centros e *informativo* para las familias, por lo que, en teoría, no determinará la repetición o no repetición del curso.

Los alumnos que terminen con aprovechamiento 4.º de ESO, incluidos los que aprueben cursando el programa de diversificación curricular, recibirán el título de **Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)**, que les permitirá acceder al mundo laboral o a los siguientes niveles de estudios:

- Bachillerato.
- Formación profesional de grado medio.
- Ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño.
- Enseñanzas deportivas de grado medio.

¿Qué sucede si nuestro hijo ya ha repetido todo lo que puede en Secundaria y no ha obtenido el Graduado?

Aquellos que no hayan aprobado el Graduado recibirán un **Certificado de Escolaridad**, en el que simplemente constarán los cursos por los que han pasado, pero tendrán otra opción de sacarse el título más adelante.

Para estos alumnos que no hayan obtenido el título de Graduado en ESO (mayores de 16 años, aunque en algunos casos excepcionales también para chicos de 15 años), la LOE contempla que las Administraciones educativas organicen **programas de cualificación profesional inicial** (artículo 30) a través de la realización de módulos que les permitirían formarse hasta alcanzar

la cualificación de nivel 1 de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002 de 19 junio.

Estos programas incluyen tres módulos:

- a) Módulos específicos referidos a las unidades de competencia para alcanzar el nivel 1 del catálogo antes mencionado.
- b) Módulos formativos de carácter general que permitan a los chicos ampliar las competencias básicas del chico/a y favorezcan la transición al mundo laboral.
- c) Módulos de carácter voluntario para aquellos alumnos que deseen sacarse el título de Graduado en ESO, y que podrán realizarse de forma simultánea o posteriormente a la realización de los módulos anteriores.

Por tanto, si nuestro hijo/a consigue realizar el módulo C recibirá el título de **Graduado en ESO**, y si no lo consigue pero realiza los módulos obligatorios A y B recibirá una **certificación académica** expedida por las Administraciones educativas.

Bachillerato (16-18 años): Comprende 1.º y 2.º de Bachillerato, que se cursarán eligiendo alguna de las tres modalidades siguientes: (a) Artes, (b) Ciencias y Tecnología y (c) Humanidades y Ciencias Sociales. Los estudiantes de Bachillerato tendrán siete materias comunes y otras ligadas a la modalidad elegida. Los estudiantes podrán permanecer en régimen ordinario cursando Bachillerato hasta cuatro años.

Sobre posibles repeticiones en Bachillerato, el artículo 36 de la LOE refleja que los alumnos **tendrán que repetir curso si tienen tres o más asignaturas pendientes**. Si pasan de curso pero tienen dos asignaturas suspensas tendrán que matricularse y realizar las actividades de recuperación y de evaluación que organice el centro educativo. Podrán realizar, además, una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado. **En algunas comunidades, los alumnos repetidores que tengan pendien-**

tes tres o cuatro asignaturas podrán matricularse al año siguiente sólo de las asignaturas suspensas (no necesitarán repetir las aprobadas). Eso afecta a trece comunidades autónomas que han adoptado este acuerdo con el Ministerio de Educación. Hasta el momento de publicación de este libro, Madrid, Murcia, La Rioja, Comunidad Valenciana y Navarra no habían suscrito este acuerdo, por lo que los estudiantes de estas comunidades, en teoría, deberían repetir el curso completo (aunque, en algunos casos, es posible que puedan guardarles la nota del curso anterior). Será necesario actualizar esta información en el caso de que nuestro hijo o hija esté en estas condiciones.

Los alumnos que aprueben todas las asignaturas de cualquiera de las modalidades de Bachillerato recibirán el **Título de Bachiller** y podrán presentarse a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)³ en el caso de que deseen cursar estudios universitarios.

Y una vez que hemos revisado el marco educativo en el que nos movemos, repasemos algunas dudas concretas.

¿Quién debería decidir la conveniencia o no de repetir curso?

La decisión de repetir o no repetir debe ser particular para cada caso y muy meditada por todos los agentes implicados: los profesores, la dirección del centro, los padres y los especialistas que lleven el tratamiento del niño. Y ello porque el hecho de repetir no garantiza por sí mismo una mejora, pero tampoco lo garantiza el hecho de permitir la promoción, ya sea bajo el argumento de ahorrar tal posibilidad para cursos más difíciles (porque quizá la bola de fracaso que arrastre entonces sea ya de tal calibre que la repetición no sea ya efectiva) o aludiendo al perjuicio emocional que puede tener para el niño la visualiza-

³ Para más información sobre la Prueba de Acceso a la Universidad se puede consultar, por ejemplo: <http://www.emes.es/AccesoUniversidad/Bachillerato/tabid/247/Default.aspx>.

ción de su fracaso (éste puede empeorar más con la promoción). Cualquier decisión que tomemos, repetir o no repetir, es una apuesta, porque nadie tiene una bola de cristal para saber si tres años más tarde nos habrá compensado la medida que tomamos. **Y ésta decisión debe ser consensuada y acompañada de las medidas que completarán el programa de mejora:** apoyos que va a recibir dentro y/o fuera del centro, organización de dichos apoyos para no sobrecargar al niño, adaptaciones metodológicas en el aula (a veces significativas si fueran necesarias), medidas para asegurar la buena coordinación entre los diferentes profesionales, fechas para la revisión de la evolución del caso, flexibilidad con los deberes para que puedan personalizarse al máximo, etc.

Otra cuestión importante es **el momento de la repetición.** Tal y como hemos visto, sólo está permitido repetir a final de primer ciclo de Primaria (cuando termina 2.º de primaria), de segundo ciclo de Primaria (cuando termina 4.º) o al final del tercer ciclo (al finalizar 6.º de primaria). Se intenta de este modo que el sistema sea flexible y que el niño tenga tiempo suficiente para conseguir los objetivos del ciclo en dos años en lugar de en uno. Bajo este planteamiento, si un niño termina, por ejemplo, 1.º de Educación Primaria con un rendimiento más acorde a un niño de mitad de ese curso, tendrá todo 2.º para ponerse al día (de lo que le queda de 1.º y de 2.º curso, se entiende). Si al final de 2.º todavía no alcanza los objetivos del ciclo, es entonces cuando se debe plantear la repetición.

Así, sobre el papel, parece un planteamiento sensato y sería útil si el niño que llega a 2.º de primaria sin nivel suficiente pudiera seguir aprendiendo desde el punto en el que se quedó. Este planteamiento parece más efectivo en casos en los que el retraso sea recuperable en esa franja de tiempo, como podría ser el caso de niños poco estimulados, que tuvieron muchos cambios de profesores y no alcanzaron el aprovechamiento debido, niños que vienen de otros países con una exigencia académica diferente o cuando la pérdida se debe, por ejemplo, a una hospitalización prolongada. En esos casos, con el apoyo necesario, el niño podría

recuperar el nivel que le falta. Pero parece menos eficaz cuando el retraso se debe a problemas madurativos o a problemas de aprendizaje específicos, porque, aunque se supone que en nuestras aulas la enseñanza debería ser más personalizada y los profesores adaptarse a las peculiaridades de cada niño, la realidad es que el niño que acabó 1.º de primaria sin el rendimiento debido suele encontrarse de pronto con la exigencia de 2.º de primaria (no sólo en contenidos, sino en la longitud de lo que hay que escribir, el tipo de explicaciones, el tiempo para realizar las tareas, etc.), pero sin nivel ni base suficiente. La situación acaba traduciéndose en muchos casos en una sobrecarga brutal de trabajo para el profesor, el niño y su familia para alcanzar los contenidos de un curso y medio en el tiempo cronológico de un curso escolar, o en fracasos reiterados que conducen a la desmotivación. En esos casos, para cuando el sistema educativo reconoce que el niño necesita repetir, que es al final de 2.º de primaria, el niño ya siente la desmotivación y baja autoestima de dos años de «fracaso» a sus espaldas.

Los motivos que influyen en que nuestro hijo tenga necesidad de repetir difieren en función de la edad. En los primeros cursos, Educación Infantil y Primaria, el desarrollo inmaduro influye más en el mal rendimiento del niño, mientras que en los cursos superiores el rendimiento insuficiente estará marcado en mayor medida por la falta de base académica que se acumula en algunas asignaturas, las dificultades de organización, la necesidad de más tiempo para preparar las asignaturas, la falta de colaboración del chico (rechazo emocional) y/o el impacto de las dificultades específicas del aprendizaje.

El riesgo de repetir curso será mayor en los niños con TDAH que nacen en el último trimestre del año (entre octubre y diciembre). A ellos les afecta, por una parte, la inmadurez cronológica (son y serán siempre los pequeños de su curso escolar), a la que se une la inmadurez propia del TDAH (que para algunas habilidades podría ser incluso de un par de años de retraso). Es frecuente, por tanto, que su comportamiento sea más inmaduro de lo esperado (respecto a su capacidad para inhibir los impulsos cuando están enfadados o emocionados, para llegar a automatizar rutinas, recordar normas a tiempo de no meter la pata, ser autónomos en el estudio

y emocionalmente independientes de la opinión de los demás o de la supervisión del profesor, etc.), que presente dificultades para seguir el ritmo de los demás en el aprendizaje y, sólo en algunos casos, que se encuentre más agusto cuando se relaciona con niños un año más pequeños. Pero esta inmadurez no tiene que ver con su capacidad intelectual. Existen niños con TDAH que tienen altas capacidades, que muestran habilidades específicas e intereses más propios de niños de más edad, pero que parecen infantiles y juguetones en otros aspectos de su desarrollo. Estas diferencias de madurez se hacen más evidentes en los primeros cursos (Educación Infantil y 1.º y 2.º de primaria) así como en la adolescencia, momento en el que muchas veces choca el desarrollo físico propio de un gran adolescente con la conducta todavía muy de niño o niña. En ambos casos suele comprometer también a las relaciones sociales.

¿Merece la pena arriesgarse con la apuesta de una repetición y reducir las posibilidades de repetición en los cursos superiores? Veamos dos ejemplos concretos.

1. Cuando nuestro hijo debe empezar 1.º de Primaria y no parece preparado para ello. En la mayoría de los centros educativos se enseña a leer y a escribir entre 2.º y 3.º de Educación Infantil, dándose por hecho que la mayoría de los niños entrarán en 1.º de primaria leyendo y escribiendo. Sin embargo, muchos de los niños con TDAH tienen dificultades para adquirir estas habilidades al ritmo de sus compañeros. Además, sabemos que aproximadamente la mitad de los niños con TDAH tendrán, con el tiempo, como segundo diagnóstico, un trastorno específico del aprendizaje (de la lectura, la escritura o las matemáticas). No es posible aventurar el diagnóstico de estas dificultades en edades muy tempranas, debido al hecho lógico de que, para diagnosticar una anomalía en la habilidad para aprender, por ejemplo, a leer, primero hay que dar al niño la oportunidad de que aprenda a leer, asegurándonos de que se le enseña con un método adecuado y con suficiente tiempo de práctica. Sólo si, a pesar de todo, el niño no aprende, sospecharemos una dificultad específica de este tipo. Por tanto, podemos encontrarnos con un grupo de niños con TDAH que tienen un desarrollo más inmaduro, que no presentan las di-

facultades propias de un niño con un retraso intelectual (casos en los que sí puede estar autorizada la repetición de 3º de infantil), para los que no se pueden diagnosticar dificultades específicas, pero que no siguen el ritmo de sus compañeros y necesitan de mucha dedicación y horas de práctica. En estos casos, y aunque la inmadurez afecte también a su comportamiento general, a sus relaciones sociales o a su autonomía física y emocional, es extremadamente difícil que el Ministerio autorice la repetición. Veamos un ejemplo:

Cuando Marcos terminó 1º de Educación Infantil en un colegio privado, se recomendó a los padres que buscaran ayuda especializada y se les invitó a llevarse al niño a otro centro. Ese mes de julio se le realizó una evaluación y se le diagnosticó un trastorno por déficit de atención con hiperactividad, comportamiento oposicionista y desafiante y un cociente intelectual de 83, medio bajo. Marcos tenía antecedentes de una afectación neurológica, aunque había sido operado siendo un bebé y, en principio, había recibido el alta médica. Con este diagnóstico, Marcos entró en un colegio concertado en donde lo ubicaron en el grupo en el que mejor encajaba, volviendo a cursar 1.º de Educación Infantil. Aunque costó, con el esfuerzo de todos Marcos consiguió terminar ese curso y 2.º de Educación Infantil con una evolución aceptablemente buena, aunque persistían los síntomas de TDAH y los problemas de comportamiento que le hacían ser un niño muy difícil de manejar. Cuando terminó 2.º de Educación Infantil estaba a punto de cumplir los 6 años y le correspondería supuestamente comenzar 1.º de Primaria. El centro, de acuerdo con los padres, solicitó que se le concediera un año más para poder cursar 3.º de Educación Infantil. Tras estudiar el caso, el Equipo de zona decidió que no se ajustaba a los criterios de repetición, así que, desoyendo las recomendaciones de los profesores, la directora del centro, los padres y los especialistas que llevaban al chico, recomendó que promocionara a 1.º de Primaria (sin haber cursado 3.º de Educación Infantil), eso sí, con apoyo escolar específico. Esto hubiera podido funcionar (con sesiones de apoyo y adaptación en el resto de las clases) si los problemas de Marcos se restringieran al ámbito de los aprendizajes, pero ninguno de los profesionales que conocían bien al niño imaginaba cómo podría estar en 1º de Primaria, sin saber leer ni escribir lo suficiente, con la inmadurez en el autocontrol que presentaba, sin capacidad para mantener la atención (con una exigencia muy diferente en Primaria respecto a Infantil), la actitud desafiante y los problemas de conducta que solía presentar. La familia tuvo que pelear mucho para conseguir que no promocionara a 1.º de Primaria.

En este caso, haber pasado a Marcos de curso hubiera sido un auténtico fracaso y una tortura para el niño, la familia y la profesora que tuviera que recibirlo. Además, si hubiera pasado a 1.º de primaria, al final de este curso se habría planteado el problema de nuevo (puesto que no se permite la repetición en 1.º de Primaria y Marcos hubiera tenido que pasar a 2.º antes de que se le permitiera repetir). Por muchos apoyos escolares que se le ofreciesen esos dos años, dudo que compensasen dicha situación.

En el caso de los niños con TDAH, en los que el problema de la inmadurez no es algo puntual y pasajero sino un problema más bien crónico, el sistema debería ser mucho más flexible y permitir la repetición. Pero no se trata aquí de defender «café para todos» y generalizar la repetición para todo niño con TDAH, ¡en absoluto!; de lo que hablamos es de que se permita la repetición si se considera la mejor opción tras realizar un estudio muy a fondo de la situación específica de cada niño, contando con la opinión del colegio, de los padres y, sobre todo, de los profesionales que llevan su tratamiento (profesor tutor, profesor de apoyo o terapeuta y médico). En algunos casos, eso implicará que permanezcan un año más en Educación Infantil (repitiendo el curso que consideren más necesario), pero en otros puede suponer lo contrario si se dictaminara que lo conveniente fuera, por ejemplo, que promocionará a 1.º de primaria para favorecer el ajuste social conseguido hasta el momento o porque, a pesar de no tener nivel de 1.º, se estime que lo más conveniente sea que promocione con esa maravillosa profesora que «le tiene cogido el aire» y que está sacando el mejor partido de él.

Es cierto que algunos reputados profesionales americanos afirman tajantemente que el niño con TDAH se ve perjudicado si repite curso, pero me parece muy poco prudente hacer generalizaciones de este tipo para cualquier niño y en cualquier circunstancia. Además, debe tenerse en cuenta el marco educativo en el que se desenvuelve el niño, pues no se puede comparar el sistema americano con el sistema de enseñanza español (muy cargado en materias, con una metodología poco experimental, más teórica y con gran sobrecarga memorística). Hay que presio-

nar desde los centros educativos y las asociaciones de padres para que se permita un planteamiento más flexible, que pueda adaptarse partiendo del estudio a fondo de cada caso.

2. Cuando nuestro hijo termina un ciclo y no tiene el rendimiento esperado. La repetición se plantea en 2.º o en 4.º curso de primaria (al final de cada ciclo) cuando el niño tiene un rendimiento insuficiente, lleva arrastrando el problema de años anteriores y los aprendizajes no se han consolidado. Como en el caso anterior, la repetición debe realizarse cuando se considere mejor alternativa que promocionarle al curso siguiente, y tras valorar si el origen del mal rendimiento puede compensarse con una repetición (más el programa de apoyo conveniente). La decisión debe ser consensuada por los padres y por los profesionales que intervienen en la educación del niño, teniendo en cuenta, por un lado, los aspectos académicos pero también los emocionales y sociales, además de la perspectiva de futuro. Me refiero a que la decisión no sólo afecta al siguiente curso escolar, sino a los dos cursos siguientes. Es decir, si un niño ha tenido un rendimiento insuficiente en 4.º de primaria, debemos plantearnos no sólo si el próximo curso estaría preparado para cursar 5.º, sino si en un año más lo estaría también para cursar 6.º. Recordemos que no se deja repetir hasta final de ciclo; por tanto, si le promocionamos a 5.º y fracasa, el año siguiente, por lo menos en principio, no podrá repetir otra vez 5.º de primaria y tendrá que pasar con dos años de desnivel a 6.º de primaria. Se puede y se debe luchar para que se autorice a repetir un curso intermedio en aquellos casos en los que consideremos que la promoción no hará más que agravar las dificultades. ¿Cómo? Acudiendo a donde haga falta.

Una de las preocupaciones más importantes de los padres es el impacto emocional que el niño puede sufrir con la repetición:

- Tememos que merme su autoestima, porque es cierto que repetir es el reflejo de una situación de fracaso. Sin embargo, no debemos olvidar que muchos de nuestros niños llevan siendo y sabiéndose los últimos de la clase desde hace años, sintiendo y viviendo una situación de fracaso cons-

tante (a la que están acostumbrados), y que esa situación de fracaso tiene más posibilidades de perpetuarse si le promocionamos que si repite. Es cierto que los chicos se lo toman mal, porque repetir es algo diferente a la sensación de fracaso del día a día a la que están acostumbrados. La clave es conseguir demostrar al niño que la repetición compensa, consiguiendo que rinda el siguiente curso mucho mejor y deje atrás la imagen de fracasado que tenía.

- Tememos que nuestros hijos sufran la misma experiencia que nosotros, si hemos sido repetidores y nos fue mal, y damos por hecho que será así.
- Tememos que pierdan su grupo de amigos de referencia. Y es que otro temor generalizado es el de la falta de integración social. Pero muchos niños con TDAH ven abierto el cielo cuando se liberan de un grupo de compañeros de clase con los que no se sentían integrados, cuando se benefician del trato con niños de menor edad, con los que se sienten superiores, o al no tener que adentrarse tan rápido en el mundo social del adolescente siendo, como son todavía, más niños.

La decisión es realmente difícil y genera mucha ansiedad. Por este motivo, debe ser una decisión meditada y en equipo. Después, una vez tomada la decisión, debemos asumir que es una apuesta y dejaremos a un lado las culpabilidades. En paralelo, eso sí, luchemos a través de los colegios y de las asociaciones de padres de niños con TDAH para que el Ministerio permita flexibilizar el momento de la repetición (a criterio consensuado de profesorado, de los padres y de los especialistas) y aumente por lo menos en otro año más la posibilidad de repetición en caso de los niños con este trastorno. Evitaremos así que nuestros niños, y otros niños igualmente inmaduros, hagan comentarios del tipo: *«este año me lo tomo sabático, porque como no puedo repetir más, ¡me pasan de curso seguro!»*.

4

Habilidades y aprendizajes básicos que pueden entrenarse en casa

Como hemos visto en capítulos anteriores, los niños con TDAH tienen mayor riesgo de presentar dificultades para seguir los estudios al mismo ritmo que sus compañeros de clase. ¿Podemos hacer algo para evitar que eso suceda o bien para disminuir su impacto? Desde casa podemos adelantarnos a algunas de sus posibles dificultades, reforzando los procesos más importantes, y hacerlo de forma amena para evitar la sensación de fracaso y malestar.

En este capítulo se recogen algunas orientaciones prácticas sobre habilidades que los padres podemos reforzar y que redundarán sin duda en un mejor aprendizaje. Pero antes de comenzar, debemos alertar que el objetivo de este capítulo no es sobrecargar la ya apretada agenda del niño con TDAH y de sus padres. Estos apoyos deben ser planteados racionalmente y diseñados por el terapeuta que trabaja con el niño. En el diseño del programa tendremos en cuenta cinco puntos:

1. Programaremos el tiempo dedicado a los deberes del colegio y el tiempo dedicado al refuerzo educativo. Puede bastar un día a la semana para el refuerzo educativo, salvo que estemos hablando de habilidades que requieran una práctica diaria; en ese caso, 10 o 15 minutos a días alternos serían tiempo suficiente.

2. Trataremos de hablar con el tutor y, de ser necesario, con el profesor de las materias más comprometidas para el niño, con el fin de flexibilizar los deberes del colegio, de modo que podamos ajustarlos de la manera más útil a las necesidades de nuestro hijo/a. Por ejemplo, sustituyendo las cuentas, un tipo de ecuaciones o de problemas de matemáticas por otros de nivel más ajustado a lo que debe entrenar, o bien solicitando autorización para decidir en cada momento a qué deberes dar prioridad si no hay tiempo para cumplir con todos o para aquellos días en que sea necesario practicar ejercicios de reeducación.
3. No trataremos de trabajar todas las habilidades al mismo tiempo. Seleccionaremos las que nos parezcan más sencillas de aplicar y/o las más útiles.
4. Limitaremos el tiempo máximo de dedicación, para no saturar ni agotar al niño.
5. Explicaremos al niño/a el objetivo de estas actividades de refuerzo. No se trabaja *«porque te viene bien»*, ni *«porque hay que trabajar»* ni *«porque has suspendido»*. Se trabaja para conseguir metas concretas, definidas y a corto plazo.

Refuerzo de las habilidades fonológicas para prevenir problemas de lectura

Los niños que han tenido retraso en la adquisición del habla, especialmente si al hablar sustituían unos sonidos por otros o cambiaban de orden las sílabas en una palabra, tienen mayor riesgo futuro de tener problemas en el aprendizaje de la lectura, más si en la familia parece existir cierta tendencia a padecer este tipo de problemas. En casa podemos ayudarles con juegos que refuercen uno de los procesos más importantes de la adquisición de este aprendizaje: el desarrollo de las habilidades fonológicas.

Edad de aplicación: Los juegos que recomendamos a continuación están especialmente recomendados para niños entre 5 y 7 años de edad y para todos aquellos niños mayores que tienen difi-

cultades en la adquisición o la automatización de la lectura, los que tienden todavía a cambiar sonidos o los que unen palabras indebidamente cuando no están demasiado atentos.

Procedimiento: Los juegos pueden realizarse con facilidad en el coche, de forma individual o en grupo, y permiten la participación de niños de diferentes edades:

- Identificar sonidos en palabras. Por ejemplo, «dime si esta palabra tiene el sonido /o/: CAMISA». Se puede amenizar la actividad jugando a las tiendas con objetos seleccionados para el juego: «Buenos días, vengo a comprar cosas que tengan el sonido /e/». También jugando a detectives: «Detective Smith, tenemos que investigar por la casa y dibujar en esta cartulina los objetos que encontremos que tengan el sonido /i/». También colocando carteles con sonidos en el suelo: «Yo te digo una palabra, y si tiene el sonido /e/ saltas sobre esta E pintada en el suelo, y si no tiene ese sonido das una palmada».
- De la Habana ha venido un barco cargado de... palabras que empiezan, por ejemplo, por «RA».
- Palabras encadenadas. El primer jugador dice una palabra (MALETA) y el siguiente tiene que decir otra palabra que comience por la última sílaba que ha escuchado (TAPA). Así sucesivamente: MALETA-TAPA-PALA-LAZO...
- Identificar las palabras de una frase. «Aquí hay un cesto con pinzas de la ropa. Voy a decir una frase y tú la tendrás que repetir, pero sacando una pinza para cada palabra de la frase: HE PERDIDO MI MALETA. Bien, ahora la siguiente: SUPERMÁN LLEGÓ A LA OFICINA CON UN CALZONCILLO A TOPOS». Este ejercicio es necesario para aquellos chicos que todavía unen palabras inadecuadamente cuando escriben.
- Identificar sílabas: «Ahora más difícil, una palmada por cada sílaba: ¿Cuántas sílabas tiene RONALDO? ¿BLANCANIEVES? ¿GOL? ¿PEZ? ¿DIPLODOCUS?».
- Comparar palabras parecidas: ¿por qué no suena igual CAMA/CASA?, ¿en qué se parecen CABALLO/CABELLO? ¿Y BRUMA y PLUMA?

- Hacer rimas: Noche-coche, sano-mano, melón-camión, pala-mala, etc.
- Eliminar una sílaba: «*si a la palabra VEHÍCULO le quitamos «hi», ¿qué queda?* Eliminar sílabas iniciales y finales es más sencillo: «*¿y si quitamos SA a PESADO?*».
- Adivinar palabra al revés: «*Adivina qué palabra estoy diciendo al revés: LLO-CHI-CU, y ahora adivina quién es una persona genial (di tu propio nombre al revés) y el más petardo (di el nombre de alguien que le divierta al revés)*». «*Te toca a ti, dime al revés qué quieres para merendar. ¿Serías capaz de decir el nombre de tu superhéroe o princesa favorita?*».

Practicar la lectura sin odiarla

No se puede amar la lectura de adulto si se ha odiado leer desde niño, y no se puede aprender a leer ni reeducar la lectura cuando aparecen problemas, si el niño desarrolla una «fobia» a esta actividad.

Independientemente de si tu hijo tiene un nivel pobre de lectura o si necesita reeducación específica en este área, reforzar la lectura implica dos objetivos:

1. **Practicar la lectura** de forma suficiente para ejercitar las habilidades cognitivas implicadas, especialmente si se sospecha que existen déficits en algunas de ellas.
2. **Reducir progresivamente el rechazo a la lectura**, para asegurarnos una práctica lo suficientemente continuada como para conseguir el objetivo anterior.

Si no se cuidan ambos aspectos, las mejoras conseguidas en la velocidad o en la comprensión lectora con una práctica diaria tortuosa (por ejemplo, de forma intensiva durante el verano) se diluirán en los meses siguientes debido a la disminución progresiva de la tolerancia ante este tipo de tareas. Es decir, si en verano con-

seguías a duras penas y con amenazas ponerlo a leer quince minutos, en invierno necesitarás dos veces más broncas y amenazas para conseguir ponerlo la mitad de ese tiempo. ¿Te suena esto familiar?

Pero, ¿cómo conseguir que un niño lea sin «traumas»?

Durante años traté de buscar el modo de que los niños con TDAH que apenas mantienen la atención en tareas que no les motivan y que tienen, además, un trastorno del aprendizaje de la lectura (antes llamado dislexia), practicasen lo suficiente como para poder obtener mejoras significativas. Encontré materiales de lectura, juegos de ordenador y libro-juegos muy atractivos, pero seguía teniendo dificultades para engancharlos en una práctica prolongada. Así por ejemplo, encontré unos libros extraordinarios del tipo de aquellos de «Elige tu propia aventura», en los que el niño debe decidir, al terminar de leer una hoja, a dónde quiere que se dirija el protagonista (por ejemplo, *«Si quieres que suba al torreón vete a la página 24, pero si quieres que baje al sótano salta a la 15»*). Se trataba de libros que adaptaban esta idea a niños más pequeños. En cada hoja se incluía un texto corto con dibujos muy atractivos y se planteaba un pequeño reto que resolver, como buscar dos fantasmas iguales o seguir las baldosas de un color para resolver un laberinto. Superado el juego que plantea cada página, los chicos podían saltar de una parte del libro a otra hasta dar con la página final, en la que se resolvía toda la historia. Estos libros, de Ediciones B, resultaban muy adecuados para niños capaces de leer tres pequeños textos sin saturarse (el mínimo suficiente para que el juego resultase atractivo). La primera reacción de los chicos ante estos libros fue espectacular, pues de pronto parecían amar la lectura y se mantenían leyendo hasta una hora ¡sin pestañear! Ni que decir tiene que a las madres les faltó tiempo para adquirir cuatro o cinco libros de esa misma colección. La decepción llegó cuando los chicos, a los tres días, dejaron de interesarse por ellos. ¿Cuál fue el error? Al principio me costó verlo, pero después encontré la respuesta: habíamos dejado que se saturasen, y eso había acabado con la motivación. Es cierto que, en este tipo de libros, los ni-

ños podían elegir a qué página ir y eso les motivaba, pero en realidad sólo había un camino correcto que llevase al final de la historia, así que con frecuencia sus elecciones acababan llevándoles a la primera página y tenían que empezar de nuevo. Los niños con TDAH a los que no les gusta leer, en cuanto ven que sus elecciones les conducen a la primera página del libro dejan de interesarse por él. ¿Cómo resolvimos la situación? Limitando el tiempo de lectura con ese tipo de libros. Es decir, limitando cada día la lectura a cuatro hojas, por ejemplo, o colocando un cronómetro de los que se utilizan en la cocina para marcar un tiempo máximo de lectura. Una vez leídas las cuatro hojas o una vez hubiera sonado el timbre del cronómetro, el niño debía poner un separador y continuar con la historia al día siguiente. Eso funcionó mucho mejor, pues los niños se quedaban con ganas de seguir la historia (¿se imagina prohibir a su hijo seguir leyendo?) y algunos niños leían hasta dos libros en paralelo. *Moraleja: debemos cuidar la motivación y dejar al niño siempre con ganas de volver a coger ese libro al día siguiente.*

La experiencia con esos libro-juegos me puso en la pista sobre cuál podría ser una buena estrategia para resolver el problema de cómo mantener a los niños motivados (y no frustrados) durante una práctica de lectura prolongada. Partíamos del hecho de que los niños se sienten motivados hacia una tarea si ésta se les da bien (que no es el caso de nuestros malos lectores) o cuando, como en el caso anterior, les motivamos con una tarea divertida y no permitimos que se saturen con dicha actividad. Es decir, si quería que no odiasen la lectura debía *interrumpir la práctica con ese material antes de que la fatiga hiciera su aparición*. Pero eso suponía que tendríamos que interrumpir esa actividad motivadora a los cinco minutos o como mucho a los diez. ¿Cómo lograr entonces que los niños, además de motivados, practicasen el tiempo suficiente para obtener mejoras? Y encontré una estrategia que funcionó. Se trataba de una idea muy simple: **diseñar menús de actividades de lectura que no superasen cada una los cinco o diez minutos de duración, de modo que los padres pudieran programar sesiones con dos, tres**

o **cuatro actividades cortas** que permitieran un tiempo de lectura aceptable y con ello el entrenamiento suficiente como para mejorar. Se trataba, pues, de encadenar las actividades de tal manera que el niño iniciase una actividad de lectura, y antes de que se cansase cambiar a una segunda actividad, que a su vez se abandonaría para abordar la siguiente. De este modo, con materiales atractivos y trabajando el 80 por 100 de la sesión con un nivel de lectura algo más bajo que el máximo de dificultad que puede alcanzar, los niños se mantendrían leyendo tiempo suficiente como para notar los progresos. Así, por ejemplo, encadenar cinco actividades de lectura (intercalando el nivel de dificultad para evitar el agotamiento) podría traducirse en 45 minutos de práctica total sin la sensación de fatiga que tendría el niño si tuviera que dedicar ese mismo tiempo a leer un único libro.

Para ayudar a los padres en la tarea de diseñar un menú de actividades atractivas que estuviera adaptado a las necesidades de sus hijos, escribí un pequeño libro: *Practicar la lectura sin odiar la lectura* (véase bibliografía).

En este libro se exponen las dos leyes que debe tener en cuenta un buen programa de lectura en casa:

LEY 1: El niño deberá asociar las sesiones de lectura con actividades gratificantes.

LEY 2: La práctica deberá ser diaria y adaptada a: (1) su nivel de lectura y (2) su nivel de tolerancia a la frustración.

Y cada una de estas leyes implica tener en cuenta seis reglas de oro que se recogen en el cuadro 3.

CUADRO 3

Programa Practicar la lectura sin odiar la lectura: dos leyes y doce reglas de oro.

UN PROGRAMA DE LECTURA CON DOS LEYES Y DOCE REGLAS DE ORO

LEY 1: EL NIÑO DEBERÁ ASOCIAR LAS SESIONES DE LECTURA CON ACTIVIDADES GRATIFICANTES

- Regla 1: Recordaremos que nuestro primer objetivo es vencer la *fobia/rechazo* a la lectura.
- Regla 2: Retiraremos de su habitación todos los libros que no haya leído.
- Regla 3: Antes de dormir, les dejamos un tiempo de lectura libre.
- Regla 4: Comenzaremos por ofrecerle libros divertidos muy por debajo de su nivel de lectura.
- Regla 5: Cada libro que termine de leer pasará a ser de su propiedad.
- Regla 6: Le convenceremos de que ahora le gusta leer.

LEY 2: LA PRÁCTICA DEBERÁ SER DIARIA Y ADAPTADA A SU NIVEL DE LECTURA Y DE TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

- Regla 1: Estableceremos un tiempo fijo y diario para el programa de entrenamiento.
- Regla 2: Confeccionaremos un menú con actividades cortas de lectura.
- Regla 3: Iniciaremos el programa con un solo objetivo: que el niño tolere *con cierto agrado* el tiempo de lectura programada.
- Regla 4: Las actividades estarán adaptadas al nivel del niño, teniendo en cuenta el grado de automatización de la lectura y su nivel tolerancia a la frustración.
- Regla 5: Terminaremos cada actividad antes de que el niño se canse.
- Regla 6: Mantendremos el misterio y la sorpresa, para despertar en el niño el deseo de seguir leyendo.

En este libro se facilitan, además, las herramientas necesarias para diseñar un programa rápido y sencillo que se adapte a las necesidades de nuestros niños:

1. Se incluye una forma sencilla para saber qué tipo de actividades son más convenientes, averiguando cuál es el nivel lector de nuestro hijo/a y su grado de rechazo a la lectura. Así, con una pequeña prueba de lectura y nuestras dotes de observación, podremos decidir si nuestro hijo se encuentra en uno de estos tres niveles de lectura: *nivel palabras*, *nivel frases* o *nivel textos*. Los niños del nivel palabras serían aquellos que pueden leer palabras con cierta comodidad y para los que descifrar más de una frase su-

pondría un esfuerzo y frustración importante, por lo que no podríamos sobrecargar la sesión con muchas actividades de este tipo. Los del nivel frases son aquellos que pueden leer cómodamente muchas frases sueltas, pero a los que la lectura de más de un párrafo seguido les agotaría. Los del nivel textos podrían leer muchos párrafos cómodamente.

2. Se proponen actividades diferentes, amenas y divertidas que, agrupadas para cada uno de los tres niveles, pueden servirnos de orientación en la confección de un menú amplio a partir del cual elegir algunas actividades que rotaríamos en las sesiones de lectura.
3. Contiene, además, un listado de libros amenos y divertidos que pueden ayudarnos en nuestro propósito. El libro incluye un DVD en el que podemos visualizar una página de cada uno de los libros propuestos, para que, de un simple vistazo, podamos valorar si ese cuento en concreto se adecuaría, en tipo de letra, formato, temática e ilustraciones, a las necesidades de nuestro hijo/a.

Comprender instrucciones y enunciados escritos complejos

Se estima que por lo menos un tercio de los niños con TDAH padecen un trastorno específico de la lectura, pero en los ya veinte años que llevo tratando niños con TDAH he observado que la mayoría de ellos, incluso aquellos que no tienen diagnosticado un trastorno comórbido de este tipo, tienen una mayor inmadurez en los procesos implicados en su adquisición. Y en este área, los errores parecen incrementarse en una de las actividades más simples y básicas para el aprendizaje escolar: la habilidad para descifrar instrucciones escritas.

Al descifrar instrucciones escritas, los errores de los chicos y chicas con TDAH son tan variados y tan frecuentes que la dificultad en descifrar los enunciados de los problemas matemáticos

debería ser una de las primeras causas a estudiar cuando un niño con TDAH fracasa en este área. Porque, independientemente de la capacidad para representar mentalmente el problema, para identificar las operaciones a realizar y para completar los cálculos matemáticos con corrección, la mayoría de los niños con TDAH falla en el primer paso de este proceso: no extraen, de forma correcta y completa, la información del enunciado del problema.

Otra de las implicaciones más directas de la falta de habilidad para descifrar instrucciones escritas es el modo en que afecta a la realización de los exámenes. Los niños con TDAH tienen más probabilidad de errar al interpretar las preguntas de un examen, lo que, en muchas ocasiones, da lugar a exámenes incompletos o preguntas parcialmente contestadas.

¿Y cuáles son los errores más frecuentes al descifrar instrucciones escritas?

La mayoría de los niños con TDAH:

- **No interpretan adecuadamente los verbos que aparecen en los enunciados** de las preguntas de examen o de los problemas de matemáticas. Por ejemplo, no parecen discriminar entre «rodea» o «subraya» o entre «describe» y «relaciona».
- **Omiten datos importantes** (ni se percatan de matices como la diferencia entre decir «Ana tiene 2 años» o «Ana tiene 2 años más»).
- **No infieren información que no aparece explícita en el enunciado.** Por ejemplo, ante el siguiente problema:

«De casa al colegio tengo que tomar dos autobuses y un metro. El autobús vale 10 y el metro vale 20. ¿Cuánto dinero me costará llegar en una semana?»

En este problema es frecuente que los niños calculen directamente lo que valen los viajes en autobús y en metro (y olvidan que se mencionan dos autobuses y no uno), y que tampoco sean capaces de inferir que, en este caso, «la sema-

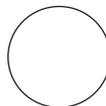
na» implica «la semana de clase» y que, por tanto, no se debe contar el sábado y el domingo.

- **Olvidan responder a una parte de lo que se les pide hacer en el enunciado.** En el problema de matemáticas anterior no sería extraño, por ejemplo, que un niño con TDAH calculase lo que cuesta el viaje un día de colegio y olvidase calcular lo que le cuesta ir al colegio durante toda la semana (que es lo que realmente se pide). También es frecuente que olviden transformar las unidades en los problemas matemáticos (por ejemplo, cuando en el enunciado se dan los datos en euros y se pide el resultado en céntimos), o que en un examen en el que se pide la biografía, estilo y obras de Lope de Vega se olvide exponer uno de los apartados aprendidos y se extienda, incluso con excesivo detalle, en otros.

En un pequeño estudio que realicé hace años pude comprobar que mientras el 80 por 100 de los niños de 4.º de primaria resolvían correctamente el ejercicio siguiente (tomado de las Pruebas Psicopedagógicas de Aprendizajes Instrumentales de Canals), sólo el 50 por 100 de los niños con TDAH de su mismo curso escolar lo conseguían realizar bien.

Tú ya sabes que las vocales del alfabeto español son: a, e, i, o, u. Pues bien, **has de contar las vocales que hay en las tres últimas palabras de la frase que hemos escrito debajo de este texto, y escribir el número en el interior del círculo que hemos dibujado al final de la frase:**

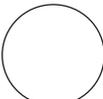
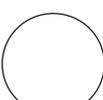
Esta figura es un círculo



Pero lo más sorprendente resultó comprobar que estos niños con TDAH de 4º de primaria, a pesar de hacerlo peor, conseguían mejores resultados que aquellos que, con el mismo diagnóstico, cursaban ya Educación Secundaria: ¡sólo el 26 por 100 de los niños de Secun-

daria conseguían realizar este ejercicio correctamente frente a los 50 por 100 de hiperactivos de 4.º de primaria! Y todos ellos tenían una inteligencia media y carecían de un trastorno específico de la lectura. En ese estudio también pudimos comprobar que, además de una mayor probabilidad para fallar en la comprensión de los enunciados matemáticos, los niños con TDAH tienen mayor variabilidad en el tipo de errores que cometen cuando fallan. Así, en el ejercicio anterior, nos encontramos con interpretaciones tan originales como las siguientes:

Tú ya sabes que las vocales del alfabeto español son: a, e, i, o, u. Pues bien, **has de contar las vocales que hay en las tres últimas palabras de la frase que hemos escrito debajo de este texto, y escribir el número en el interior del círculo que hemos dibujado al final de la frase:**

<i>Esta figura es un círculo</i>		←	Respuesta correcta
<i>Esta figura es un círculo</i>		←	El niño cuenta las vocales de toda la frase
<i>Esta figura es un círculo</i>		10	
<i>Esta figura es un círculo</i>			
<i>Esta figura es un círculo</i>		←	El niño justificó la respuesta «porque es la tercera palabra la que termina en vocal de las tres últimas»
<i>Esta figura es un círculo</i>			
<i>Esta figura es un círculo</i>		←	Lo deja en blanco y rodea las vocales de algunas palabras

¿Cuál es el motivo del fracaso al interpretar instrucciones escritas?

La primera impresión que tuve al investigar este fenómeno era que el origen estaba en la impulsividad cognitiva propia de los niños con TDAH. Todo parecía indicar que los niños se saltaban parte del enunciado al leer y ejecutaban la tarea con información parcial. Pero, como las hipótesis hay que confirmarlas, me bastó pedir a los niños que realizaran los ejercicios en voz alta para comprobar que no era así: los niños con TDAH, hasta los más hiperactivos e impulsivos, leían todo el enunciado completo; y no sólo eso, pues la mayoría lo hacían, incluso, muy lentamente. Entonces, ¿cuál era la causa del problema? Tras observar la ejecución de muchos niños, llegué a la conclusión de que el problema se centraba en una menor madurez en su desarrollo lector. Lo entenderemos mejor con un ejemplo. Cuando un adulto lee un enunciado o un texto complejo enseguida se percata de si está comprendiendo lo que está leyendo, y si sospecha que no está entendiendo bien, no espera a terminar de leer el enunciado hasta el final: se detiene a la mitad y reinicia la lectura, fragmentando la información en proposiciones más sencillas para asegurarse la comprensión de cada fragmento. Es decir, «procede a leer por partes» y no avanza al fragmento siguiente si no ha comprendido bien el anterior. Eso es posible porque el adulto tiene automatizados muchos de los procesos implicados en la lectura (por ejemplo, la asociación de las letras con su sonido), lo que le permite reservar una parte de sus recursos cognitivos (entre ellos los atencionales) para «supervisar» su proceder mientras lee. ¿Qué quiere decir todo esto? Que sólo los lectores «maduros» pueden tener un «Pepito Grillo» supervisando su propio proceder al mismo tiempo que descifran el texto, permitiéndoles detectar inconsistencias en la lectura (lo que le pone en alerta y le hace sospechar que ha leído mal alguna palabra o que se ha saltado una línea) o bien, como hemos dicho antes, detectar que el texto es difícil o que no se está comprendiendo lo que se está leyendo.

En definitiva, los niños con TDAH cometen más errores en la comprensión de instrucciones escritas, en la mayoría de los casos porque se comportan como lectores más inmaduros y no son conscientes mientras leen de que no están comprendiendo el texto. Por este motivo, no recurren a la estrategia de «volver a releer el texto por partes». Y no lo hacen, no por desconocimiento de esta estrategia, sino por no caer en la cuenta de que la necesitan.

Pero si esto es así, ¿por qué los niños con TDAH mayores cometen más errores que los pequeños?, ¿no se supone que serán ellos lectores más maduros? Efectivamente es así, aunque estoy convencida de que en ello interviene más la impulsividad propia del TDAH que la inmadurez lectora en sí misma. El ejercicio que expusimos era parte de una ficha de comprensión lectora para niños de 4.º de primaria en la que se incluían otros ejercicios de comprensión que implicaban procesos de inhibición, como ordenar frases fragmentadas u ordenar frases de una historia. A primera vista, a los chicos de secundaria esta ficha les parecía tan sencilla como «un pasatiempo», y es muy posible que realizaran la tarea sobrestimando sus capacidades, sin prestar la misma atención, controlar el proceso de resolución o esforzarse en aplicar estrategias como lo harían en una tarea de lectura que se les antojase más difícil. Para los niños de 4.º de primaria, sin embargo, estos ejercicios resultaban mucho más complejos, por lo que es muy probable que abordaran la tarea con mayor control atencional y procedieran con más cuidado y tratando de aplicar las estrategias aprendidas. Eso me hizo reflexionar, en su momento, sobre la importancia de completar el entrenamiento cognitivo de los niños con TDAH mayores de 11 años con un entrenamiento metacognitivo, de modo que, llegados a estas edades, además de enseñarles estrategias específicas para abordar las diferentes tareas (entrenamiento cognitivo), hubiera una parte del entrenamiento dedicado a hacerles conscientes de qué tipo de tareas resultan útiles, por qué motivo, cómo podrían generalizar este tipo de estrategias a otras situaciones y, especialmente, qué actividades son las que, dadas sus características, implican para ellos mayor riesgo de cometer errores (entrenamiento metacognitivo). Es decir, además

de enseñarles «cómo descifrar instrucciones escritas» es necesario hacerles conscientes de lo que saben y cuándo es útil aplicar esos conocimientos («*tengo que tener cuidado al leer las preguntas del examen y fijarme especialmente en los verbos y en cuántas cosas me piden que haga, porque ahí es donde tengo más riesgo de meter la pata*»).

Visto lo anterior, parece claro que urge entrenar, cognitiva y metacognitivamente, a los chicos y chicas con TDAH, entre otros aspectos, en la habilidad para descifrar instrucciones escritas.

¿Cómo realizamos un entrenamiento para descifrar instrucciones escritas?

De una forma sencilla y amena. Nuestro objetivo será que el niño aplique la estrategia que utilizamos los adultos cuando detectamos que no estamos entendiendo un texto: dejar la lectura cuando es confusa y comenzar a leer de nuevo desde el principio, pero «fragmentando la información por partes». Es decir, deteniéndonos fragmento por fragmento y asegurándonos de comprender cada uno de ellos antes de pasar al siguiente.

Para ello he diseñado un cuaderno con fichas que contienen instrucciones escritas de complejidad creciente, el cuaderno de trabajo *Programa de intervención para descifrar instrucciones escritas* (véase bibliografía).

Se trata de fichas que requieren descifrar instrucciones escritas de dificultad creciente. Las fichas más sencillas, como la de Caperucita Roja que figura a continuación, pueden utilizarse con niños de 7 años cuando ya tienen cierta fluidez al leer. Contiene una instrucción («pon») que, para su realización, requiere que el niño tenga en cuenta dos variables (la «nariz del personaje» y «más autógrafos»).

Pon una cruz en la nariz del personaje que ha firmado más autógrafos.



La abuela
3 autógrafos



Señor Lupus
6 autógrafos



Caperucita
4 autógrafos

FUENTE: Orjales, I. (2003). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas*. Madrid: CEPE, p. 31.

El número de instrucciones y variables que contiene cada instrucción asciende en orden creciente hasta llegar a otras más complejas. En el ejemplo siguiente, la ficha de los calderos, cuenta con tres instrucciones («Rodea», «Colorea» y «Subraya»), para cuya realización debe tener en cuenta muchas variables. Por ejemplo, para realizar la primera instrucción, «**Rodea con un círculo la primera letra del apellido del explorador que estuvo menos tiempo atrapado entre los salvajes**», se deben tener en cuenta cinco variables: «círculo» (porque podría rodearse de otra forma), «la primera» (que no la última), «letra» (no palabra), «del apellido» (no del nombre) y «del explorador que estuvo menos tiempo».

Rodea, con un círculo, la primera letra del apellido del explorador que estuvo menos tiempo atrapado por los salvajes. Después colorea la caldera de la tribu cuyo nombre tiene más veces la vocal «o». Para terminar, subraya el nombre del explorador que tiene más vocales en su nombre y apellidos.

<p>TRIBU GANGUELE</p> 	<p>SUAJILIS DEL TOTOAGA</p> 	<p>BATUTOS DEL KILIMANJARO</p> 	<p>COOTOS DE KULUNGA</p> 
<p>Mister Paul Scaping 14 horas</p>	<p>Leopoldo López Mehepirao 3 horas</p>	<p>Yoakino Mekedo 7 horas</p>	<p>Toicondido Rodríguez 8 horas</p>

FUENTE: Orjales, I. (2003). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas*. Madrid: CEPE, p. 87.

Edad de aplicación: El programa incluye fichas que pueden aplicarse desde los 7 años en adelante. Los chicos mayores necesitarán menos fichas para realizar el entrenamiento.

Procedimiento: En este cuaderno de trabajo se incluyen recomendaciones pedagógicas específicas para que los padres o el profesor puedan iniciar el entrenamiento con facilidad. Para iniciar al niño la primera vez, el adulto modelará la forma de proceder: leerá un fragmento de información, señalará con una raya vertical en qué parte de la lectura se quedó y buscará la información en el dibujo realizando la instrucción «por partes». En un segundo paso será el niño el que procederá siguiendo las instrucciones del adulto, para finalmente realizar una ficha sencilla guiándose a sí mismo en voz alta.

Para corregir las fichas, el adulto realizará él mismo la ficha, paso a paso, comprobando en cada uno de ellos si el niño lo ha ido realizando correctamente. Por ejemplo, ante la frase «Rodea con

un círculo la primera letra del apellido...», leerá primero «Rodea», recuadrará esta palabra en el texto y pondrá un número 1 en una esquina de la hoja diciendo: «esta es la primera instrucción, la primera orden». Después seguirá leyendo: «con un círculo» y comentará: «esta es la primera variable, lo primero que puede variar», y tras trazar una línea vertical en el texto para no perderse en la lectura pondrá una equis al lado del n.º 1 anterior para indicar esta variable (1.º X). Antes de seguir, comprobará si el niño puso un círculo en algún lado (por el momento no importa en dónde). Después procederá leyendo y deteniéndose en la siguiente variable («en la última letra...»), trazará una nueva línea vertical en el texto, pondrá otra equis al lado de la anterior y comprobará si el círculo que puso el niño está realmente en la última letra de alguna palabra (no importa por el momento en qué palabra). Luego continuará leyendo fragmento por fragmento, anotando las variables con un X hasta completar el ejercicio (1.º XXXXX). Esto permite que el niño visualice cuántas instrucciones había en el ejercicio (señaladas con números), cuántas variables tenía cada instrucción (señaladas con X) y señalar en cuáles de ellas se confundió, por ejemplo rodeando la X que representa esa variable con un círculo.

El cuaderno de fichas puede utilizarse a partir de los 7 años cuando el niño tiene cierta soltura al leer, pero debemos tener en cuenta que incluye algunas fichas demasiado complejas para niños de esta edad. Aunque las fichas son muy atractivas y, por lo general, a los niños les encanta realizarlas, no es necesario que cumplimenten el cuaderno entero, ni tan siquiera los niños mayores. Una vez que el niño haya entendido el objetivo de estas fichas y haya realizado suficientes como para considerar entrenada la estrategia, debemos pasar a la fase de generalización de lo aprendido a la vida diaria. Para ello debemos hacer al niño consciente de que él tiene más riesgo de «meter la pata» al descifrar instrucciones escritas y que, por ello, debe prestar especial atención al leerlas. Luego le pediremos que aplique la misma estrategia en diferentes situaciones, por ejemplo:

- En juegos en casa haciendo alguna actividad en la que deba realizar **recados escritos en papel** (*El juego de las pistas*). La complejidad de las instrucciones dependerá de cada niño. Veamos un ejemplo: «*Vete a mi cuarto, coge la moneda más pequeña que hay en el cajoncito inferior derecho del mueble que hay debajo de la ventana de mi cuarto. Después, mete la moneda en el sobre de color amarillo que hay en el tercer cajón del armario de tu cuarto empezando por abajo y tráeme la moneda de mayor valor que encuentres en ese sobre*».
- **Al realizar los deberes**, prestando especial atención a los enunciados de los problemas de matemáticas y de los deberes. Para recordárselo, podemos pedirle que realice un cartel de ¡alerta instrucciones! y lo coloque en la mesa de estudio.
- **En los exámenes**. Antes de ir al examen le recordaremos las reglas básicas para afrontar una prueba escrita. «Me concentro, miro el examen para ver cuántas preguntas hay, leo la primera instrucción *por partes*, pienso cómo voy a responder, respondo despacio y repaso».

Los jóvenes y adolescentes se motivarán a realizar este tipo de entrenamiento si se dan cuenta de que les facilitará aprobar el examen teórico de conducir. Se pueden bajar algunos test de conducir de internet para que comprueben que superar esta prueba requiere, además de tener los conocimientos teóricos, utilizar una estrategia de este tipo. Veamos un ejemplo:

Usted circula por el carril de la izquierda de una vía urbana de único sentido, porque en la próxima intersección quiere cambiar de dirección a la izquierda. ¿Es correcto?

a) Sí, porque es el carril que más conviene a mi destino.	<input type="radio"/> a
b) No, porque tanto en poblado como fuera de poblado debo circular siempre por el carril de la derecha.	<input type="radio"/> b
c) No, porque el carril de la izquierda está reservado para los adelantamientos.	<input type="radio"/> c

Mala caligrafía y caos en el papel

Los niños con TDAH tienen más riesgo de presentar problemas en la coordinación y en la organización visoespacial, lo que, en muchos casos, se traduce en una grafía imposible y en dificultades para presentar documentos escritos limpios y organizados. Estos problemas difieren en gravedad, desde algo tolerable hasta una disgrafía severa y problemas espaciales que podrían hacer sospechar una disfunción en este área.

Lo cierto es que la mayoría de los niños con TDAH se muestran más inmaduros en el control grafomotor. Cuando son pequeños, odian colorear o puntear porque supone para ellos un trabajo tedioso (recordemos que nuestros niños tienen dificultades mantener la atención sostenida en tareas largas y aburridas) y que les exige un mayor esfuerzo de autocontrol motor. Cuando empiezan a escribir, su letra tiende a expandirse, muestran dificultades para ajustarse a una pauta (algunos de ellos pueden escribir con más facilidad y corrección en un folio en blanco que en una cuadrícula pequeña) y, a medida que avanzan en la práctica, parecen tener cierto retraso en la automatización de los procesos implicados en la escritura. Por ejemplo, para cualquier niño hacer un dictado supone simultanear un montón de procesos: intentar no perderse en el dictado ignorando distractores, identificar las palabras que va escuchando, retenerlas en la memoria, seleccionar las letras adecuadas para componerlas, calcular dónde se debe empezar a escribir, dar forma a las palabras teniendo en cuenta la direccionalidad del trazo, dejar los márgenes adecuados y estar pendiente de las faltas, de los acentos o de evitar uniones incorrectas. Por tanto, **no es extraño que los niños con TDAH tengan más errores al escribir, cometan más faltas de ortografía incluso en palabras que conocen, se coman letras, unan palabras inapropiadamente o presenten los trabajos de forma correcta pero poco limpia.** Su cerebro es más inmaduro y muestra más dificultad que los niños de su edad para realizar todos estos procesos al mismo tiempo, correctamente y controlando la fatiga.

Si nuestro hijo tiene **mala letra** debemos tener en cuenta los siguientes puntos:

1. **Asegurarnos de que el niño no tiene problemas de visión** acudiendo al oftalmólogo/optometrista.
2. **Observar el grado de automatización de la escritura.** ¿Escribe bien cuando sólo tiene que copiar caligrafía pero distorsiona la letra cuando debe redactar algo? ¿Escribe mejor cuando estamos a su lado que cuando debe hacerlo él solo?
3. **Observar los errores más frecuentes:** al realizar caligrafía, en escritura al dictado, en los ejercicios de clase (por ejemplo, fichas en las que se debe responder a preguntas sobre un texto) y en escritura espontánea.
4. **Observar la calidad de la grafía en función de los materiales utilizados para escribir** (lápiz, bolígrafo tradicional, pilot, pluma...) y del tipo de papel que se utiliza en el colegio (blanco, rayado, cuadriculado corriente o milimetrado).

Edad de aplicación: En este caso, la edad no es el determinante del inicio del programa. Depende de la situación de cada niño. Por ejemplo, no es recomendable introducir un programa de reeducación de la caligrafía si ésta es aceptable o si tenemos demasiadas cosas que trabajar con él. No nos interesa sobrecargar al niño. Todo debe hacerse a su tiempo. Es posible que en el caso de niños de 7 a 10 años tengamos tiempo para un entrenamiento específico. En los adolescentes, debemos valorar la inversión de tiempo y las mejoras que se podrían conseguir. Si tenemos demasiados frentes que mejorar (la relación con los amigos, las faltas de respeto, los suspensos, etc.) y su letra es más o menos aceptable, no nos plantearemos un trabajo sistemático de este tipo. Podremos tener alguna sesión puntual para explicar el proceso de automatización de la escritura, ayudarle a analizar el tipo de errores que comete y explicarle qué cambios concretos y mínimos podrían mejorar mucho su escritura (por ejemplo, hacer las «e» más grandes para que no se confundan con una «i» o esforzarse por distinguir más claramente las letras altas y bajas para que no parezcan todas iguales). En ocasiones, proponer un cambio de letra

(de cursiva a script), ver qué material le facilita una escritura menos cansada y más clara o animarle a introducir pequeños cambios como los que hemos comentado antes, puede resultar suficiente.

Procedimiento: En aquellos casos en los que consideremos que la grafía es un problema importante y nos parezca razonable, en el marco de todo lo que hay que trabajar con el chico, iniciar un entrenamiento específico, podemos poner en marcha este programa de mejora. En los casos más severos, necesitaremos además la ayuda del centro educativo, **ajustando en la medida de lo posible la cantidad de escritura** que el niño tenga que hacer a diario, bajo el principio de que escriba poco pero con calidad. En este sentido, algunos profesores se muestran reacios, por ejemplo, a permitir que los niños hagan los problemas de matemáticas sin copiar los enunciados, porque están convencidos de que al tener que copiar fragmento por fragmento es más fácil que lleguen a una comprensión mayor de los mismos. Y es cierto, pero si al niño le fatiga en extremo copiar estos enunciados y es alto el riesgo de que cometa errores y de que los copie mal, no tiene ningún beneficio para él este método. Es mejor pactar con el profesor no copiar los enunciados en el cuaderno y realizar los problemas directamente o pegar el enunciado fotocopiado y resolverlos debajo.

Una vez ajustada la exigencia, debemos **determinar el grado de automatización de la escritura**. Si nuestro hijo no tiene problemas para realizar caligrafía (realiza cuadernillos tipo Rubio con buena letra), tiene una letra más o menos aceptable en tareas de escritura simple (por ejemplo cuando debe responder con una o dos palabras) o cuando pone mucha atención (bajo amenaza, al escribir felicitaciones o en los exámenes), pero tiene una letra espantosa y es chapucero en los ejercicios diarios de clase, en los deberes largos o en las tareas en las que debe redactar o inventar una historia, no es porque sea vago, sino porque tiene un problema de automatización de la escritura. Es posible que podamos ver que puntualmente y bajo amenaza escriba muy bien, que odie escribir y que no se esfuerce, pero sigue teniendo un problema de automatización de la escritura. El hecho de que sea capaz de hacerlo muy bien bajo coacción, amenaza o premio sólo demuestra que

necesita unas condiciones muy superiores de motivación para conseguir el nivel que para otros requiere un esfuerzo medio; por ello, debemos tomarnos esa producción tan correcta de escritura como una «matrícula de honor» y no como el rendimiento medio que se le puede exigir a diario.

Escribir es como conducir un coche. Cuando eres novato sólo puedes atender a las maniobras de la conducción; no eres capaz de poner música ni permites que nadie te hable. Te pones nervioso porque no puedes atender a todo y debes tener todo tu cerebro concentrado en las nuevas habilidades que has aprendido. Hasta que el cerebro no automatice muchos de esos procesos, no podrá dar cabida a otros. En la escritura sucede lo mismo. Hacer caligrafía sólo requiere «dar forma a las letras». No hace falta saber qué pone ni hay que fijarse demasiado en los márgenes, porque normalmente existe una pauta rayada sobre la que se debe escribir. Los niños que no escriben bien una caligrafía o que tienen que esforzarse al realizarla tienen un problema de coordinación motriz fina y deben seguir practicando, pero aquellos que realizan bien y relajadamente la caligrafía nos demuestran que este nivel de coordinación y de automatización de la tarea ya lo tienen. No es lo mismo cuando hay que escribir durante una clase en la que el cerebro debe luchar por centrarse en una tarea (inhibiendo el impulso de dejarse llevar por distractores) que cuando debe seguir al profesor en un dictado, entender enunciados complejos o elaborar respuestas largas que requieren organizar la información mentalmente.

Como el ejemplo siguiente: Eduardo es un niño con TDAH que tiene una excelente caligrafía; de hecho, es para felicitarle, sobre todo si tenemos en cuenta cuál es el tamaño de su caligrafía espontánea (como se observa en el tamaño con el que escribe su nombre). Pero en las fichas que presentamos la exigencia es diferente. En la primera, tan sólo debe dar forma a las letras (ni tan siquiera necesita saber qué pone), mientras que en la segunda su cerebro debe mirar los dibujos, inventarse una frase relacionada, traducir la frase a palabras y las palabras en letras. Además, deberá dar forma a esas letras teniendo en cuenta la direccionalidad adecuada (y es un niño pequeño, por lo que es fácil que tenga que

detenerse a pensar, por ejemplo, si la «b» se escribe hacia la derecha o hacia la izquierda). Simultanear todos esos procesos es difícil, por lo que la calidad de la letra final no será la misma. Así que, si se le pregunta a Eduardo por qué en la segunda ficha no respetó los cuadritos, es fácil que exclame «¿qué cuadritos?». Ni se había percatado de ellos. Eduardo habría hecho la ficha mejor y sin tanto esfuerzo si su profesora hubiera identificado la dificultad de esta segunda ficha y le hubiera pedido que hiciera una frase cada vez en lugar de toda la ficha entera de golpe.

Edw Edwards

• Copiar

ar er ir
or ur

• Copiar:

ar ar ar ar ar ar ar ar ar
er er er er er er er er er
ir ir ir ir ir ir ir ir ir
or or or or or or or or or
ur ur ur ur ur ur ur ur ur

• Escribir:


 aspiradora


 tiburón


 hermano


 coche


 arpa


 horno

• Observar: y escribir después lo que ocurre en cada viñeta.





Juega al salto de cuerda
Como siempre
salta

¡Disgracia!
¡susita
el niño


 gatita
NORGE
Come
el pez


 para
limpiar
lo
caso

24

Quando el problema del niño no es la coordinación sino la automatización de letra, no tiene sentido torturarlo con cuadernillos de caligrafía (no mejorará la letra y sólo conseguiremos que odie más escribir). Hay que trabajar en el nivel en el que tiene dificultad, proponiéndole mejorar la letra en los ejercicios diarios de clase y en los deberes, es decir, en aquellas situaciones que requieren más esfuerzo y que obligan a automatizar funciones más simples como la escritura. Pero para tener éxito tendremos que

tener en cuenta el esfuerzo que va a suponer para el niño (semejante al que tendríamos que hacer nosotros si nos pidieran que durante el día nos acordáramos de hablar más lento o de andar más erguidos), animarle, pedirle mejoras muy pequeñas, concretas e introducidas poco a poco, y buscar algún modo de que el niño visualice sus progresos. Un método que suele funcionar con los pequeños de 1.º y 2.º de primaria es **poner un solo objetivo** (por ejemplo, hacer las «l» y las «t» más altas) y **subrayar con rotulador fosforito** las letras, palabras y frases mejor escritas en cada ficha de los trabajos que va llevando a casa. Para los niños de 3.º a 6.º podemos realizar algo más organizado. Les explicaremos el objetivo de nuestra práctica (el concepto de automatización) y la ventaja de irse entrenando en el día a día. Es posible que algunos de los mayores aseguren no necesitar este entrenamiento y crean que pueden escribir bien cuando lo necesitan, por ejemplo, durante los exámenes (para evitar que el profesor no les lea un ejercicio). En estos casos les felicitaremos por su habilidad, pero es necesario que entiendan que el esfuerzo que ellos realizan durante el examen para responder de forma ordenada, limpia y con buena letra les impedirá dedicar todo su cerebro a contestar a las preguntas, que en el examen es lo más importante. Es decir, que mientras los demás compañeros están respondiendo con todo su cerebro activo a las preguntas del examen, ellos tienen medio cerebro dedicado a tareas secundarias, como mantener la limpieza, el orden y la calidad de la letra. **Una vez convencidos de que merece la pena esforzarse a diario y entrenarse con el fin de automatizar la escritura y estar liberados para los exámenes (refuerzo interno), les propondremos un juego para hacerlo más ameno (refuerzo externo).** Todas las semanas analizaremos el trabajo realizado en las fichas o los ejercicios de los cuadernos que lleve a casa. Acotaremos objetivos pequeños y muy concretos que valoraremos en cada ficha que traiga. Por ejemplo, el niño podría recibir en cada ficha un punto si ha respetado el margen, un punto si no ha espachurrado letras al final de las líneas, un punto si la letra parece algo mejor de lo habitual (sin entrar en detalles) y un punto si el nombre y la fecha estaban bien puestos.

Posteriormente podrá canjear esos puntos por gominolas o ahorrarlos para la semana siguiente. Debemos mantener que nuestro objetivo es la motivación interna del chico y recordarle que el juego de las gominolas es tan sólo eso, un juego para hacer la tarea más divertida (no constituye en sí mismo el objetivo final). Con el tiempo y la mejora aumentaremos la exigencia («el dentista nos va a matar») y el trato quedará reducido, por ejemplo, a un punto si se cumplen todos esos aspectos en una ficha.

Con este procedimiento conseguiremos que el niño se esfuerce en realizar una letra mejor y fichas más organizadas, pero no es probable que consigamos mejorar del todo la letra. En algunos casos será necesario **determinar el tipo de errores más frecuentes, con el fin de graduar la exigencia al corregirlos**. Comenzaremos, como hemos hecho en el ejemplo anterior, por los errores de formato (márgenes, separación de palabras, etc.). Son más sencillos de corregir y la mejora se percibe muy claramente.

Después continuaremos con aspectos básicos. Si nuestro hijo todavía **une o separa palabras** en 2.º de primaria o en cursos superiores, nos demuestra que este proceso no lo tiene suficientemente automatizado, así que será necesario entrenarlo por separado. Nuestro objetivo es que practique, primero lentamente y después con rapidez y con distractores. Podemos pedir que dé una palmada por cada palabra de frases como: «*Me gustaría ir a la piscina de mi tío Edelmiro*» o «*Tengo un regalo para el primo de mi mejor amigo*». Se puede variar dando con la punta de un lápiz en la mesa, con platillos o saltando un escalón para cada palabra. Haremos el ejercicio más complejo si las frases son partes de un cuento (su cerebro tendrá que estar atento al ejercicio y a la historia) o si se las dictamos muy rápido. Básicamente se trata de un problema de ritmo; hay chicos que tienen buen ritmo y otros que no. Los que unen palabras frecuentemente han tenido problemas cuando eran pequeños, por acelerarse al contar y saltarse objetos en el conteo. Comenzaremos automatizando tareas de este tipo antes de exigir que escriban estas frases en el papel.

Si el problema se centra en **letras distorsionadas y palabras irreconocibles** (más cuando más fatigado o rápido escribe), de-

bemos plantearnos un entrenamiento progresivo. Primero, observaremos la escritura de nuestro hijo y nos fijaremos en qué letras, enlaces o sílabas distorsiona más. Empezaremos por analizar si las letras altas (b, l, ll, etc.) y bajas (p, j, g, y...) se discriminan del resto. Algunos niños hacen todas las letras del mismo tamaño, y eso hace que sus escritos sean muy difíciles de entender (una «p» en cursiva o letra de caligrafía se convertiría en una «n»). Bastará ponerle este objetivo para empezar. Practicaremos en una pauta de dos rayas para que se dé cuenta de cómo debe escribir, le pediremos que se esfuerce en recordar hacerlo a diario y le daremos un punto por hacerlo bien en las fichas. Recordemos que en el día a día y en las tareas de clase le costará mucho esfuerzo recordar este objetivo, así que tendremos paciencia y trataremos de mantener la motivación (podemos bromear y felicitarle por el modo en que ha conseguido cuidar las letras «p» y nos lamentaremos de la mañana que parece tenerle a las «f»).

Por tanto, y después de conseguir que el niño mejore en los márgenes, títulos y separación de palabras, podemos pedirle que se centre en mejorar el tamaño de la letra (haciéndola más grande) o diferenciando las letras altas y bajas con más claridad. Una vez conseguido el formato general, podremos incidir en subsanar otro tipo de errores, como las distorsiones de letras o enlaces incorrectos.

Observaremos, primero, si existen **errores o distorsiones en la escritura de las vocales dentro de un texto**. Las vocales son las letras más repetidas, así que si un niño las mejora es posible que el texto comience a entenderse mucho mejor. Algunos niños omiten los puntos de la letra «i» y otros realizan la letra extremadamente pequeña (micrografismo), lo que hace que errores pequeños, como deslizar el rabito de la «a» hacia arriba, hagan que se confunda fácilmente con una «o». En otras grafías abundan los arabescos, volutas o lazos que, cuando la escritura es rápida, contribuyen a que las letras se confundan unas con otras (como sucede con aquellos que hacen la «o» o la «b» en cursiva y terminándolas en un lazo). Valoraremos con el niño qué letras son las que debemos modificar (por ejemplo, hacer la «o» simple, sin lazo o bien la «b» en letra de

impresión en lugar de en cursiva), practicaremos con pequeñas caligrafías hasta que automatice más el nuevo movimiento y le animaremos a incorporar esta mejora en el día a día.

Algunos chicos tienen **dificultad en enlaces concretos**, que tendrán que repetir una y otra vez por separado antes de exigírselos en el día a día e integrados en los textos. Por ejemplo, recuerdo un niño que distorsionaba las sílabas «bra, bre, bri...» cuando escribía en cursiva, y decidió, después de muchas pruebas, cambiar a escritura de imprenta (o *script*) porque su letra se entendía infinitamente mejor.

Los **materiales** con los que escribe el niño son también importantes. Algunos niños se fatigan mucho escribiendo con bolígrafos tradicionales y prefieren «pilot» o rotuladores similares; otros, sin embargo, evitan éstos porque se deslizan demasiado y su letra parece temblona. Algunos prefieren seguir con el lápiz o el portaminas un tiempo más, porque evitan los borrones en las fichas, aunque recientemente han salido al mercado modelos de bolígrafos tipo pilot que también se pueden borrar. En la mayoría de los casos no se observa una diferencia muy significativa con un material u otro, pero al niño le ayuda a mantener la motivación, y en no pocos casos se observa cierto efecto placebo (el niño escribe mejor porque cree que con ese material le cuesta menos). Cambiar de bolígrafo de vez en cuando para que lleve al colegio o utilizar rotuladores de diferente color para hacer cada línea de caligrafía ayuda a mantener al niño en el esfuerzo de escribir mejor.

La elección del **tipo de pauta** es más determinante. Los niños que tienen problemas perceptivos escriben mejor en papel con pauta (dos rayas) que en cuadrícula. La mayoría de los profesores creen que la cuadrícula es más sencilla, porque ofrece al niño puntos de referencia para cada letra. Es cierto que un cuadrado tiene cuatro puntos de referencia y eso puede ayudar a los niños que no tienen problemas perceptivos y sí de coordinación, porque les proporciona una referencia, pero perjudica a los que tienen problemas perceptivos importantes, porque cuando se escribe en cuadrícula, además de tener cuatro puntos de referencia para cada letra, el niño tiene que aislar en la cuadrícula aquellas dos líneas

que constituyen el renglón por el que tiene que escribir. De otro modo escribirían una sílaba en los cuadritos de un renglón y se subirían o bajarían al escribir la sílaba siguiente. Cuando a alguno de estos niños con problemas perceptivos se les pide que dibujen en un papel cuadriculado las dos líneas que marcan el renglón donde deben escribir, muchos tienen problemas para hacerlo, así que... ¡como para poder tener en cuenta ese detalle mientras están escribiendo! Otros chicos más hábiles espacialmente podrán dibujar ese renglón, pero se despistarán y no lo respetarán mientras están escribiendo (en este caso, aunque pueden percibirlo, no puede automatizar ese proceso durante la escritura). En todos estos casos es mejor utilizar cuadernos de dos rayas y dejar los de cuadritos sólo para matemáticas. Se trata de buscar los materiales que hacen la escritura más sencilla para los ejercicios más complicados, que son los de clase, y entrenar la escritura en cuadritos, si hace falta, en ejercicios que debe realizar con menos sobrecarga de estímulos, en menor cantidad y más relajadamente. Algunos centros educativos proporcionan a los niños los cuadernos con el membrete del colegio. Si convencemos al profesor, en cualquier imprenta nos pondrán las tapas del colegio en cualquier cuaderno de rayas.

Por suerte, cada vez es más frecuente que los niños utilicen los **ordenadores** en los colegios, por lo menos para hacer trabajos escritos. Eso proporciona una ventaja a los niños de Secundaria o Bachillerato que siguen sufriendo por el tema de la caligrafía. Si nuestro hijo es de éstos, puede ser de mucha utilidad entrenarle en mecanografía, para que aprenda a utilizar todos los dedos al escribir y consiga un teclado más ágil. No requiere que complete un curso entero para conseguir X pulsaciones por minuto, bastará con que se acostumbre a escribir con todos los dedos; la velocidad llegará con la práctica. Será un respiro para él cuando pueda hacerlo con agilidad.

Reeducaremos la grafía hasta conseguir una agilidad y una letra razonables, especialmente en aquellos niños con problemas disgráficos importantes. Y nos preocuparemos de que se le haga una evaluación para **diagnosticar si las dificultades constitu-**

yen una *disgrafía*, porque ello justificaría adaptaciones metodológicas de este tipo y algunas ayudas, como más tiempo para realizar los exámenes en Secundaria, Bachillerato e incluso en la Selectividad. Para que el diagnóstico de disgrafía o el de dislexia se tengan en cuenta en la Selectividad, el chico debe haber sido diagnosticado con anterioridad por organismos oficiales, y haberse registrado una historia de dificultades en este sentido. No basta con un informe de un centro privado unos días antes del examen.

Superar la odiada ortografía

La mayoría de los niños con TDAH tienen problemas con la ortografía y se ven perjudicados por los mitos que se manejan en torno a su enseñanza:

PRIMER MITO: Para escribir bien debes conocer todas las reglas ortográficas. Sobre la base de este mito, en el currículo escolar se incluye el estudio de las principales reglas ortográficas. Se les exige aprenderlas de memoria y se les somete, una y otra vez, a dictados con palabras que implican su uso. Esos dictados suelen variarse constantemente (una especie de «jugar a pillar»), no vaya a ser que el niño se aprenda de memoria las palabras que no sabía escribir (y de paso se motive), porque el objetivo fundamental de la actividad es que el niño «aplique» la regla que aprendió. Pero basar la ortografía en la capacidad de retener un gran número de reglas ortográficas en la memoria no parece muy efectivo ni a corto ni a largo plazo. Hace unos años hice una prueba con mis alumnos de primer curso de Psicopedagogía. La mayoría eran estudiantes que cursaban 4.º año después de haber realizado la Diplomatura de Magisterio, es decir, alumnos que no sólo habían pasado la Selectividad y cursado tres años de estudios para ser profesores, sino que todos ellos habían tenido una nota media en esos cursos superior a un 7 para poder optar a estudiar una carrera tan solicitada como era Psicopedagogía. Les pedí que trataran de recordar el máximo número de reglas ortográficas que pudieran. El listado que confeccionamos en la pizarra fue sor-

prendentemente escaso, y quedó reducido a algunas reglas básicas de aplicación muy general, del tipo: «en una palabra se escribe M antes de la B y la P» y «las palabras que terminan con ABA se escriben con B». Eso sí, con las aportaciones de todos aprendimos algunos trucos infantiles útiles y divertidos como: «oveja y abeja: el animal grande va con la *B pequeña* y el animal pequeño va con la *B grande*» y «echar: cuando se echa algo lo primero que se tira es la H». A pesar de todo, es lógico pensar que conocer las reglas generales ayuda a saber escribir un gran número de palabras y que, cuantas más reglas ortográficas conozca el niño, mayor será la probabilidad de que escriba correctamente. Pero este supuesto no se aplica necesariamente con los niños con TDAH. Un niño con este trastorno puede saberse de memoria todas las reglas que le exija su profesor de lengua (y suele ser así a costa del esfuerzo voluntarioso de muchas madres) y, sin embargo, seguir teniendo muchas faltas debido a sus dificultades para evocar toda esa información en el momento en el que la necesitan. ¿Por qué? Porque durante la realización de la escritura, por ejemplo al hacer un dictado o tomar apuntes, el cerebro del niño tiene que hacer un gran esfuerzo para centrarse en demasiadas cosas: no perderse en lo que dice el profesor cuando habla, tratar de retener lo dicho y escribirlo en el papel sin saltarse información, inhibir distractores internos (pensamientos que «asaltan» su cerebro y que no están relacionados con la tarea, como por ejemplo «¡no apagué el móvil; como suene me lo quitan!» o «¡que no se me olvide el balón cuando suene el timbre para el recreo»), inhibir distractores externos (cualquier cosa que suceda alrededor), recordar que debe ser cuidadoso con la grafía y el orden en el folio («¿has puesto la fecha?, ¿has dejado los márgenes?»), etc. Demasiadas multitareas para que, a la vez y en tiempo real, el chico pueda activar en su memoria de trabajo una regla ortográfica que tiene almacenada en su memoria a largo plazo: «todas las palabras terminadas en /BIR/ se escriben con B menos VIVIR, HERVIR y SERVIR». ¡Es demasiado!

SEGUNDO MITO: Si lees mucho no tendrás faltas de ortografía. ¿Quién no ha escuchado esta frase de boca de sus padres o profesores? Es cierto que la mayoría de los buenos lectores no

suelen tener faltas de ortografía, sí, ¡pero los lectores adultos sobre todo! Han visto las mismas palabras bien escritas en muchas ocasiones, y de este modo, sin aparente esfuerzo, han quedado grabadas en su cerebro. Esto es así porque la ortografía se apoya fundamentalmente en la memoria visual de las palabras; por eso, cuando un adulto duda si una palabras se escribe con B o con V, su estrategia suele ser la de escribir la palabra de los dos modos (con B y con V) para tratar de ver, después, cuál es la que le suena más familiar ¡Y esa suele ser la correcta! Pero los niños, a la edad en la que se les empieza a exigir una ortografía perfecta, pongamos en primer curso de Educación Secundaria (1.º ESO), no han tenido tiempo de leer muchos libros, porque escasos cinco años como lectores eficaces (si quitamos el primer curso de primaria) no dan para más. Además, existen muchos niños que devoran libros pero que tienen faltas sorprendentes porque tienen muy mala memoria visual. En cualquier caso, no nos sirve de nada martirizar al niño con eso de *«tienes que leer, Pablo; si leyeras no tendrías problemas con la ortografía»*, porque yo sé de muchos niños desesperados con la ortografía que dirían: *«¡De acuerdo señores!, ¿qué me tengo que leer?, ¿El Quijote? ¡Vayamos a ello y acabemos de una vez por todas!»*.

TERCER MITO: Los niños tienen faltas de ortografía porque no se molestan en fijarse. Ya hemos dicho que la enseñanza de la ortografía pasa, en la mayoría de los colegios, por exigir que los niños aprendan de memoria multitud de reglas ortográficas, hacerles practicar su aplicación en dictados siempre cambiantes y haciéndoles repetir las faltas varias veces. Pasados unos cursos, se da por hecho que el niño ya se sabe las reglas y que, por tanto, no debe tener faltas de ortografía (quizá alguna palabra poco frecuente y de ortografía arbitraria que no se rige por reglas específicas). Y, a partir de este momento, se asume que si el niño escribe con faltas de ortografía es «porque no le da la gana esforzarse y fijarse», para lo que el remedio pedagógico más extendido es penalizar esa desgana bajando la nota de cualquier examen en función del número de faltas cometidas (¡para que espabilen!). Esas medidas, sin embargo, no suelen mejorar significativamente la situación en la mayoría de los niños (salvo que los padres les so-

metan a entrenamiento ortográfico adicional, con lo que la mejora no se deberá al método del profesor) y generan en ellos ansiedad, impotencia y frustración, puesto que viven el descenso de las notas como un «castigo» al esfuerzo que ponen en el estudio de esas materias. Y es que, con este planteamiento, se confunde la falta de automatización de las reglas de ortografía con falta de buena voluntad. Cuando los niños aprenden una habilidad (por ejemplo, estudian las reglas de los acentos), su aplicación requiere que todo su cerebro esté concentrado en ello (lo que implica una gran fatiga y no disponer de recursos cognitivos para otras tareas), hasta que la práctica permite que parte de las multitareas que componen esa habilidad se automaticen. Y eso sucede, al principio, incluso en ejercicios tan simples como acentuar una lista de palabras concretas. Porque, para saber si se acentúa una palabra, el niño tiene que leer la palabra, comprenderla, cantarla para sí mismo con el fin de identificar en qué sílaba recae la fuerza de la voz (sílaba tónica), pensar en el número de sílabas de la palabra, identificar qué posición ocupa la sílaba tónica, recordar la regla ortográfica correspondiente («las palabras llanas que terminan en n, s o vocal no se acentúan nunca»), aplicarla mirando si la palabra a acentuar termina en «n, s o vocal» y decidir si le pone o no la tilde. Por tanto, conocer las reglas y tenerlas tan automatizadas como para realizar un examen sin faltas, supone niveles de automatización diferentes. Así pues, estresar a los chicos amenazándoles con bajarles la nota por las faltas en un examen puede reducir algo el número de faltas (aumenta la alerta) pero no prueba que la causa sea la «vaguería o falta de buena voluntad», por lo que no parece que sea el procedimiento pedagógico más lógico para conseguir un entrenamiento de ese tipo. Especialmente inútil e injusto resulta en el caso de los niños con TDAH, a quienes conseguir ese nivel de automatización les cuesta más que a sus compañeros de edad y a los que les supone un gran esfuerzo conseguir una nota decente en asignaturas como Conocimiento del Medio. Sería más eficaz exigir al niño que escriba, a la antigua usanza, cien veces aquellas faltas que cometió (aunque tampoco parece el sistema más indicado) o proponer al profesor realizar un programa para automatizar su uso.

¿Cómo podemos ayudar a nuestros hijos a mejorar la ortografía?

Edad de aplicación: estos ejercicios no tienen una edad determinada. No existen palabras que deban entrenarse a una edad y no a otra. El entrenamiento debe realizarse sobre las palabras que el niño desconozca.

Procedimiento:

Buscaremos un método que:

1. Nos ayude a identificar las palabras en las que nuestro hijo tiene mayor riesgo de cometer faltas.
2. Permita al niño memorizar visualmente dichas palabras.
3. Invirtiendo el menor tiempo posible.
4. Haciendo que el niño vea que progresa, con el fin de mantenerle motivado durante el tiempo que dure el entrenamiento.

Para ello trabajaremos mediante la repetición escrita de aquellas palabras que el niño desconoce, evitando hacer dictados de frases al azar (que implicarían derrochar tiempo en aquellas palabras que el niño sí domina) y con la utilización de dibujos de apoyo.

Primer paso: localizar una lista de palabras frecuentes en las que el niño comete errores o sobre las que tiene dudas. Para ayudarnos, podemos utilizar la lista que aparece en el libro *Ortografía* del profesor Rodríguez Jorrín (Editorial CEPE). Este autor ofrece un listado de las palabras que con más frecuencia aparecen en los libros de texto, divididas en tres niveles (por ejemplo, en el primer nivel podemos encontrar «ojo» y «boca», mientras que en el tercer nivel tendríamos «axila» y «esternón»). En cada nivel se incluyen unas 150 palabras frecuentes (adjetivos, pronombres, verbos...). Si el niño llega a saber escribir todas esas palabras se podría decir que dejará de tener faltas de ortografía. Podemos dictar al niño las palabras del primer nivel, sobre la marcha pedirle que repita dos veces aquellas que no supo escribir,

y anotarlas en una lista aparte como objetivo de trabajo, con la que podremos comenzar a trabajar cuando contemos con unas 25 palabras con error o duda. A esta lista de palabras podemos añadirle aquellas otras que cometa el niño en las fichas o los exámenes de clase. Si se motiva al niño lo suficiente, podremos conseguir que apunte en la última hoja del cuaderno en el que esté trabajando (el que sea) aquellas palabras que tuvo que corregir en clase. De este modo, podremos recopilarlas de vez en cuando e incluirlas en la lista de trabajo.

Segundo paso: dedicar un tiempo a la semana a dictar palabras o frases compuestas con las palabras de esa lista base. La dedicación depende de la edad del niño, de la gravedad de los problemas ortográficos y del tiempo que tengamos durante la semana. La rutina hace las cosas más fáciles, así que conviene fijar uno, dos o tres días a la semana (dependiendo del problema) en los que dictaremos al niño palabras sueltas o algunas frases compuestas con palabras de la lista. ¿Y cómo de largo debe ser el dictado? Una frase por curso. Es decir, en 2.º de primaria el dictado tendrá dos frases y el niño tendrá que repetir dos veces las palabras que escribió con faltas, y en la siguiente sesión se incluirán en el dictado de ese día las palabras en las que tuvo error en la ocasión anterior. Y si está en 3.º de primaria, el dictado tendrá tres frases y las faltas se repetirán tres veces. Durante el entrenamiento no daremos demasiada importancia a la mala letra y utilizaremos cualquier medio que al niño le resulte más llevadero: pizarras Veleda, rotuladores especiales que sólo sacamos para esta ocasión, una frase con cada color, etc. Para los mayores, con menos tiempo para dedicar a la ortografía y más reacios a hacer dictados largos «con mamá», podremos utilizar el dictado de palabras sueltas. Tomaremos la lista del primer nivel e iremos dictándole las palabras (por ejemplo, 20 en cada sesión), haciéndole escribir dos veces las palabras en las que falló y señalándolas en el listado, para comenzar volviéndoselas a dictar en la siguiente sesión. Es decir, comenzaremos cada sesión dictándole las palabras que erró en sesiones anteriores y añadiendo otras nuevas de la lista. Si se acercan los exámenes, pararemos el entrenamiento y lo

dejaremos para más adelante. La ventaja de trabajar sobre un listado de palabras concreto es que se entrena la dificultad concreta, que no se pierde tiempo y que puede retomarse en cualquier momento en el punto en el que se dejó.

Tercer paso: utilizar dibujos de apoyo. Manuel Sanjuán tiene una larga trayectoria en la reeducación de la disortografía y ha ideado un método basado en la utilización de dibujos para ayudar al niño a memorizar «la letra problema», haciendo que la asocien a su significado. Así, por ejemplo, las palabras «Vago», «monje» y «calavera» se ilustrarían así.



FUENTE: Estas imágenes están sacadas de la página web www.editorialyalde.com. Sanjuán Nájera, M. (1997). *Diccionario ortográfico ideovisual*. (2.ª ed.). Zaragoza: Ed. Yalde.

En la página web www.editorialyalde.com podemos encontrar, entre otros materiales útiles, un *Diccionario ortográfico visual* que contiene, en orden alfabético, todas las palabras que este autor ha ideado, con sus dibujos correspondientes. Podemos buscar las palabras que estamos entrenando y utilizar estos dibujos como apoyo. En esta página web podemos encontrar cuadernos de reeducación de la ortografía clasificados por cursos, unos más densos y otros más amenos porque incluyen más dibujos (cuadernos de vacaciones). Sin embargo, debemos ser sensatos y no lanzarnos a comprarlos para su uso sistemático. Como hemos podido ver, realmente no existen faltas de ortografía de 3.º de primaria, ni de 6.º ni de 1.º de la ESO, sino palabras que un niño no sabe escribir y que son diferentes a las de otro niño. Por tanto, es más eficaz trabajar sobre listas de palabras que sobre cuadernos de este tipo, aunque de utilizar alguno es mejor seleccionar fichas aisladas de los cuadernos de vacaciones, que son mucho más amenos. Otro material atractivo son las barajas de cartas con dibujos. Las he utilizado con niños:

tras darles diez cartas, les he pedido que las miraran unos minutos y les he preguntado después cómo era el dibujo de algunas de ellas. Es sorprendente la facilidad con la que memorizan las imágenes, e incluso a ellos les sorprende cómo las recuerdan una semana después, sin haber hecho ningún esfuerzo especial para memorizarlas. En esta misma línea, podemos animar a los chicos a inventar algún dibujo que les ayude a digerir aquellas palabras que más se les atragantan, y utilizar esta técnica para que los niños de 6 años que empiezan a escribir adquieran la ortografía con más facilidad. Hace poco mi hija de 5 años me preguntó si «vacaciones» se escribía con B o con V. Después de contestarle, le pregunté cómo podríamos acordarnos la próxima vez de que se escribía con V. Finalmente, acordamos que «vacaciones» se escribía con V porque la V recordaba al cubo de la playa. No volvimos a tocar el tema. Un mes después le pregunté si recordaba cómo se escribía «vacaciones» y dijo: *«muy fácil; con la V, es el cubo de la playa»*.

Cuarto paso: reevaluar la ortografía de las palabras entrenadas para que el niño vea que progresa. Los niños tienen la sensación de que no mejoran en ortografía, que es un problema que nunca llegarán a superar. ¿Cómo saber escribir bien si hay tantas palabras como estrellas en el cielo? Para que no desfallezcan en el entrenamiento, y contemos con su colaboración durante el tiempo necesario para obtener mejoras, necesitamos que puedan constatar que progresan. Por suerte, trabajando con un sistema cerrado de palabras es muy sencillo. Bastará con volver a dictarles las palabras de la lista que fueron trabajadas y en las que antes cometían faltas, o volver a repetir aquel dictado desastroso que realizó hace un mes. ¡Algunos dictados merecen ponerse en la nevera o enviar una copia a los abuelos! Además, es una buena forma de que el profesor también vea el progreso y tenga paciencia para esperar una reducción de faltas efectiva.

Por otra parte, también desde el aula se puede motivar a los chicos. Los profesores de niños de 4.º a 6.º de primaria (especialmente en los cursos en los que se considera que la ortografía ya debe haberse conseguido) pueden organizar un programa de recuperación ortográfica para todos los alumnos que lo necesiten, ci-

tando a los padres, entregándoles las instrucciones y el primer listado de 150 palabras, explicándoles cómo trabajar con él y colocando una gran cartulina en clase que diga: «He superado el primer nivel ortográfico». Cada niño puede practicar en casa aquellas palabras que falle y que los padres detecten, y cuando sea capaz de escribir correctamente todas las palabras de ese nivel, llevar una nota a clase que le permitirá anotar su nombre en la cartulina correspondiente.



FUENTE: Orjales, I. (2005). *Déficit de Atención con Hiperactividad: Manual para padres y educadores* (17.ª ed.). Madrid: CEPE, p. 278.

¿Y los problemas de acentuación?

Saber si una palabra se acentúa requiere dos habilidades: identificar la sílaba en la que recae la fuerza de la voz y aplicar la regla de acentuación.

Identificar la sílaba en la que recae la fuerza de la voz. La mejor manera de entrenar al niño es pedirle que «cante» la palabra al mismo tiempo que la escribe. De este modo, en:

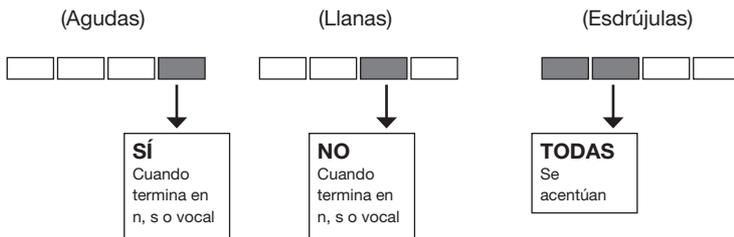
- CA-PE-RU-CI-TA, elevará el tono en la sílaba CI.

- CA-MI-SÓN, sonará más potente en SON.
- PUL-PO, la fuerza caerá en PUL.

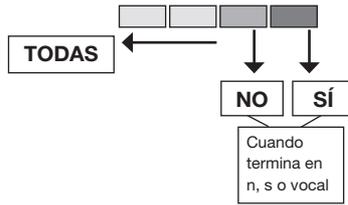
Si ya ha superado el curso en el que le van a examinar de forma teórica de las reglas de acentuación, no necesitaremos que conozcan que la primera es una palabra **llana** (la potencia de la voz recae en la 2.^a sílaba de la palabra empezando por el final), la segunda es **aguda** (la potencia recae en la primera sílaba empezando por el final) y la tercera es **esdrújula** (todas en las que la fuerza de la voz recae en la 3.^a o 4.^a sílaba empezando por el final). Sólo necesitaremos que sepan identificar la sílaba y aplicar la regla. ¿Cómo? Simplificando lo que deben memorizar. Les presentaremos un esquema en el que cada dibujo es una palabra, cada cuadrado simboliza una sílaba, y aquella que está coloreada es la sílaba en la que ha localizado que recae la fuerza de la voz (la sílaba tónica). Cada uno de los esquemas indica cuándo se pone el acento en cada uno de los casos:

- ✓ En las palabras en la que «la fuerza de la voz» cae en la primera sílaba (empezando por el final) se escribe el «acento» (tilde) cuando la palabra acaba en las letras N, S o VOCAL.
- ✓ Cuando recae en la segunda sílaba empezando por el final, se escribe el «acento» (tilde), al contrario que el caso anterior, si la palabra termina en N, S o en VOCAL.
- ✓ Cuando recae en el resto de las sílabas (la 3.^a, 4.^a...) SE ACENTÚAN TODAS LAS PALABRAS.

Simplificando el esquema será más fácil que lo recuerden. Podemos utilizar primero los siguientes:



Después, los tres esquemas se pueden simplificar en el siguiente, que sería el que los chicos deberían dibujar una y otra vez hasta memorizar:



Una vez memorizado el esquema habrá que dividir el entrenamiento: 1.º «cantando» y escribiendo listas de palabras, y rodeando al terminar cada sílaba tónica; y 2.º escribiendo listas de palabras y poniéndoles o no la tilde después.

Memorizar las tablas y realizar cálculos automáticos

Otro problema frecuente en la etapa escolar gira en torno a las dificultades para memorizar las tablas de multiplicar. Aprenderse las es una tarea ardua y pesada para la mayoría de los niños, y más para los niños con TDAH. Muchos de ellos necesitarán más tiempo para memorizar las tablas, y aun así cometerán más errores en la realización de multiplicaciones. ¿Cómo conseguir que esta tarea no se convierta en una frustración permanente? Intentando que el niño se perciba a sí mismo con control y con posibilidades de éxito en la realización de las primeras multiplicaciones. Y lo haremos tratando de adelantarnos, en la medida de nuestras posibilidades, a la demanda escolar, entrenando al niño de forma divertida y consiguiendo que sea de los primeros en realizar con éxito las primeras multiplicaciones. Los niños con TDAH tienen pocas oportunidades de brillar delante de sus compañeros, y esta es una buena oportunidad para conseguirlo, especialmente al principio. Si el niño siente que es el primero de la clase en saberse la tabla del 1, del 2 y del 3, si conseguimos que sea rápido en la realización de multiplicaciones simples salteadas y realice con

éxito los primeros ejercicios que debe hacer en clase, amaré el cálculo y eso facilitará el trabajo con él en el futuro. Sin embargo, si a los padres nos pilla despistados y, para cuando nos enteramos que el niño tiene que estudiar las tablas, el grupo ya va por la cuarta, se nos acumulará el trabajo, el niño se sentirá torpe, el cálculo le parecerá un rollo y nos encontraremos peleando con él ante sus intentos constantes de evitar esta tarea que no se le da bien.

¿Cómo podemos apoyar a nuestros hijos en el aprendizaje de las tablas de multiplicar?

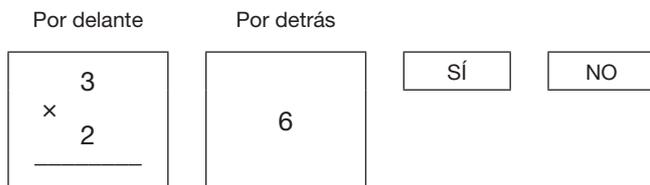
Edad de aplicación: indicado para niños de cualquier edad que tengan dificultades en la retención de las tablas de multiplicar.

Procedimiento:

Primer paso: aprender las tablas en orden, utilizando canciones o juegos de ordenador. Podemos imprimir las tablas en formatos divertidos escribiendo en Google: *tablas de multiplicar* y pulsando en el menú que aparece en la parte superior izquierda «imágenes». Podemos bajar canciones para aprenderlas escribiendo en Google: *tablas de multiplicar cantadas* o bien adquiriendo un CD en cualquier centro comercial (por ejemplo, *Miliki y las tablas de multiplicar*). Para practicar existen numerosos programas gratuitos en internet; por ejemplo, el que podemos encontrar copiando la siguiente dirección: www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/eltanque/tablas/tablasie.html

Segundo paso: aprender las tablas salteadas. No es necesario que el niño se sepa todas las tablas para comenzar a preguntárselas oralmente y salteadas. Una vez que se sabe la tabla del 2 podemos comenzar a hacer juegos en este sentido. Aunque en internet también encontramos ejercicios de este tipo, un método más simple es confeccionar un juego de cartas autocorrectivo. Para ello sólo necesitamos fichas pequeñas blancas (de esas que se utilizaban para los ficheros de las bibliotecas) y dos rotuladores de diferente color. En ellas escribiremos las operaciones con las que queremos practicar. Por una cara la operación (mejor en vertical, porque es como se las encuentran normalmente en las fichas de clase) y por el reverso la solución (en otro color, para que podamos colocarlas con facilidad si se nos caen al suelo). Después, uti-

lizaremos dos tarjetas más. En una de ellas escribiremos SÍ para señalar dónde tendrá que poner el montón de tarjetas cuya operación se haya sabido durante el juego, y en otra un NO para poner debajo todas las operaciones que no haya resuelto con éxito.



Después elegiremos las operaciones que deberá aprenderse de forma salteada. Serán pocas y diferentes: cuatro operaciones en las que el niño suele fallar con frecuencia (por ejemplo, 6×3 , 4×9 , 7×4 , 7×7) y una de relleno que le resulte fácil (por ejemplo, 2×2). Para cada operación confeccionaremos cuatro tarjetas (por ejemplo, para 6×3 confeccionaremos dos tarjetas en las que por delante ponga 6×3 y otras dos que ponga la operación inversa, 3×6 , todas con la solución en el reverso). El niño podrá ayudarnos escribiendo el resultado en el reverso de cada tarjeta; de este modo las personalizará y, mientras las escribe, las repasará. Al final tendremos un taco con 25 tarjetas, que mezclaremos bien.

¡Y comienza el juego! El niño debe coger el taco, leer la operación (por ejemplo, 6×3) e inmediatamente dar una respuesta (hay que animarle a que intente adivinarlo rápido, sin calcular mentalmente o con los dedos y sin miedo a equivocarse). Luego, dando la vuelta a la tarjeta, comprobará si lo ha dicho bien. Si acertó pondrá la tarjeta en cuestión bajo el cartel «SÍ». Si no acertó, lo hará bajo el cartel «NO». Así procederá con todas. Como las cartas se repiten, es frecuente que el niño se encuentre con tarjetas iguales de forma consecutiva: fallará la primera, pero la segunda, como la acaba de ver, podrá decirla correctamente. ¡Por supuesto que todavía no se la sabe, pero eso le animará a seguir! Al terminar el mazo, habrá un montón de tarjetas bajo el cartel «SÍ» y unas pocas bajo el cartel «NO». El niño tomará las tarjetas que no supo e intentará adivinarlas de nuevo. Así, una y otra vez, hasta que to-

das las tarjetas estén en el montón «Sí». Entonces, le pondrá una goma al mazo y jugará de nuevo más tarde o al día siguiente.

Pero, ¿por qué no poner más operaciones? Porque trabajamos sobre la repetición y el éxito. Al repetirse las tarjetas, el niño tendrá la sensación de que se las aprende con facilidad y deseará seguir jugando. Si pudiéramos veinte tarjetas con veinte operaciones diferentes, el niño tendría la sensación constante de fracaso, y a los pocos intentos querría abandonar. Porque a un niño no le consuela decir *«me sé cuatro de veinte operaciones; ¡qué suerte, porque al principio no me sabía ninguna!»*. No, el niño percibirá que hay dieciseis operaciones que no se sabe, que el juego es pesado y que no se le da bien. Y lo que necesitamos es que el niño practique, practique y practique, y eso sólo lo conseguiremos manteniendo su motivación. Aplicaremos a todas nuestras tareas de entrenamiento **el principio del «aprendizaje sobre el éxito»**, es decir, diseñaremos las tareas en orden de dificultad progresiva, asegurándonos de que el balance en cada sesión es de éxito. Con el siguiente ejemplo se entenderá mejor:

Si le haces diez preguntas a un niño y sabe contestar siete de ellas, se siente competente, aprenderá las tres respuestas que no sabía y querrá seguir jugando. De este modo, en cada bloque de diez preguntas aprenderá tres nuevas respuestas, y después otras tres y luego otras tres más. Sin embargo, si le ponemos de entrada diez preguntas de las que sólo sabe tres, tendrá siete fracasos, se sentirá perdedor y pedirá cambiar de juego.

Por tanto, en este juego de cálculo, una vez que el niño domine estas operaciones, iremos construyendo otras tarjetas con operaciones diferentes, así hasta completar el entrenamiento.

Tercer paso: automatizar el cálculo escrito. Los juegos anteriores están muy bien, pero debemos dar un segundo paso porque necesitaremos que el niño sea rápido respondiendo a una lista de operaciones matemáticas escritas en un papel (en vertical y en horizontal). Para ello confeccionaremos una hoja en la que se presentarán las operaciones que hayamos trabajado en las tarjetas y que ya se sepa, mezcladas y escritas en tres columnas. Cada co-

lumna deberá tener unas 10 o 15 operaciones que el niño ya domine. Por ejemplo:

$3 \times 2 =$	$7 \times 6 =$	$6 \times 7 =$
$5 \times 4 =$	$4 \times 5 =$	$6 \times 7 =$
$6 \times 9 =$	$6 \times 7 =$	$9 \times 3 =$
$9 \times 3 =$	$9 \times 3 =$	$9 \times 9 =$
$6 \times 7 =$	$9 \times 9 =$	$6 \times 6 =$
$6 \times 7 =$	$6 \times 6 =$	$8 \times 9 =$
$9 \times 3 =$	$8 \times 9 =$	$7 \times 6 =$
$9 \times 9 =$	$3 \times 9 =$	$4 \times 5 =$
$6 \times 6 =$	$6 \times 7 =$	$6 \times 7 =$
$8 \times 9 =$	$7 \times 7 =$	$9 \times 3 =$
ERRORES:	ERRORES:	ERRORES:
TIEMPO:	TIEMPO:	TIEMPO:

El juego consistirá en cronometrar el tiempo que tarda en escribir todas las operaciones de una sola columna. Ganará la columna que no tenga errores y en la que haya invertido el menor tiempo posible. Repetir cada día este ejercicio lleva sólo unos minutos, y además el niño se divierte comparando las filas para ver cuál es la que va en cabeza.

Comprender cuándo sumar, restar, multiplicar o dividir en problemas matemáticos sencillos

Algunos niños con TDAH alcanzan 4º curso de primaria sin excesivos problemas de cálculo pero con dificultades para comprender los problemas de matemáticas, especialmente aquellos con peor desarrollo verbal. Para ayudar a los niños a entender cuándo deben sumar, restar, multiplicar o dividir en los problemas de matemáticas, realizaremos un juego divertido que les ayude a asociar los signos matemáticos con el significado, del modo siguiente:

- + = SUMAR significará PONER.
- = RESTAR significará QUITAR.

\times = MULTIPLICAR significará PONER MUCHAS VECES.
 \div = DIVIDIR significará REPARTIR.

Porque las palabras PONER, QUITAR, SUMAR MUCHAS VECES y REPARTIR sí pueden asociarse a los contenidos de los problemas de matemáticas, mientras que «sumar», «restar», «multiplicar» o «dividir» no tienen ningún significado para ellos.

El juego que explicaremos a continuación lo aprendí del excelente equipo de profesores del Colegio María Montessori, un colegio fantástico en el que yo trabajaba de profesora de apoyo hace ya muchos años: *El juego de poner y quitar*.

Edad de aplicación: Este juego está indicado para niños de 3, 4 y 5 años, porque es asequible para ellos y sentará las bases para la comprensión de los problemas de matemáticas en el futuro y para aquellos niños y niñas de 6 a 9 años que tienen problemas para reconocer cuándo deben sumar, restar o multiplicar en los problemas de matemáticas. Resulta útil con niños mayores de 9 años cuando deseemos hacer una introducción a la comprensión de problemas matemáticos, aunque en estos casos no necesitarán jugar más que unas cuantas veces.

Material: necesitamos una cartulina tamaño cuartilla para cada uno de los jugadores, un cesto con objetos pequeños que podamos poner o quitar en la cartulina (por ejemplo, garbanzos o perlas de cristal de las que venden en las tiendas de todo a 1 euro para adornar peceras o macetas) y dos dados grandes (puede valer un cubo de los juegos de construcción).

En cada cartulina dibujamos un tablero con casillas (4×4) con un círculo en las casillas de la primera línea:

○	○	○	○

Prepararemos dos dados: en uno de ellos colocaremos una pegatina con el signo más (+) o el signo menos (–) en cada cara. En cuatro caras, el signo más, y en dos caras, el signo menos. En el otro dado escribiremos los números 1, 2 y 3 (uno en cada cara).

Procedimiento: Se reparte una cartulina a cada jugador y se coloca el cesto con las piezas de cristal o los garbanzos en medio. ¡Y empieza el juego! El primer jugador tira los dos dados, los coloca uno al lado de otro y lee el resultado, por ejemplo, «poner 2» (+2). Luego procede a colocar dos piezas del cesto en su cartulina. En el caso de que salga «quitar 2» (–2), deberá devolver al cesto dos piezas de su cartulina. A los niños de Educación Infantil se les inicia sólo con el dado con los signos más y menos («poner y quitar»), sin el dado con los números. Para los mayores se puede utilizar un dado con los signos más (+), menos (–), multiplicar (\times) y dividir (\div) En este caso:

\times (multiplicar) significará PONER MUCHAS VECES, así que el niño deberá multiplicar el número que le ha salido por el que le vuelva a tocar al tirar el dado de nuevo.

\div (dividir) significará REPARTIR, así que deberá repartir el número de piezas que le ha tocado (tres si le ha tocado el número 3) entre los compañeros de juego que él elija.

Este juego tan simple, que se utiliza en la versión que sólo tiene suma y resta con los menores de 7 años, tiene un gran éxito entre los niños, y la ventaja de que puede compartirse con hermanos de diferente edad (incluso desde los 3 años). La versión completa, con multiplicación y división, adelanta conceptos a los de 7 y 8 años, preparándolos para problemas futuros, y con unas cuantas jugadas permite a los mayores asentar el concepto.

Cómo descifrar problemas matemáticos complejos

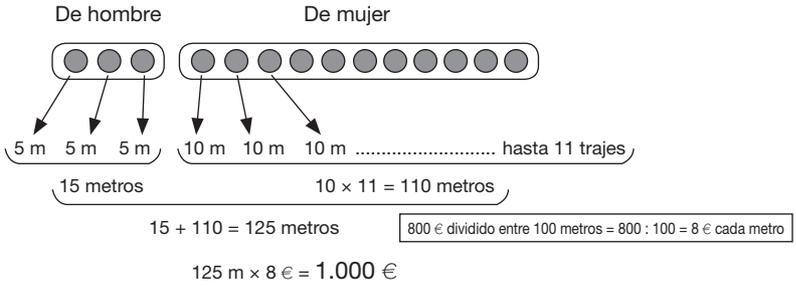
Una vez que hayamos entrenado la habilidad de descifrar instrucciones escritas, habremos aumentado la posibilidad de que

nuestro hijo/a capte la información completa del enunciado y no pierda datos como antes. Ahora nos enfrentaremos a un nuevo reto: conseguir que entienda qué debe hacer con toda esa información.

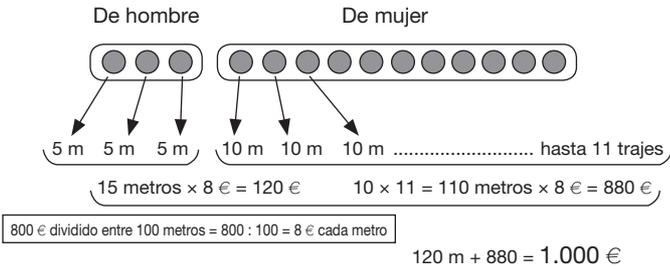
La mayoría de los niños con TDAH realizan sin dificultad problemas matemáticos simples que requieren hacer una operación directa (una suma, resta, multiplicación o división), e incluso pueden ser muy rápidos en este tipo de tareas que no exigen ser muy reflexivos. Pero cuando llegan a 4.º y 5.º de primaria comienzan a suspender matemáticas, porque la mayoría de los problemas ya no son tan intuitivos ni directos y exigen hacer más de una operación para llegar a la solución final. A partir de estos cursos, los problemas de matemáticas sólo pueden hacerse más complejos complicando la información que se da en el enunciado y aumentando el número de operaciones intermedias que hay que realizar para llegar a la solución final. Veamos un ejemplo complejo.

«Un sastre debe hacer 14 trajes para una boda, tres son de hombre y el resto de mujer. Para cada traje de hombre necesita 5 metros de tela y para los de las mujeres necesita 10 metros de tela. Si 100 metros de tela cuestan 800 euros en total, ¿cuánto le costará la tela de todos los trajes?»

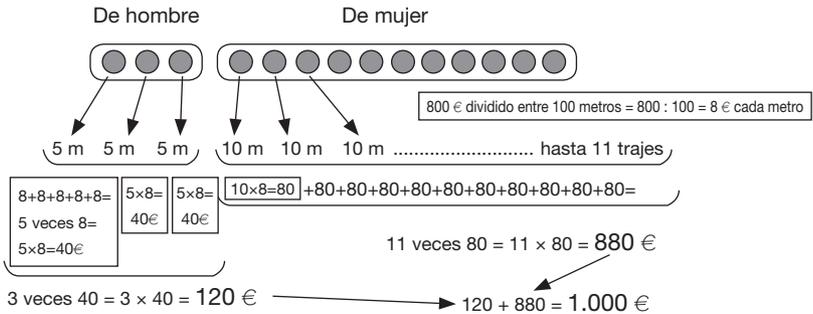
Hasta para nosotros los adultos este problema requiere tomar los datos y representarlos gráficamente para no perdernos. Hay muchas formas de hacerlo. Cualquiera es válida si nos permite visualizar la información para saber qué debemos hacer con ella. Veamos un ejemplo:



Aunque también es posible resolverlo de otro modo:



Pero muchos de nuestros niños necesitarán visualizarlo en un nivel mucho más básico (incluso aquellos que saben multiplicar y dividir sin problemas). Por ejemplo:



Esta fórmula parece mucho más compleja que la primera, pero quizá sea más sencilla para el niño. ¿Cuál será la más idónea? Depende de la formación y madurez de cada niño, pero es importante tener en cuenta un error muy frecuente que solemos cometer los adultos. Cuando queremos explicar a un niño cómo se realiza un problema de matemáticas, primero lo hacemos para nosotros mismos y luego tratamos de enseñárselo a él. Lógico, ¿no? Por tanto, comenzamos por leer el enunciado, deducimos nosotros mismos paso a paso la información (leyendo por partes), vamos comprendiendo lo que se plantea (nos planteamos hipótesis de trabajo, diferentes formas de hacerlo, cálculos mentales...) y, una vez que lo hemos entendido, lo representamos y encontramos la solución. Después, nos ponemos manos a la obra para explicárselo al niño, pero lo que le explicamos es esa representación mental final a la que hemos llegado, la conclusión de nuestro razonamiento. No le enseñamos los pasos que hemos dado a partir del enunciado para llegar a esa conclusión final. Es posible que, de este modo, el niño llegue a entender cómo se ha resuelto el problema, pero difícilmente será autónomo para hacerlo a partir del enunciado inicial y, mucho menos, será capaz de generalizar el procedimiento de resolución a otros problemas parecidos. Lógico, porque no le hemos enseñado a deducir a partir del enunciado. ¿Cómo hacerlo entonces? Repitiendo el proceso de deducción y análisis que nos llevó a nosotros a ese resultado. Razonando con él en voz alta, empezando por leer con él el enunciado «por partes», ayudándole a comprender cada parte y representándola de la forma más visual que se pueda. Nos plantearémos en voz alta hipótesis, resolverémos dudas preguntándonos a nosotros mismos, identificaremos errores y rectificaremos. Y tendremos en cuenta que todo este proceso requiere que el niño esté despejado y descansado. Así que si nos encontramos en la situación de tener que terminar los deberes contrarreloj, mejor que enseñarle la solución por encima será ayudarle a resolver el problema, ponerle una nota a la profesora diciendo que estáis en ello porque no domina problemas de este tipo o nivel y retomar el análisis en otro momento.

Otra observación importante. Debemos contemplar el entrenamiento siempre en tres niveles: (1) conseguir que entienda y realice el problema que el adulto hace y explica, (2) conseguir que haga el problema con una ligera guía del adulto y (3) conseguir que haga el problema él solo, sin ayuda.

Le ayudaremos a generalizar los pasos necesarios para resolver un problema si, después de haber entendido un problema complejo con ayuda de un adulto, le pedimos que realice por sí mismo un problema similar simplificado. No debemos olvidar que uno de los problemas de los niños con TDAH es organizarse para proceder en cualquier tarea, monitorizar su proceder (preguntándose a sí mismo ¿estoy siguiendo bien los pasos para resolverlo?), detectar los errores durante el proceso y rectificar de forma adecuada. Cuando le pedimos que trabaje solo, el niño debe dedicar gran parte de su atención a todos estos procesos, así que no le complicaremos más de lo necesario, haciéndole resolver, al principio, problemas que requieren manejar demasiada información y/o cantidades muy elevadas (en ocasiones basta con poner cantidades más sencillas como unidades en lugar de centenas para que el niño pueda entender el mismo problema).

Debemos tener en cuenta el agotamiento. Si nos ha llevado mucho tiempo explicarle cómo se hace un problema, quizá esté demasiado agotado para hacer, a continuación, uno por sí mismo.

Volvamos ahora al ejemplo que hemos realizado al comienzo de este apartado. Al realizar ese problema, nos hemos podido dar cuenta de que la dificultad no radicaba tanto en la complejidad de las operaciones matemáticas a realizar como en la cantidad de información que, de forma simultánea, se debía manejar (lo que hace más complicado tener una visión clara de lo que se plantea). Se podría decir que es un ejercicio de lenguaje y organización tanto como de matemáticas. Y ahí es donde fracasan la mayoría de los niños con TDAH, por su estilo de procesamiento impulsivo y por tener más dificultades para retener en la mente toda la información que necesitan mientras la organizan o mientras operan con ella. Por este motivo, para realizar un problema como el anterior a nuestros niños no les resulta útil organizar la información

en un listado del tipo siguiente (algo que se enseña muy frecuentemente en los colegios):

- 14 trajes: tres de hombre y el resto de mujer.
- Traje de hombre: 9 m.
- Traje de mujer: 12 m.
- 100 m de tela = 800 euros.

Porque este listado nos dice qué datos tenemos, pero no ayuda a ver la relación que existe entre esos datos ni tampoco nos ayuda a visualizar lo que se pregunta (la incógnita que debemos resolver). Por este motivo, los niños con TDAH necesitan, más que ningún otro niño, aprender a representar la información con un dibujo que les permita visualizar toda esta información (los datos y sus relaciones).

Por tanto, para poder realizar un problema complejo como el del ejemplo enseñaremos al niño a:

1. Leer la información «por partes».
2. Ir anotando los datos que tiene sobre un dibujo que le permita representar visualmente la información.
3. Localizar qué es lo que se le pregunta y representar en el dibujo la incógnita (por ejemplo, con un «?»).
4. Proceder a realizar las operaciones en orden, anotando qué significa cada resultado encontrado. Si el niño realiza los cálculos mentalmente o «por el cuento de la vieja», que se solía decir, no le interrumpiremos. Una vez representado y solucionado el problema, le preguntaremos cómo llegó a las operaciones parciales que realizó mentalmente y le enseñaremos a representarlas en forma de multiplicaciones, divisiones, etc. ¿Por qué? Porque en nuestro país a la mayoría de los profesores les interesa tanto el resultado correcto como el desarrollo del problema.

¿Cómo podemos entrenar a los niños para que representen con un dibujo los problemas de matemáticas?

Podemos utilizar el *Entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático* (véase bibliografía).

El cuaderno incluye instrucciones para su utilización, y como objetivos se plantea que el niño:

- Tome conciencia de la existencia de una estructura básica en todos los problemas matemáticos.
- Aprenda estrategias para analizar y organizar visualmente la información de los enunciados matemáticos.
- Identifique la estructura básica que subyace a cada tipo de problema.
- Consiga ser consciente de su propio proceso de solución de problemas, de sus estrategias, de sus aciertos y errores.
- Aprenda a autorregular, de forma autónoma, el proceso de solución de problemas matemáticos.

En cada ficha figura, por detrás, el objetivo, las instrucciones que se deben dar al niño y una posible solución gráfica; por ello, pueden ser utilizadas por cualquier adulto, aunque carezca de formación como maestro.

El cuaderno se divide en tres partes:

Parte 1: Cómo introducir a los niños en la identificación de la estructura básica de los problemas de matemáticas. A partir de un problema sencillo (Ana tiene 8 globos y Javi tiene 4 globos. ¿Cuántos globos tienen entre los dos?) se van explicando los pasos para hacer más complejo y difícil el problema: añadiendo más personajes con más globos, manteniendo el mismo número de personajes pero poniendo cantidades más grandes u ocultando información. («*Ana tiene 8 globos y Javi tiene la mitad. ¿Cuántos globos tienen entre los dos?*»). Para realizar este ejercicio no se necesita más de una hora, pero este entrenamiento dejará claro al niño que en todos los problemas de matemáticas existe una estructura básica simple que hay que identificar.

Parte 2: Entrenamiento para identificar la estructura básica que subyace en todos los problemas matemáticos. Una vez iniciado el tema, como hemos comentado en el apartado ante-

rior, se proponen 24 fichas de dificultad creciente. Los chicos deberán realizar únicamente aquellas que necesiten para asimilar las estrategias. Se incluyen ejercicios para que se fijen en los detalles de los enunciados e identifiquen las diferencias entre dos enunciados matemáticos semejantes, y otro para que conviertan enunciados simples en enunciados complejos. En la siguiente ficha, por ejemplo, el niño/a debe darse cuenta de que el problema no cambia sustancialmente, pues en el segundo enunciado únicamente se incluye información irrelevante para la cuestión que se plantea:

FICHA 8a

- ¿Que diferencia hay entre estos dos problemas de matemáticas?

<p>Carlos tiene 4 cromos. Mario tiene 6 cromos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos cromos tienen entre los dos? 	<p>Carlos tiene 5 chicles, 4 caramelos, 4 cromos y le faltan 3 dientes. Mario tiene 3 caramelos, le faltan 4 dientes, tiene 1 chicle y 6 cromos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos cromos tienen entre los dos?
Representación	Representación



FUENTE: Orjales, I. (2007a). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático* (2.^a ed.). Madrid: CEPE, p. 39.

En esta otra ficha, el niño deberá reflexionar sobre cómo varía el significado del problema en función de cuál sea la pregunta que se plantee:

FICHA 12a

Lee el problema y fíjate en lo que se pregunta. Después resuelve:

- ¿Sobre qué (personaje) nos preguntan en cada problema? Subraya su nombre. Rodea la palabra que indique sobre qué nos preguntan.

<p>María tiene 2 perros, 3 gatos, 4 hermanos, 5 primos.</p> <p>Su amiga Susana tiene 1 loro, 2 hermanos, 3 perros y vive en la calle del Pez número 5.</p>	<p>• ¿Cuántos hermanos tienen entre las dos?</p>	Representación
<p>María tiene 2 perros, 3 gatos, 4 hermanos, 5 primos.</p> <p>Su amiga Susana tiene 1 loro, 2 hermanos, 3 perros y vive en la calle del Pez número 5.</p>	<p>• ¿Quién tiene 3 gatos?</p>	Representación
<p>María tiene 2 perros, 3 gatos, 4 hermanos, 5 primos.</p> <p>Su amiga Susana tiene 1 loro, 2 hermanos, 3 perros y vive en la calle del Pez número 5.</p>	<p>• ¿Cuántos hermanos tiene María?</p>	Representación
<p>María tiene 2 perros, 3 gatos, 4 hermanos, 5 primos.</p> <p>Su amiga Susana tiene 1 loro, 2 hermanos, 3 perros y vive en la calle del Pez número 5.</p>	<p>• ¿Cuántos animales tiene Susana?</p>	Representación

FUENTE: Orjales, I. (2007a). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático* (2.ª ed.). Madrid: CEPE, p. 55.

Y en la siguiente deberá transformar un problema, con un enunciado sencillo, en otro enunciado más complejo pero manteniendo la misma estructura básica.

FICHA 19

Transforma este problema, para que sea más difícil, ocultando los datos. Puedes utilizar la fórmula: «el doble de...», «la mitad de...», «uno menos que...». Dáselo a resolver a un amigo o a tu profesor.

En la residencia, las abuelas quieren saber quién de ellas tiene más nietos y nietas.

Carla tiene 6 nietos y 2 nietas.

Lola tiene 3 nietos y 4 nietas.

- ¿Quién es la que tiene más?

En la residencia, las abuelas quieren saber quién de ellas tiene más nietos y nietas

Carla tiene

Lola tiene

- ¿Quién es la que tiene más?



FUENTE: Orjales, I. (2007a). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático* (2.ª ed.). Madrid: CEPE, p. 69.

Parte 3: Estrategias que sirvan para representar gráficamente los problemas matemáticos con enunciados complejos, mediante un dibujo relacionado con el tema del problema o mediante una cuadrícula. La mayoría de los chicos y chicas con TDAH reniegan del lápiz y tienen aversión a las matemáticas, por lo que intentan resolver los problemas dedicándoles el menor tiempo posible, escribiendo lo menos posible y tratando de hacer los cálculos mentalmente. Eso, aderezado con la impulsividad, se convierte en un auténtico desastre. Por muy buenas estrategias que tengamos, no servirán de nada si no les convencemos de su utilidad. Y no resulta nada fácil que acepten tomarse medio minuto para representar los problemas con un dibujo (especialmente si no se lo exigen en el colegio o, incluso, si les prohíben hacerlo). Por ese motivo, en este cuaderno se incluyen algunos ejercicios para convencer a los chicos y chicas que dibujar un problema les ahorrará tiempo y esfuerzo para, después, presentar fichas que les ayuden a practicar la representación gráfica de problemas con enunciados de diferente complejidad: diez problemas que pueden representarse con un dibujo simple y veinte que requerirían organizar la información utilizando cuadrículas.

La ficha siguiente es un buen ejemplo de un enunciado complejo, por la cantidad de información que se debe manejar, pero que se resuelve con un esquema muy básico y casi contando con los dedos. Es una de las primeras fichas que se plantean. Si el niño no representa con un dibujo la información, necesitará invertir mucho tiempo y tendrá problemas para contestar correctamente a todas las preguntas.

FICHA 2

Mi tío ha invertido sus ahorros en un pequeño edificio en construcción:

- El edificio tendrá 4 plantas de apartamentos.
- En cada planta habrá 4 apartamentos, menos en el bajo, que sólo hay dos.
- Los apartamentos de la segunda y tercera planta son grandes, para 3 personas.
- Los de la última planta serán más pequeños, sólo podrán vivir 2 personas.
- Los apartamentos de la primera planta serán locales comerciales, así que allí no vivirá nadie.

• ¿Cuántas personas podrán vivir en todo el edificio?	
• ¿Cuántas camas necesitaré poner en la primera planta?	
• ¿Y en la tercera?	
• Si en cada apartamento se admite un solo perro, ¿cuántos perros podrá haber en todo el edificio?	



FUENTE: Orjales, I. (2007a). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático* (2.ª ed.). Madrid: CEPE, p. 97.

En el reverso de cada ficha se incluye la información necesaria para el instructor, incluyendo una posible representación gráfica.

Información para el profesor

OBJETIVOS

Practica la representación gráfica de problemas con enunciados complejos mediante un dibujo relacionado con la temática del problema.

INSTRUCCIONES

1º *Lee ahora este problema y resuélvelo en voz alta. Vamos a probar ahora realizando un dibujo. Cronometraremos el tiempo que tardamos. Si el niño muestra rechazo a dibujar (algunos niños parecen tener fobia al lápiz), hágalo conjuntamente con él. Demuéstrele que no se tarda tanto y que el esfuerzo es mínimo, pero no olvide que se trata de seducirle para que aplique nuestra estrategia, no conseguiremos nada imponiéndonosela.*

2º *Abora que has terminado vamos a corregirlo, pero, lo siento, yo con tantos datos me bajo un lío, necesito hacer un dibujo. Lea frase por frase y vaya representando con un dibujo la información. Anote la información tal y como figura aquí debajo.*

3º Resuelva las preguntas una a una buscando la respuesta en el dibujo.

SOLUCIÓN

4º	2	2	2	2	• ¿Cuántas personas podrán vivir en todo el edificio?	32
3º	3	3	3	3	• ¿Cuántas camas necesitaré poner en la primera planta?	Ninguna
2º	3	3	3	3	• ¿Y en la tercera?	12
1º	0	0			• Si en cada apartamento se admite un solo perro, ¿cuántos perros podrá haber en todo el edificio?	14

FUENTE: Orjales, I. (2007a). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático* (2.ª ed.). Madrid: CEPE, p. 98.

La siguiente ficha es un ejemplo de la utilidad de la representación gráfica con cuadrículas. De nuevo en el reverso se incluye una posible representación gráfica con la solución. La organización de la información facilita la solución de los problemas planteados:

FICHA 3

Mi madre se ha declarado en huelga y ha hecho un plan de trabajo para que mis dos hermanos y yo hagamos cosas en casa. A Nico le ha tocado barrer 3 veces y sacar la basura 2 veces. No ha puesto la mesa ningún día. Víctor ha tenido que sacar la basura el doble de veces que Nico, pero no ha barrido ni ha puesto la mesa ningún día. Yo me he librado de sacar la basura, pero he tenido que poner la mesa 4 veces y barrer el doble de veces que Nico. Dime si ha sido justo el reparto:

	Barrer	Sacar la basura	Poner la mesa
NICO			
VÍCTOR			
YO			



• ¿Cuántas veces ha tenido que realizar tareas de la casa mi hermano Nico?	
• ¿Quién ha sacado más veces la basura?	
• ¿Cuántas veces hemos sacado la basura entre los tres hermanos?	
• ¿Cuántas tareas hemos realizado entre todos los hermanos?	

FUENTE: Orjales, I. (2007a). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático* (2.^a ed.). Madrid: CEPE, p. 121.

Información para el profesor

OBJETIVO Practicar la representación gráfica de problemas con enunciados complejos mediante la utilización de cuadrículas.

INSTRUCCIONES En el problema anterior, el niño habrá necesitado ayuda. Este problema, más sencillo, le ayudará a recuperar la confianza en sí mismo. Por el momento le presentaremos problemas con enunciados cada vez más complejos pero con la cuadrícula ya elaborada. Más adelante, le pediremos que la construya por sí mismo.

- 1º Lee ahora este problema y resuélvelo. Trata de completar la cuadrícula para organizar los datos, tal y como hemos aprendido en el ejercicio anterior.
- 2º Resuelva las preguntas una a una buscando la respuesta en la cuadrícula. Ayude al niño a identificar la incógnita en función de la pregunta.
- 3º Traduzca el proceso a algoritmos matemáticos. Apoye una mayor participación del niño en esta parte del proceso.
- 4º Felicite al niño por cada nueva mejora.

SOLUCIÓN

	Barrer	Sacar la basura	Poner la mesa
NICO	3	2	0
VÍCTOR	0	4	0
YO	6	0	4

• ¿Cuántas veces ha tenido que realizar tareas de la casa mi hermano Nico?	5
• ¿Quién ha sacado más veces la basura?	Víctor
• ¿Cuántas veces hemos sacado la basura entre los tres hermanos?	6
• ¿Cuántas tareas hemos realizado entre todos los hermanos?	19

FUENTE: Orjales, I. (2007a). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático* (2.^a ed.). Madrid: CEPE, p. 121.

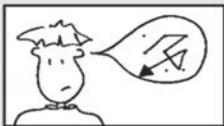
Este cuaderno nos sirve para seleccionar algunas fichas y entrenar a nuestro hijo de cara a dotarle de mayores habilidades y prevenir el fracaso escolar. **Debemos estar alerta ante las dificultades de aprendizaje de las matemáticas de nuestros hijos.** Algunos niños se muestran especialmente resistentes a mejorar con la intervención habitual. **Si sospecha que su hijo o hija está en esta situación, no deje que pasen los años esperando que sea el profesor el que le dé la señal de alerta y consulte a un especialista.** Casi la mitad de los niños con TDAH tiene un trastorno asociado de dificultades del aprendizaje de las matemáticas, pero no se detectará precozmente si no se tiene un seguimiento muy cercano del niño, de la evolución y de su forma de realizar los ejercicios, algo que no siempre es fácil de ver por el profesor hasta que el problema está muy avanzado. El diagnóstico debe ser realizado por un especialista y, en el caso de que se confirme, el entrenamiento en solución de problemas matemáticos deberá ser específico, intensivo y sistemático, y realizado, o por lo menos supervisado en su aplicación, por un profesional. De estar nuestro hijo/a en esta situación, es necesario preguntar al terapeuta qué ejercicios resultan convenientes, en qué orden realizarlos y el mejor modo de practicar con él. De otro modo podemos complicar las cosas. La reeducación en la realización de los problemas matemáticos incluye el entrenamiento en estrategias generales que deben aplicarse a todos los problemas, el entrenamiento en estrategias específicas, la secuenciación de los problemas en orden de dificultad creciente (sin pasar a otro nivel si no se ha conseguido el anterior), trabajar sobre el éxito (más problemas sencillos que transmitan la sensación de control antes de pasar a otros más complejos) y asegurarnos de que se mantiene la motivación (haciendo que el niño vea que progresa).

Enseñar a pensar reflexivamente

Como hemos mencionado en el apartado anterior, los niños con TDAH, incluso aquellos de subtipo inatento, tienen un pensamiento más impulsivo del que se esperaría para su edad y desa-

rollo (se saltan pasos en la resolución de cualquier problema), por lo que es necesario «enseñarles a pensar reflexivamente». Parte de este entrenamiento para reducir la impulsividad y desarrollar estrategias de solución de problemas requiere pedir a los niños que verbalicen en voz alta todo su proceder y realicen diferentes tareas aplicando los siguientes pasos o autoinstrucciones:

Esquema de autoinstrucciones, adaptado y ampliado por Orjales (1999) a partir del esquema de Meichenbaum (1971)

			
Primero, miro y digo todo lo que veo	¿Qué es lo que tengo que hacer?	¿Cómo lo voy a hacer?	
			
Tengo que estar muy atento (y ver todas las posibilidades de respuesta)	¡Ya puedo hacerlo!	¡Genial! Me ha salido bien	No me ha salido bien. ¿POR QUÉ? (repasso todos los pasos) Ah! ¡era por eso! Bien, la próxima vez no cometeré ese error

El objetivo es conseguir que interioricen y utilicen pasos que les ayuden a organizar su pensamiento de forma más ordenada cuando se enfrentan a tareas de solución de problemas.

Estas autoinstrucciones constituyen una adaptación y ampliación de las utilizadas por Meichenbaum en 1971 en su trabajo con niños impulsivos. Una revisión de su utilización en el marco del entrenamiento cognitivo se puede encontrar en el artículo *El tratamiento cognitivo en los niños con Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones*¹.

¹ Orjales, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones, *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 19-30.

Procedimiento:

El entrenamiento autoinstruccional requiere utilizar el esquema de autoinstrucciones anterior. Primero debemos fotocopiarlo de forma ampliada, permitir que el niño lo entienda, lo coloree y lo adapte a su propio lenguaje, para, finalmente, colgarlo en su cuarto. Después, utilizaremos algunas fichas sencillas siguiendo los pasos.

Comenzaremos haciendo nosotros de modelo y realizando la tarea al mismo tiempo según vamos diciendo los pasos. Después, pediremos al niño que realice la tarea mientras nosotros le decimos los pasos que debe seguir, para finalmente pedirle que realice la tarea él solo guiándose con los dibujos y verbalizando las autoinstrucciones en voz alta.

Si queremos hacer un pequeño programa de entrenamiento o que lo utilice el profesor particular, podemos inspirarnos en el que se incluye en el libro *Programas de entrenamiento cognitivo-comportamental para niños con TDAH* (Orjales y Polaino-Lorente, 2008). En este libro se recoge un programa con 30 sesiones que se aplicó en el marco de las clases de apoyo de un colegio. Cada una de las sesiones está descrita pormenorizadamente, especificando las instrucciones que se le dan al niño, presentando tres fichas de trabajo de diferente nivel de dificultad (a elegir el más adecuado para nuestro hijo) e incluyendo una ficha de autoevaluación del trabajo realizado. Es decir, todo lo que necesitamos para realizar una sesión. Este programa puede servirnos de inspiración para ajustar las sesiones del modo que más útil resulte para nuestro hijo en el momento actual.

Edad de aplicación: El entrenamiento autoinstruccional resulta muy útil en niños con TDAH entre los 6 y los 12 años, porque es el momento en el que «aprenden cómo aprender» y están más abiertos a que les digamos cómo se estudia y cómo se resuelven tareas de solución de problemas. Se ha demostrado que su utilización a lo largo de los años permite a los niños con TDAH frenar su impulsividad (aunque no eliminarla) y aplicar

estrategias de solución de problemas más adecuadas. En niños menores se pueden realizar versiones adaptadas y utilizarlas como referente cuando se modela la solución de un problema (del mismo modo que no exigimos a un niño de 2 años que recoja él solo su cuarto, pero le educamos en participar en tener un entorno ordenado). A partir de los 12 años las prioridades de intervención marcarán la pauta en cada caso. En muchas ocasiones, los chicos no nos permitirán dedicar tanto tiempo al entrenamiento cognitivo por encontrarse en la «edad del pavo», pendientes del ajuste social, el conocimiento de uno mismo, la comprensión y aceptación del TDAH a un nivel más profundo, el reajuste comportamental en casa o en el colegio, la recuperación de asignaturas pendientes y preocupados por mantenerse emocionalmente a flote. En algunos casos de chicos y chicas de más de 12 años y sin importantes problemas de adaptación, se pueden utilizar algunas sesiones de intervención para mejorar su autoconocimiento sobre el proceso de solución de problemas, aumentar sus estrategias de resolución y ayudarles a tomar conciencia de la utilidad de su generalización a otras situaciones.

Aprender a definir conceptos

Expresarse bien por escrito es una asignatura pendiente para muchos niños con TDAH. Debido a la impulsividad cognitiva (no sólo a la comportamental), cuando se les pide que expliquen un hecho suelen hacerlo con un discurso inconsistente, deslavazado, incompleto y con escaso orden temporal. Y si se les pide que definan algo, por ejemplo *¿qué es una maleta?*, dispararán lo que les va viniendo a la cabeza, sin organizar la información, sin ordenarla ni percatarse de qué aspectos son relevantes o secundarios.

Aprender a definir conceptos simples es importante porque es la base para habilidades más complejas, como extraer la idea principal, hacer un resumen o un esquema, responder a preguntas de desarrollo en exámenes escritos (aspecto que trataremos más adelante) u organizar una redacción.

Procedimiento:

¿Cómo entrenamos a los niños a definir conceptos? Utilizaremos una estrategia tomada del Proyecto de Inteligencia Harvard, que es un programa para el desarrollo de la inteligencia desarrollado en Venezuela para niños de 1.º de la ESO, pero que, en ejercicios como éste, puede adaptarse a niños de menor edad.

Partiremos del esquema siguiente:

Una buena definición debe responder a tres preguntas:

1. Qué es.
2. Qué tiene (o cómo es).
3. Qué hace (o para qué sirve).

Practicaremos siguiendo los siguientes pasos:

Primer paso: Conseguir que el niño tome conciencia de que las ideas hay que expresarlas de forma organizada y que, de no hacerlo así, al explicarse olvidará utilizar información de la que dispone.

- Comenzaremos pidiendo al niño que defina qué es una VACA: *«Imagínate que llegas a clase y te dicen: ¡examen sorpresa! Y en ese examen tienes que definir lo mejor posible qué es una VACA».*
- Escribiremos la definición del niño tal y como nos la refiera y le haremos observar que sus descripciones responden a las tres preguntas generales: **qué es, qué tiene (o cómo es) y qué hace (o para qué sirve)**. Así, partiendo de la siguiente definición sacaremos la información relevante: *«una vaca da leche, es un animal, come hierba, tiene rabo... a ver... ¡Ah!, hace “mu” y es grande».*

Una vaca:

✓ Da leche	→	Para qué sirve...
✓ Es un animal	→	Qué es...
✓ Es grande	→	Cómo es...
✓ Come hierba	}	Qué hace...
✓ Hace «mu»		
✓ Tiene rabo	→	Qué tiene

— Después le seguiremos preguntando si sabe más cosas de la VACA que respondan a las preguntas formuladas:

✓ *Además de «un animal», ¿QUÉ ES la vaca?* No será extraño que el niño responda con información que antes no utilizó: «animal», «mamífero», «doméstico», «herbívoro»...

✓ *Ahora, ¿qué más puedes decir sobre QUÉ TIENE y CÓMO ES?* Y en este punto suelen darse cuenta de que hay matices que explicar, como si las vacas tienen cuernos, en qué medida se diferencian de los toros, de la importancia de decir cuántas patas tienen o de matizar que no todas son del mismo color.

✓ *¿QUÉ MÁS HACE? ¿PARA QUÉ MÁS SIRVE?*

— Ahora, le pediremos que reconstruya su definición, agrupando toda la información que nos dice QUÉ ES, seguida de aquella que informa sobre QUÉ TIENE O CÓMO ES, para terminar con QUÉ HACE o PARA QUÉ SIRVE. Le sorprenderá ver que, de una definición básica como «es un animal con cuernos que da leche», pasamos a definiciones dignas de una matrícula de honor. Y todo porque le hemos enseñado a autpreguntarse y a ordenar sus respuestas:

La VACA es:

Un animal vertebrado, mamífero y herbívoro.

Que tiene cuatro patas con pezuñas, unos cuernos pequeños y puede ser de color marrón, negro o negro y blanco.

Hace «mu» y sirve para darnos leche y carne, y la piel para hacer bolsos y zapatos.

- Terminaremos con la siguiente moraleja: *«Esto demuestra que tienes mucha más información de la que se te ocurre poner en un primer momento, así que debemos entrenarnos para sacar todo lo que sabes y mejorar tus escritos y lo que respondes en los exámenes».*

Segundo paso: Practicar aplicando las tres preguntas para definir conceptos simples (qué es, qué tiene o cómo es y qué hace o para qué sirve), incluyendo para la pregunta ¿QUÉ ES? las siguientes categorías: persona, animal, cosa y vegetal (esta última sólo para mayores de 7 años). Comenzaremos definiendo conceptos simples como: ROSA, SILLA, JARDINERO, LEÓN, TIJERAS, etc. Debemos hacerlo de forma divertida:

- *Soy un extraterrestre del planeta Plutón, acabo de llegar y me han dicho que busque una piscina. ¿Podría decirme usted qué es una PISCINA?*
- *Una cosa que tiene agua.*
- *Bien, entonces una PISCINA es esto (un vaso).*
- *¡No, una cosa con agua para meterte!.*
- *¡Ah! Entonces una PISCINA es una cosa con agua para meterse (y se va al baño en busca de la bañera).*
- *¡No! Es una cosa muy grande excavada en el suelo que tiene agua para meterte por una escalera y que se usa en verano para refrescarte y divertirme.*
- *¡Bingo!*

Tercer paso: Practicar aplicando las tres preguntas para definir conceptos que nos permitan incluir subcategorías

dentro de la categoría COSA. Ahora la categoría genérica COSA será sustituida por categorías más específicas que iremos introduciendo: ELECTRODOMÉSTICO, MUEBLE, HERRAMIENTA, UTENSILIO, CUBIERTO, PROFESIÓN, etc. Pero antes es conveniente ampliar su vocabulario con un ejercicio de clasificación más simple. Escribiremos una lista de palabras que recortaremos y que ellos deberán clasificar en montones en función de la categoría a la que pertenezcan (electrodomésticos, muebles, flores, profesiones, herramientas, instrumentos de música, transportes...). Cuando hayan conseguido un repertorio de categorías mayor, seguiremos con nuestras definiciones, aunque esta vez animándoles a incluir las nuevas subcategorías del grupo «cosa». Es el momento de animarles a poner a prueba sus definiciones, haciendo que sea un familiar o un amigo el que intente adivinar el concepto a partir de su definición. Ahora más que nunca se darán cuenta de la importancia de la precisión. Así, la definición «es una fruta roja y pequeña» puede responder a CEREZA, FRESA o FRAMBUESA, lo que les obligará a preguntarse cuál es la diferencia que hay entre ellas y constatar la importancia de extraer las características esenciales y diferenciales de aquello que desean definir.

Cuarto paso: Practicar aplicando las tres preguntas para definir conceptos más difíciles o conceptos abstractos, incluyendo nuevas categorías como ACCIONES o SENTIMIENTOS. Definimos ahora palabras como AMOR, ODIO, SALTAR, APLAUDIR, ESTORNUDAR, FELICIDAD, etc. Seguimos mostrando al niño un *feedback* de su definición. Por ejemplo:

- ¿Qué es SALTAR?
- *Subir y bajar las piernas.*
- Es decir, esto, ¿no? (El adulto se tumba y levanta y baja las piernas).
- ¡No!, pero ¡de pie!
- Veamos: *subir y bajar las piernas de pie* (el adulto se pone de pie y levanta una pierna y después la otra).

- ¡Pero al mismo tiempo!
- A ver, defínemelo completo que me estoy haciendo un lío.
- *Saltar es subir y bajar las piernas juntas estando de pie.*
- Entonces es así... (y puesto de pie, dobla las rodillas agachándose y poniéndose erguido de nuevo pero sin levantar las piernas del suelo).
- ¡No, no, no!
- Está claro que no estoy saltando, pero ¿qué es lo que NO estoy haciendo?
- ¡Ah! ¡Tienes que levantar los dos pies del suelo!
- ¡Genial! Ahora defínelo todo.
- *¡Saltar es moverse hacia arriba, levantando los dos pies del suelo al mismo tiempo!*

Es muy importante ayudar a los chicos a matizar adecuadamente. Así, REÍR es una acción que muestra un sentimiento, mientras que la FELICIDAD se refiere al sentimiento en sí.

Aprender a estudiar: activar los conocimientos previos

Aprender debería ser el objetivo básico del estudio, pero también lo es aprobar las asignaturas. Antes de entrar en el tema central de este apartado, cómo ayudarle a aprender a estudiar, debemos asegurarnos de que nuestro hijo es capaz de responder a estas tres preguntas básicas:

- **CÓMO** se va a evaluar esta asignatura y cómo son los exámenes.
- **CUÁNDO** es el examen o cuándo hay que entregar los trabajos.
- **QUÉ** entra en el examen y qué se va exigir en los trabajos.

Y si no puede dar una respuesta, debemos asegurarnos de que tiene el teléfono de algún compañero que sí pueda responder a

ellas. Incluso con nuestra mejor dedicación, no es infrecuente que se nos pasen cosas pequeñas pero realmente muy importantes. Recuerdo a una profesora de 4.º de primaria, ordenada y sistemática como nadie (algo ideal para un niño con TDAH), que le decía desesperada a una mamá: *«No sé qué hacer con tu hijo. Mira el examen. No sé cómo ayudarlo. Mira, yo les explico la lección, les digo lo que tienen que subrayar y les insisto en que eso deben aprenderse bien, y de las actividades del libro les comento cuál es muy, muy, MUY importante. Como puedes ver, eso es lo que pregunto en el examen»*. Y realmente era cierto. La madre, que había estudiado con el niño y aseguraba que se lo sabía muy bien, constató que en el examen preguntaba lo que había señalado e incluso que había valorado generosamente a su hijo a pesar del 2,5 sobre 10. La madre levantó la vista e hizo a la profesora la pregunta clave: *«¿Y sabes si Miguelito ha subrayado la lección?»*. La profesora la miró perpleja. Ni se le había pasado por la cabeza. Entonces la madre añadió. *«Porque yo no sabía que les hacías subrayar la lección y Miguelito no tiene subrayada ninguna lección de las que habéis dado hasta ahora, así que en casa ¡pensábamos que entraba todo! y él se ha estudiado ¡todo!»*. En este caso bastaría con que la profesora se diera cuenta de que la inmadurez de Miguelito hacía necesaria una supervisión más cercana para que pasara de suspensos a notables.

Para la mayoría de los padres, estudiar supone una acción directa: abrir el libro, comenzar a leer y repetirle la lección al niño hasta que se la aprende. Pero para que el aprendizaje sea significativo (no se quede procesado en la memoria a corto plazo), se construya de forma adecuada y perdure mucho tiempo (en la memoria a largo plazo) es importante que se asiente sobre aquellos conocimientos que ya posee el niño (y que pertenecen a esa red de conocimientos de la memoria a largo plazo). Se lo explicaremos al niño del siguiente modo:

«Tu cerebro tiene un almacén de información. Imagínatelo como una gran habitación llena de archivos con cajones. Pues bien, cada vez que aprendes una cosa nueva es como si la metieras en uno de esos cajones. Pongamos un ejemplo. Cuando tenías casi 2 años aprendiste a reconocer la foto de una VACA, y esa información se metió en un cajón. Cuando tenías 4

años aprendiste que la vaca da leche y que su hijo se llama ternero. Eso está bien, y esa información quedó metida en el mismo cajón. Pero pasaron muchos años, y cuando tenías 8 años tuviste que estudiar que la vaca es un animal mamífero, vertebrado y herbívoro. Te costó mucho aprender estas palabras, porque tenías mucho que estudiar, y las metiste en un cajón nuevo porque en ese momento no estabas pensando en esa otra información que tenías en tu cajón de VACA. Así que ahora puedes tener dos cajones: el que abriste a los 4 años (con la imagen de la vaca y la información de que la vaca da leche y de que su hijo es un ternero) y la actual, más completa (la vaca es un mamífero, vertebrado y herbívoro). ¿Qué sucederá si te ponen en un examen en el que debes hablar sobre la vaca? Que dependerá del azar el que en ese momento abras el cajón de los 4 años y quedes fatal, porque pongas en el examen una información muy pobre, o que abras el de los siete años y te pongan mejor nota. Como puedes imaginar, aborrraríamos mucha energía y sabríamos muchísimo más si antes de estudiar una cosa nueva abriéramos los cajones relacionados con ella, incluyendo allí la nueva información. Una sola caja para cada conocimiento bien organizado. Y te estarás preguntando cómo se puede hacer eso, cómo puedo abrir las cajas relacionadas con la nueva lección que voy a estudiar. ¿Cómo podría hacerlo con la lección nueva de geografía sobre las cordilleras de la Península Ibérica? Pues pensando, antes de ponerte a leer la nueva lección, qué sabes sobre las cordilleras y las montañas y qué sabes sobre España o la Península Ibérica. Al intentar recordar, estarás abriendo cajones en tu memoria para encontrar la información almacenada allí y, una vez abiertos, la información nueva que leas se introducirá allí. ¡Y sólo te habrá llevado unos minutos antes de leer la lección!»

Al hecho de activar la antigua información para relacionarla con la información nueva que se debe aprender se le denomina **activar los conocimientos previos**. Es una actividad que no lleva mucho tiempo y que permite al niño consolidar aprendizajes y ensamblar con significado la nueva información.

¿Cómo podemos ayudar a nuestros hijos a activar los conocimientos previos?

- **Al iniciar cada curso escolar**, tomando los libros del curso anterior y del nuevo curso y comparando los índices

de los temas. De este modo, el niño tendrá una visión de lo que se le enseñó y de lo que se le va a enseñar, y tendrá una idea de cuáles son los contenidos que se repiten, amplían o complementan.

- **Al comenzar un tema nuevo**, preguntando al niño por los conceptos que allí se van a tratar:
 - Qué sabes de...
 - A qué te suena la palabra...
 - Qué te sugiere el título de este tema...

Al principio, el niño no activará nada si no le preguntamos nosotros, pero con el tiempo se acostumbrará a hacerlo.

Aprender a estudiar: extraer las ideas principales y hacer esquemas

Aunque no es éste el problema más frecuente con el que se enfrentan los niños con TDAH, éstos, como cualquier niño, deben aprender a extraer la idea principal de un texto y a hacer un esquema.

Para los niños más pequeños, de entre 7 y 8 años, o para aquellos mayores que necesiten una sesión de repaso en la que se empiece desde la base, conviene empezar por utilizar un cuento. Elegiremos un cuento con ilustraciones y un párrafo pequeño en cada página. El niño deberá leer el párrafo y reducir la idea a una sola frase. Cuando termine tendrá una frase por cada página que leyó. Procederá, entonces, a leer las ocho o diez frases que haya anotado y deberá reducir la idea lo más posible. ¡Y ya tenemos el primer resumen! Con los pequeños seguiremos practicando de este modo, pero con los mayores podremos pasar pronto a textos académicos, más complejos.

Entrenar a los chicos a hacer esquemas es algo más difícil. Necesitamos textos que puedan darnos juego para confeccionar esquemas, pero que sean lo suficientemente breves como para no agotar a los niños en su lectura. Y las lecciones de los libros de texto son demasiado extensas, si tenemos en cuenta que el niño tiene que:

- ✓ Leer el tema.
- ✓ Retener las ideas principales en su memoria.
- ✓ Aprender a relacionarlas.
- ✓ Representar todas esas relaciones en un esquema.
- ✓ Ver con nosotros el resultado.
- ✓ Y ¡aprender de su ejecución!

¡Demasiado para la primera vez! Existe un material estupendo para introducir a los chicos en el arte de hacer esquemas. En el libro de trabajo *Leer para comprender y aprender (véase bibliografía)*, Estudita Martín reúne textos que, con sólo una página de longitud cada uno y con contenidos escolares, permiten extraer esquemas claros. Además de ser un material que, por breve, permite trabajar los esquemas en sesiones de una hora, los textos permiten trabajar cinco formas básicas de organizar la información: *descripción* (por ejemplo, un texto que hace una descripción de la geografía, economía y política española), de *comparación* (para un texto en el que se comparan dos países), *problema/solución* (para un texto que refleja la hambruna en el mundo y sus posibles soluciones), *causalidad* (cuando se narra la relación entre uno o más fenómenos) y *secuencia* (cuando el texto describe los pasos o fases de un hecho a lo largo del tiempo). Todo ello hace más sencillo el entrenamiento, sobre todo en sus inicios, porque nos permite, en un tiempo de dedicación razonable, introducir al niño en diferentes tipos de esquemas, para luego tratar de trasladar estos conocimientos a su materia de estudio.

Entrenarse para realizar exámenes escritos

La mayoría de los padres de niños con TDAH se desesperan porque no ven que exista relación entre el tiempo que estudian sus hijos, lo aparentemente bien que llevan preparadas las materias y los resultados de los exámenes (en la mayoría de las ocasiones pobres para lo que estudió o, incluso, insuficientes). Es frecuente que el profesor particular afirme que el niño se lo sabe

para un 7 o un 8, que el propio chico jure y perjure que le salió genial y que vuelva con un suspenso como una casa. Y este resultado no sólo afecta a los padres, sino también a los chicos, que cada vez sienten menor control sobre su rendimiento académico, cada vez muestran más baja autoestima y, con el tiempo, menor tolerancia a hacer esfuerzos al estudiar.

Pueden existir muchas razones por las que no haya una correlación lógica entre esfuerzo, estudio y resultados en los exámenes:

- **Ansiedad ante la evaluación.** Un chico de 12 años decía estar tranquilo hasta que el primer niño de la clase se levantaba a entregar el examen; a partir de entonces, comenzaba a angustiarse pensando que no le daría tiempo a terminar y no podía seguir centrado en terminarlo. Otro, de 16 años, era consciente de que se ponía nervioso, ¡incluso atacado!, pero no tomó conciencia de hasta qué punto hasta que se le ayudó a reconstruir esta descripción de los primeros minutos de examen a partir de los datos que daba: *«Estoy nervioso desde el día antes, no duermo bien. Entro en clase, el profesor reparte el examen y el corazón se me acelera. Veo las preguntas y estoy contento, sé que me las sé. Me centro en la primera pregunta, pero veo que no consigo centrarme en la respuesta. Me angustio, lo intento de nuevo, y me angustio más al ver que no sé qué poner pero que me lo sabía, ¡sé que me lo sabía! Siento que me he quedado en blanco, lo intento con otra pregunta pero da lo mismo, nada, ¡sigo en blanco! Empiezo a sentir presión en el pecho, me abogo, quisiera gritar pero no puedo, empiezo a pensar en lo que va a decir mi madre, en cómo tendré que compensar este suspenso con otras notas más altas. Siento más abogo y pienso en que no puedo repetir. ¡Nunca!, ¡no! Dejo el examen a un lado, he roto el lápiz por la mitad, lo dejo sobre el papel. No han pasado ni diez minutos del examen y siento ganas de correr, pero me aguanto hasta el final y entrego el examen en blanco».*
- **Falta de tiempo para terminar**, muy frecuente también en niños inatentos.
- **Menor nota por errores por desatención**, dejarse preguntas sin realizar, confundir un autor de literatura, olvi-

darse las que se lleva, ¡o no ver que el examen seguía por detrás!

- **Dificultades para volcar lo que saben, de forma completa, organizada y por escrito** (aunque serían muy capaces de superar sin problemas un examen oral).
- **Suspensos por la pérdida de puntos debido a la ortografía.**

La mayoría de los niños con TDAH son cognitivamente impulsivos, abordan las tareas con «el pronto», o vuelcan la información de forma incompleta y desorganizada. Por tanto, **preguntarles oralmente la lección, como se ha hecho toda la vida, no es suficiente. Necesitan entrenarse en realizar exámenes escritos.**

¿Cómo entrenar a nuestros hijos para que sepan realizar exámenes escritos?

- Estudiamos con el niño la lección tal y como hemos hecho hasta el momento, distribuyendo el esfuerzo durante varios días.
- Otro día, le ponemos un examen escrito que incluya sólo dos preguntas de examen (no nos interesa que sean muy largas) y que deba realizar en las mismas condiciones de tiempo y de aislamiento que en un examen normal.
- El niño desarrolla las preguntas como mejor sepa.
- Y después del examen es cuando empieza el verdadero ejercicio. Ahora simulará ser el profesor, tomará el material que ha utilizado para prepararse el tema (apuntes, libro, resúmenes o esquemas), releerá lo que ha contestado en el examen e irá añadiendo, con otro color, aquello que se olvidó reflejar.
- Observará ahora cuánta de esa información sabía, pero no puso en el examen, y cuánta era importante y no estudió: ¿estaba mal hecho el examen?, ¿por qué no recordé toda esta información que me sabía?, ¿qué puedo hacer para que no me suceda la próxima vez? Aquí es cuando el niño

cae en la cuenta que no basta con saberse una pregunta larga, sino que debe estructurar el conocimiento en un esquema que le permita recordar en el examen de cuántas cosas debe hablar y el orden en que debe exponerlas.

- Ahora hará un esfuerzo por redactar las dos preguntas correctamente.
- Y si el profesor colabora, será para él gratificante que vea el trabajo que está dedicando a este entrenamiento.

Por supuesto que este tipo de entrenamiento no sólo beneficia al niño con TDAH, sino a todos sus hermanos, compartan o no dicho trastorno. Yo diría, yendo más allá, que debería ser un entrenamiento obligado para todos los chicos en etapa escolar. La diferencia es que en el caso de chicos sin dificultades serán suficientes algunas demostraciones para que adquirieran esta habilidad.

Cómo aprovechar las actividades extraescolares

Hay muchas razones por las que apuntamos a los niños a realizar actividades extraescolares. La mayoría de los padres necesita recurrir a las actividades extraescolares para compatibilizar el horario escolar de sus hijos con su horario laboral, y todos tratan de que estas horas se aprovechen en beneficio de éstos. Algunos prefieren dedicar ese tiempo a reforzar algunas áreas específicas en las que sus hijos demuestran tener cierto déficit, y no son pocos los que, preocupados porque el niño se quede descolgado y pierda el tren en los estudios, consideran que nunca son demasiadas las clases de refuerzo. Sin embargo, cantidad no es sinónimo de calidad, y los niños con TDAH no sólo no tienen todo el tiempo del mundo, sino que se agotan en mayor medida que los niños de su edad, así que para ellos es todavía más importante optimizar las horas que dedican al estudio en lugar de ampliar la jornada de forma improductiva con clases extras.

Preguntas como las siguientes pueden ayudarnos a reflexionar sobre la decisión que hemos tomado respecto a las clases extraescolares de nuestros hijos cuando elegimos dedicarlas a refuerzo educativo:

- ✓ ¿Realmente necesita esas clases extra?
- ✓ ¿Puede recibir esa formación de otra manera (por ejemplo,

con mejor aprovechamiento en clase, cursos intensivos en verano, etc.)?

- ✓ ¿Es proporcionado lo que aprovecha respecto al tiempo que invierte, el cansancio o la manía que le coge a la tarea?
- ✓ ¿Es compatible con su horario escolar o le estaremos sobrecargando demasiado?
- ✓ ¿Son las condiciones de la clase extraescolar las adecuadas para él?

Esta última pregunta es especialmente importante, porque aunque la clase de inglés, de psicomotricidad o de matemáticas, por poner unos ejemplos, fueran aconsejables, es posible que no se aprovechen como deberían si las condiciones no son las adecuadas. Un factor importante a valorar es si se trata de una **clase individual o en grupo**. Si la clase es en grupo, es probable que el niño presente las mismas dificultades de atención y de autocontrol que tiene a diario en clase (agravadas por el hecho de que, a la hora que acude, tiene a sus espaldas toda una jornada escolar). Nos arriesgamos, entonces, a reproducir las mismas situaciones de exigencia de autocontrol que vive el niño durante el día y a que le regañen por no estarse quieto, llamar la atención, contestar fuera de tiempo, interrumpir a los demás, etc. La situación puede llegar al punto de que lo poco que aprende durante esa clase extra no compense el deterioro comportamental y emocional que le produce. También puede suceder que **el profesor o la metodología utilizada** no sean las más adecuadas y que el niño aumente todavía más el rechazo y el odio a unas actividades que ya de por sí le cuestan y dificultando la rehabilitación en años posteriores.

Otro objetivo fundamental de las actividades extraescolares es su poder **reparador de la autoestima** y la ayuda para el **desarrollo de un sentido de autocompetencia**. En la educación y en la recuperación de cualquier niño con TDAH, tan importante como el diseño de un programa dirigido a mejorar aquello que se le da peor, es enfocar una parte del programa de intervención al

desarrollo de aquellas habilidades en las que pueda destacar y/o que le ayuden en el mantenimiento de una autoestima positiva. No olvidemos que la vida de un niño con TDAH está llena de pequeñas experiencias de fracaso que acumula a lo largo del día: no está en la fila en el momento que debe, se equivoca con los deberes y hace otros, olvida la agenda, su abrigo se le cae de la percha, pierde la sudadera, llega tarde al comedor, *chinch*a al de al lado, está de espaldas en clase, es chapucero y tiene mala letra, canturrea en la iglesia, corre por el pasillo, defiende de malas formas a un compañero o responde de forma inadecuada al profesor por creerse injustamente tratado. **Las actividades extraescolares, bien elegidas y en las condiciones adecuadas, pueden ayudarle a sentir que, por una vez, las cosas se le dan bien, incluso que destaca en algo positivo y sobre los demás.** Podemos buscar una actividad que practique semanalmente o actividades esporádicas de vez en cuando. ¿Y qué actividades pueden ser las más adecuadas? Aquellas que potencien las habilidades que se le dan mejor al niño, con el fin de que se sienta, por una vez, incluso más competente que sus compañeros. Evitaremos aquellas actividades que, por su naturaleza o por la metodología empleada, le exijan tanto autocontrol como el que demanda el colegio. Si es necesario, recurriremos a clases individuales en lugar de actividades de grupo.

«Pero es que mi hijo/a ¡no destaca en nada!»

No importa, si él va contento a la actividad, le gusta y se da cuenta de que mejora día a día, es suficiente. **En aquellos casos en los que resulta muy difícil que el niño se defienda bien en alguna de las actividades que suelen hacer los niños de su edad, podemos buscar otra actividad poco frecuente, con el fin de que sea el único chico o chica de su clase o de su entorno que la realice.** ¿Conoces algún niño que haga tiro con arco, fotografía, batería, baile de salón, estudie chino o practique Taichi? Ser el mejor si nadie es tu rival, ¡es muy fácil! ¡Y no importa si solamente se practica una vez al mes!

Aprovechar el respiro

En situaciones de crisis importantes en las relaciones padres-hijos, puede ser hasta recomendable plantearse apuntar al niño a una actividad extraescolar, con el fin de mantenerle ocupado mientras los padres recuperan las energías perdidas en años anteriores y acuden a sesiones para aprender a manejar mejor la situación. Puede sonar extremo, pero estamos hablando de medidas para situaciones extremas. Existen muchas familias de las que describiríamos sin patologías y con padres bien centrados y totalmente normales, que en algún momento de sus vidas se ven metidos en una rueda negativa que acaba convirtiendo la relación padres-hijo en un verdadero infierno. Se trata, entonces, de estar menos tiempo con el niño, pero con mayor calidad y eficacia educativa.

Entrar en esta rueda negativa de la que hablamos es más fácil de lo que puede parecer a primera vista. Veamos una situación como ejemplo:

- El niño se porta mal, unas veces con picardía y otras veces accidentalmente.
- Los padres no discriminan cuándo el niño podría controlar la situación (lo que requeriría un castigo) y cuándo la situación no está bajo su control (y requeriría enseñarle y entrenarle con paciencia).
- Por ello, le amenazan repetida e indiscriminadamente con un castigo, con la esperanza de que deje de comportarse de ese modo.
- Como están cansados de los enfrentamientos con él, tienden a amenazar demasiado y a no tomar medidas reales, o bien a castigar a destiempo y de forma desproporcionada.
- En la mayoría de esas situaciones, los castigos resultan ineficaces porque no son adecuados o porque es imposible cumplirlos (por desmedidos o por estar los padres agotados).
- El niño se siente muy presionado y confundido: no hay coherencia entre su comportamiento y las consecuencias. Se le castiga por cosas que no puede controlar y sale airoso

- de otras que sí. Desconcertado, se comporta al azar (y acaba comportándose mal en un mal momento), se excita cada vez más y se vuelve irritable y desafiante.
- Por su parte, los padres están permanentemente alerta (tienen razones para no confiarse), prestan mucha atención al mal comportamiento de su hijo para frenarlo a tiempo, y se relajan y respiran los pocos momentos en los que el niño se porta bien o cuando está neutralizado (por ejemplo, viendo la televisión).
 - Como consecuencia, el niño recibe mucha atención de sus padres (negativa, pero atención al fin y al cabo) cuando se porta mal o mete la pata, y se siente solo cuando se porta de modo adecuado y no da guerra.
 - Pero como cualquier niño, él también necesita sentir la cercanía y el calor de los que le quieren, y si la única forma de sentir a sus padres cerca son los momentos en los que se porta mal, es posible que, con el tiempo, su comportamiento empeore y pase menos ratos comportándose de forma adecuada (algo a lo que nadie parece prestar demasiada atención). Se meterá en más y más líos, resignándose a recibir atención negativa y desagradable (pero al fin y al cabo, atención). Es entonces cuando parece que los gritos, los insultos y los castigos le resbalan y cuando tenemos la sensación de que incluso ¡parece querer provocarnos desesperadamente!
 - Ante el empeoramiento de su conducta, los padres están cada vez más ansiosos y a la defensiva y, en un intento desesperado de recuperar la sensación de control, le prohíben cualquier cosa que pida y le controlan y dirigen hasta en los momentos de juego.
 - La presión aumenta y el niño se siente acosado. Se vuelve cada vez más irritable, más desafiante y puede ser que más agresivo. Es muy alta la probabilidad de que se sienta deprimido, aunque no lo parezca.
 - A su vez, los padres se sienten rechazados por su hijo, por lo que, agotados y sin más recursos, tenderán a castigar de

forma muy severa, unas veces, o a ceder totalmente en otras. Es posible que amenacen con abandonar la lucha, pero en realidad saben que no pueden permitírselo. Hacen lo que pueden, pero se culpan porque saben que no lo están haciendo bien. Ése es, muchas veces, el motivo de que demoren el pedir ayuda profesional. Simplemente, están convencidos de que si ellos lo hicieran mejor el niño estaría bien. Pero a pesar de los buenos propósitos, no consiguen un cambio y cada vez se sienten más frustrados y culpables. Es muy posible, también, que ellos mismos ignoren sus propios sentimientos de ansiedad y depresión.

En este ejemplo, ambas partes, padres e hijo, se sienten atrapados en un círculo que no parece tener fin. En estos casos cabría preguntarse:

«¿De qué me sirve estar cuatro horas todas las tardes con mi hijo si me siento agotado, deprimido, si no tengo fuerzas para ponerle límites o si no sé cómo actuar con él?»

Y es cierto. No sólo no sirve para nada, sino que pasar mucho tiempo con él en esas condiciones puede empeorar mucho las cosas. Porque si en una tarde corriente Pablo provoca a mamá y se sale con la suya cuatro veces, se crecerá y los problemas aumentarán en apenas unas semanas, y si la madre se esfuerza en pedir una jornada reducida para estar más tiempo con él y tratar de solucionar los problemas, pero no sabe cómo hacerlo, lo único que conseguirá es que los problemas se tripliquen.

Más vale reconocer nuestras limitaciones como educadores en un momento determinado de nuestras vidas, cuando nos falten la energía y la fuerzas necesarias, y pedir asesoramiento profesional, que demorarlo y que todo empeore. ¿Qué podemos hacer?

Pedir asesoramiento educativo y tratar de invertir las condiciones: **si antes pasábamos mucho tiempo pero educando mal, ahora pasamos menos tiempo, pero con mayor control de la situación y educando bien.** Por ejemplo, le dedicaremos

una hora, pero con tranquilidad, poniendo los límites adecuados en función de cada situación y buscando la forma de prestar atención a su buen comportamiento, aunque al principio el «buen comportamiento» se reduzca a los momentos en los que no se le ha ocurrido ninguna barbaridad y está entretenido con sus cosas, es decir, escasos cinco minutos.

Si nos identificamos con una situación parecida o intuimos el riesgo de que se convierta en similar, el mejor modo de conseguir un cambio en nuestra forma de educar es buscar la ayuda de un psicólogo o psicopedagogo que tenga mucho sentido común, sepa apoyarnos en los temas educativos del día a día y nos dé confianza. A este profesional le demandaremos una sesión a la semana para sentarnos a analizar situaciones y problemas típicos que sucedan en casa con frecuencia (o alguno infrecuente, pero que nos ha dejado desconcertados). No se trata de sentarse a «charlar» sobre lo que sucedió la semana anterior y recibir orientaciones generales. En educación no hay recetas, sino respuestas más o menos adecuadas para situaciones concretas y niños concretos, que tienen una historia de relaciones con sus padres determinada. Por tanto, aprenderemos primero cómo podríamos haber resuelto situaciones concretas para, de este modo, aprender a tomar decisiones adecuadas cuando el contexto sea parecido. Para ello, elegiremos una situación que nos parece representativa de lo que sucede habitualmente (por ejemplo, «se pegan a la hora de cenar», «interrumpe en las conversaciones», «es lento para vestirse»), y nada más suceder detallaremos lo ocurrido como si de un guión de cine se tratase: cuál era la situación antes del problema (quién estaba, qué se dijo, cómo se dijo...), cómo surgió el problema (qué hizo, qué dijo, qué le respondió su hermano...) y cómo actuamos todos después (qué le dijo mamá, cuántas veces...). Se trata de presentar un guión lo suficientemente detallado como para que el especialista pueda valorar, en esas circunstancias, si actuamos del modo adecuado, y ver con él los pros y contras de las medidas que tomamos y otras formas de actuación que podrían haber sido aconsejables. De este modo, tendremos un esquema de alternativas que podríamos tomar si

una situación parecida se repitiera. Así, al analizar conductas del día a día que se producen con mucha frecuencia, es muy posible que, días después, tengamos la oportunidad de enfrentarnos a una situación similar y poner en práctica lo aprendido en la sesión. Eso nos dará la oportunidad de comenzar a controlar, una a una, las situaciones que más desgaste nos producen, y que el niño comience a experimentar que existen límites educativos efectivos para su mala conducta. Es posible que su mal comportamiento se reduzca poco a poco (y si mejora tendremos la oportunidad de fomentar su buen comportamiento, felicitándolo por ello) y que nosotros, los padres, comencemos a tener la sensación de tener más control sobre nuestra situación. Poco a poco, con más conocimientos y autoconfianza, seremos capaces de generalizar lo aprendido a nuevas situaciones problemáticas.

Y aquí entran en juego las actividades extraescolares como un modo de tener al niño en una situación agradable para él, controlada y bajo la supervisión de un adulto, siendo posible que éste sea más capaz que nosotros de imponerle disciplina mientras nosotros nos tomamos un respiro, recuperamos la energía perdida y nos formamos para saber cómo actuar con él las horas que nos resten del día.

Está clara la idea: en una situación importante de crisis en la que vemos que no podemos y no sabemos cómo controlar su conducta, es mejor pasar menos tiempo con él haciéndolo bien, que mucho tiempo haciéndolo mal. Pero, ¿cuál será el tiempo ideal que podemos pasar con él para conseguir un cambio? Aquel que nosotros consideremos que nos permite controlar la situación y seguir los pasos que nos diga el especialista que trata a nuestro hijo. Al principio puede ser que tengamos que reducir el tiempo todo lo posible para aumentarlo poco a poco después. ¿Cómo lo hacemos? Porque es cierto que la situación ideal es una cosa, y lo que podemos permitirnos es otra. ¿Qué hacemos, entonces, cuando la actividad termina y llega a casa?

Pues bien, nos sorprenderá lo que conseguiremos con un cambio de actitud y cuando nos pongamos a reorganizar las cosas. Barajemos algunas alternativas.

- ✓ ¿Cuántas horas al día tenemos que dedicarnos a nuestros hijos?
- ✓ ¿Podemos permitirnos que alguien nos sustituya en algún período de tiempo con el hijo más problemático? Informémonos de las actividades que se realizan en el barrio, pensemos en algún familiar que pueda quedarse con el niño un día a la semana, un sobrino mayor o un estudiante universitario hijo de un vecino al que paguemos por llevarle a jugar al parque. Tal vez papá pueda ocuparse otro día a la semana haciendo alguna actividad que sabemos que no resultará conflictiva.
- ✓ Y si no es posible, ¿podemos neutralizarlo durante una parte del tiempo que lo tengamos en casa? Es posible que el tiempo que no estén en actividades lo podamos dedicar a aquello que les gusta. Los vídeos y el ordenador, utilizados de forma adecuada, pueden servirnos de apoyo en esta etapa.

Nos resignaremos a aceptar que va a haber una diferencia entre la situación «ideal» y las condiciones que consigamos en nuestro caso, pero no debemos olvidar que siempre será mejor que aquella situación de crisis de la que partimos y que esta medida sólo tiene sentido si aprovechamos nosotros ese tiempo para formarnos como educadores. Sumados estos factores, sin duda la situación mejorará. Reducido el tiempo de estar estresados con el niño, nos resultará más fácil mantenernos en nuestro propósito de mejora. Nosotros estaremos más relajados, él se sentirá menos presionado y tendremos más pequeños motivos para felicitarle por estar bien (lo que sin duda inducirá nuevas mejoras). Pero, ¡cuidado! En estas situaciones **ES IMPRESCINDIBLE** que mamá y papá sean conscientes de que no basta con saber qué y cómo tienen que cambiar las cosas (por ejemplo, tomando conciencia de la situación y leyendo en un libro cómo cambiar. Es necesario hacer un análisis pormenorizado de la situación de cada uno y mantenerse día a día en la práctica. Por tanto, y especialmente al principio, es IM-

PRESCINDIBLE la orientación continuada de un buen terapeuta. Como me decía una mamá a la que yo intentaba explicar las razones por las que teníamos que tener unas sesiones ella y yo sin el niño: *«Si ya lo entiendo, si entiendo que esto es como cuando quieres adelgazar, que no basta sólo con proponérselo, que si no vas al médico todas las semanas no lo consigues»*. Creo que nunca nadie definió tan bien lo que yo quería decir.

Pero quizá el lector tenga la suerte de no identificarse con esta situación tan extrema. En cualquier caso, el tiempo que nuestros hijos pasan en una actividad extraescolar podemos y debemos aprovecharlo para tomarnos un respiro y dedicarnos a algo que nos relaje. Los niños con TDAH son hijos maravillosos pero muy, muy intensos y muy, muy desgastantes. Y a estos hijos hay que llevarlos muy de la mano y atenderlos muy de cerca durante muchos, muchos años. Créanme cuando les digo que hace falta que los padres de niños con TDAH (incluso aquellos que tienen la situación bajo control) tengan presente que **tan necesarias son las sesiones de intervención con el niño como las medidas de control del estrés de los padres**. Así que, la próxima vez que acompañe a su hijo a una actividad extraescolar o a las sesiones con el terapeuta, no aproveche para hacer la compra y haga algo para sí mismo, algo que le ayude a cargar pilas. Piense, ¿cuántas veces ha tenido la oportunidad últimamente de tomarse un café sin gritos y ojeando el periódico?

Práctica sí, pero moderada

Bien enfocadas, las actividades extraescolares pueden ser muy beneficiosas, pero si son elegidas y planificadas de forma racional, sin saturar.

Realizando un máster, recuerdo que un profesor hablaba del «niño postmoderno» y lo definía como ese niño que se levanta a las 7 de la mañana, tiene una dura jornada hasta la una y media; en el recreo los lunes, miércoles y viernes, clases de alemán; los martes y jueves, judo o ballet y, por las tardes, al salir de clase y

en días alternos, inglés y natación, además de un profesor particular para los deberes tres días a la semana y tenis los sábados por la mañana.

A veces fomentamos prácticas excesivas de este tipo bajo la idea de que es bueno para nuestros niños con TDAH estar entretenidos y en actividad constante para «canalizar su energía», pero ¿debe ser realmente así?

Nos encontramos ante un nuevo mito del TDAH. **El problema del niño con TDAH no es el de un niño nervioso que necesita desahogarse y descargar energía para relajarse.** No es el niño que se derrumba, tranquilo y relajado, después de una hora de saltar por cojines o de jugar en una piscina de bolas. **El niño y la niña hiperactivos no son niños ansiosos, sino niños con problemas de inhibición que se activan, se activan y se activan hasta perder el control, y que tienen dificultades para inhibirse o frenarse una vez que se han activado.**

Este es el motivo por el que, tras un día en el campo, haber ido a la piscina, a la playa con los primos, al cumpleaños de su mejor amigo o al parque de atracciones, parecen estar «pasados de vueltas», se muestran irritables y desobedientes y no hay forma de meterlos en la cama hasta que caen rendidos por el agotamiento. Los mismos problemas presentan con la regulación emocional, cuando se les avisa de un acontecimiento emocionante que tendrá lugar después y no pueden dejar de hablar de ello, incapaces de centrarse en otra cosa.

Por tanto, debemos valorar si son excesivas las actividades extraescolares a las que sometemos a los niños con TDAH, incluso cuando tenemos la impresión de que están encantados y no les agotan.

¿Cuáles son las actividades más adecuadas?

Cuando pensemos en programar sus actividades extraescolares, debemos tener en cuenta que:

- Aunque su cabeza pida actividad sin fin, su cuerpo necesita descansar y relajarse, así que racionaremos convenientemente las horas de trabajo, actividades y emociones.
- Las actividades extraescolares, por muy ociosas que parezcan, son actividades regladas, dirigidas por un adulto al que hay que obedecer y prestar atención. No relaja igual una clase de tenis que un partido informal con un amigo.

En definitiva, al elegir las actividades extraescolares tendremos en cuenta aspectos como los siguientes:

- ✓ Que sea del gusto del niño.
- ✓ Que potencie sus buenas habilidades y que le permita destacar. Ya sea porque se le dé bien, porque sea una actividad que no practique nadie (ser el mejor de algo que no hace nadie es fácil) o porque lo practica con niños de menor edad.
- ✓ Con un profesor afectivo, paciente y motivador (aunque no tenga ni idea de qué es el TDAH; nos basta con que sepa manejar niños y tenga sentido común).
- ✓ Una metodología activa y lúdica.
- ✓ Individual o en grupos pequeños, para que no le exija el mismo esfuerzo de atención y autocontrol del comportamiento que tiene en el gran grupo de clase.
- ✓ Una práctica moderada que no le agote (no siempre tiene que ser semanal, podemos practicar actividades puntuales diferentes).
- ✓ Que se adapte a nuestro bolsillo y a las condiciones de tiempo y distancia de casa. No tendría sentido que el niño esté encantado y nosotros cada día más al borde de la histeria.

Cómo evitar que le expulsen de las actividades extraescolares

Muchos niños con TDAH tienen habilidades especiales, pero no tienen la oportunidad de formarse en ellas porque, por su

comportamiento, les echan de todas las clases extraescolares. Eso suele suceder por alguna de las siguientes razones:

- Aunque tiene habilidad, no lo demuestra porque la clase, tal y como está montada, no motiva al niño, lo que provoca que se aburra y su comportamiento sea peor.
- Se siente inferior a sus compañeros.
- Está demasiado cansado tras la jornada escolar y no colabora.
- El tipo de actividad está diseñada para trabajar en grupo y quizá, en su caso, le resulte muy difícil que pueda portarse bien.
- El profesor no es capaz de motivar al niño, no le arroja emocionalmente, está convencido de que es un maleducado, que le estropea el ritmo de la clase, o no le dedica atención porque lo ve poco dotado y se centra en los chicos más capaces.

Esta situación se agrava cuando, por el horario que tienen, los niños no pueden tomar medicación de apoyo o cuando el efecto de la medicación ya ha desaparecido.

Una actividad extraescolar para un niño con TDAH no debe suponer para él la misma exigencia de autocontrol que en clase. Si apuntamos a Eva a una clase de natación compartida con quince chicos:

- Puede darle por correr alrededor de la piscina. Quizá el profesor la ignore hasta que, al final, se meta en un lío y acabe castigada (por enésima vez esa semana, si contamos los castigos de casa y los del colegio).
- Puede que no corra por la piscina, pero que por la impaciencia empuje en la fila, provocando quejas entre los niños y el enfado del profesor (no sólo porque no le deja dar la clase con tranquilidad, sino porque puede provocar accidentes).
- Puede que descubra que, agarrándose a las corcheras a mitad del recorrido, atrae las miradas del profesor y de toda la piscina.

- Puede que se porte bien, pero que no se haya enterado de que el profesor ha ordenado cambiar de estilo y que, a pesar de haberse esforzado mucho, el profesor la regañe una vez más: *«No te enteras de nada, María, he dicho que había que nadar a braza, ¡a braza! ¡Sal y repítelo otra vez!»*.

En situaciones así, es preferible una clase particular con un profesor sólo para ella dos veces al mes que una clase en grupo el doble de tiempo. De este modo evitamos problemas, y el niño aprenderá más (aunque practique menos días) y se sentirá bien, querido, atendido y competente.

¿Qué podemos hacer si ya le han echado de otras actividades y tememos que la situación se repita?

Primero piensa bien a qué actividad vas a apuntarle, entérate de las condiciones (número de niños, monitores que se ocupan de ellos, etc.). Antes de lanzarte a inscribirlo, habla con el profesor para contarle cómo es tu hijo y recoger tus primeras impresiones. Si consideras que el profesor parece saber lo que tiene entre manos y crees que podría funcionar, apúntale. Pero, eso sí, al niño no le digas que le has inscrito para todo el año. Dile que, por el momento, no hay plaza, pero que le van a permitir que asista un mes para ver si le gusta. De ese modo, si al cabo de un mes el profesor te dice que es muy difícil controlarle, que todavía es demasiado inmaduro para la actividad o que el grupo se está poniendo contra él, tienes la excusa de sacarle diciendo que ha terminado el mes de ensayo y que te han dicho que le tendrán en cuenta para las plazas del año que viene. De esa manera, el niño deja de asistir a una actividad que a todas luces no le conviene, pero no se sentirá rechazado. Si, por el contrario, el profesor dice que las cosas van bien y decidís que siga adelante, puedes comentarle con alegría que ha tenido mucha suerte, que finalmente hay una plaza para él y que le has apuntado para el próximo trimestre (aunque la realidad sea que ya estaba apuntado desde el principio). Pasado ese tiempo, revisaréis de nuevo la situación.

¿Y si está realizando una actividad que le encanta pero no le conviene?

Eso sucede más frecuentemente en aquellos deportes, en los que se hace más evidente, para los compañeros y para el propio niño, su falta de habilidad. Una madre planteaba el problema de su hijo de 7 años apuntado a fútbol dos días a la semana. Formaban un equipo y estaban en una liguilla entre colegios. Los sábados había partido y él acudía entusiasmado sábado tras sábado con la esperanza de que le sacaran a jugar. Pero siempre sucedía lo mismo: que se pasaba casi todo el tiempo en el banquillo. Por el momento, y debido a su inmadurez, el niño no parecía tomar conciencia de que estaba siendo relegado por patoso, pero mamá sabía que no pasaría mucho tiempo antes de que comenzara a sufrir por ello. El problema era que el niño no quería oír hablar de dejar el fútbol.

Bien, en casos como éste tenemos varias alternativas:

- ✓ Podemos dejarle en el fútbol pero evitar, en la medida de lo posible, los partidos, poniendo excusas para faltar muchos sábados.
- ✓ Podemos apuntarle en paralelo a otra actividad más adecuada y, una vez que se haya entusiasmado con ella, plantearle que son demasiadas horas con las dos actividades y reducirlas a una.
- ✓ Podemos hablar con el entrenador para ver en qué medida entiende que en niños de esta edad y en el tema de «jugar al fútbol» la palabra JUGAR es más importante que FÚTBOL. Nos daremos cuenta enseguida si se trata de una actividad lúdica o si lo que pretende es entrenar a los próximos campeones del mundo.
- ✓ Podemos invertir horas con el niño para que mejore lo suficiente como para que no haga un papelón en los partidos.

Lo importante es que valoremos qué le aporta la actividad de forma positiva y de forma negativa. Si el niño no destaca pero va feliz, nuestro objetivo es que la actividad sirva para mejorar su

autoestima no se cumple, pero sí el objetivo de que disfrute de algo que le gusta. Sin embargo, si consideramos que el niño recibe muchos mensajes de incompetencia (quizá no de su entrenador, pero seguramente sí de los compañeros o incluso de los papás que acuden al partido, y que muchas veces se muestran más competitivos que los propios niños), debemos estudiar la forma de que lo deje.

A modo de reflexión final

Si has llegado al final de este libro y no sabes cuál es el paso siguiente, quizá te ayuden estos consejos:

- *Siento que me está costando aceptar que mi hijo tenga TDAH:* date tiempo, busca el apoyo de las asociaciones de padres, entiende que es una fase normal y trata de informarte con quien pueda darte una visión positiva de futuro.
- *No tengo energía para tomar las riendas:* comienza por ti, acude a tu médico de cabecera y pide orientación psicológica. Todo llegará paso a paso.
- *Sé que no lo estoy haciendo bien, me parece que el problema de mi hijo soy yo y que debo conseguir cambiar antes de acudir a un especialista:* El problema de tu hijo está ahí y aunque puedas ser la causa de su empeoramiento, tú no eres su única solución. Sin duda habrá muchas cosas que tengas que cambiar, quizá urgentemente, pero esperar cambiarlas sola es un gran error y te paralizará. Pide ayuda para iniciar tu cambio y no olvides que la mejora de tu hijo no depende sólo de ti.
- *No sé por dónde empezar:* comienza por buscar un especialista que te oriente y ayude con la parte psicoeducativa y, mientras tanto, inicia los cambios poco a poco, empezando por los que te resulten más sencillos, asequibles y rápidos.

dos. Eso mejorará la situación y te dará energía y ánimo para afrontar metas más complejas.

Los hijos con TDAH son *nuestros hijos más intensos*, exigen de nosotros más de casi todo, más formación, más energía, más tiempo, más dedicación, más mano izquierda, más planificación, más recursos, más paciencia, más flexibilidad y una infinita dosis de energía y optimismo.

Son hijos a los que, más que a ningún otro, hay que proyectar hacia el futuro en positivo, a pesar de nuestros propios temores, a pesar de nuestras propias limitaciones y a pesar de los malos augurios que parecen desprenderse de muchos estudios de investigación. Esos que nos alertan del mayor riesgo que tienen nuestros niños de fracasar en el colegio, no terminar los estudios, infringir normas, iniciarse en el consumo de drogas, tener accidentes de tráfico, embarazos no deseados o problemas con la justicia. Estudios que JAMÁS debemos tomar como un oráculo ni como una ventana con vistas a su futuro, porque sólo son estudios de investigación que no debemos menospreciar, pero que debemos interpretar debidamente y poner en su justo lugar, sabiendo que las conclusiones que pueden derivarse de ellos están condicionadas por las limitaciones inherentes a toda investigación y, en gran parte, también, por los costes tan tremendos conllevan. La mayoría de estos estudios se realizan tomando dos grandes grupos de niños, uno con TDAH y otro sin ningún tipo de trastorno, de los que se toman unas pocas medidas para valorar su comportamiento, su capacidad, su rendimiento y adaptación sólo en dos momentos puntuales de sus vidas, el primero a una edad temprana (normalmente en torno a los 6 años), y el segundo aproximadamente 10 o 15 años después. Y los resultados constatan, como no podía ser de otro modo, que existen diferencias entre crecer con un trastorno y crecer sin ese peso adicional. Pero son estudios que por su diseño no nos permiten valorar lo que como padres o como terapeutas verdaderamente nos interesa: qué fue lo que pasó entre esos dos momentos de su desarrollo, qué fue lo que condicionó la buena o mala evolución de cada uno de esos niños con TDAH. Porque para ello habría

que hacer un seguimiento año a año de cada uno de los niños evaluando, en primer lugar, la situación de partida, la gravedad de la afectación biológica (algo que hoy por hoy sólo podemos medir más de forma indirecta) y la situación personal y familiar de cada uno de ellos. Y tendríamos que conocer también con qué situaciones más o menos difíciles les ha golpeado la vida, con qué recursos y ayudas ha podido contar cada familia y, con especial detalle, cómo han sido los tratamientos que ha recibido cada niño durante todos esos años. Sólo teniendo en cuenta todos estos factores podríamos dar sentido al nivel de desarrollo alcanzado por cada niño tantos años después. Porque el producto final dependerá de la calidad de los ingredientes iniciales, de si tenemos claro qué queremos conseguir, si sabemos cómo hacerlo y si disponemos de las condiciones necesarias para llevarlo a cabo. Pero recoger todos estos datos y analizarlos de forma controlada para un estudio de investigación es imposible y existen estudios de seguimiento que tratan de aproximarse a este objetivo, pero no son muchos porque están limitados por los controles que tiene que tener toda investigación y porque son extremadamente caros y difíciles de llevar hasta el final. Estos estudios exigen tener una financiación económica muy potente para sostener una plantilla de muchos investigadores que deben reciclarse al cabo de unos años, medios para recoger algunos datos (muchos serían muy difíciles de estudiar y comparar puesto que deben tomarse cada año y para cada una de las familias participantes) y disponer de muchísimas familias al inicio en el conocimiento de que muchas de ellas, por diversos motivos, no se mantendrán en el estudio hasta el final. Estos estudios apuntan a conclusiones lógicas y esperables: que la intervención mejora el desarrollo de estos niños, que el impacto y la mejora de los niños a largo plazo es mayor si la intervención es más completa (farmacológica y psicoeducativa) que si se realiza en una única modalidad, que es importante el inicio de la intervención en edades tempranas y que promete ser mejor cuantos más sean los agentes implicados en ella (niño, familia, escuela, administración...).

Crecer con el TDAH en la mochila es partir con ciertas ventajas, pero nunca debemos tomarlo como una condena. La sin-

tomatología del TDAH de nuestro hijo se manifestará como un problema más o menos tempranamente dependiendo de la intensidad de su sintomatología, pero también de la exigencia educativa, familiar y social y de en qué medida hayamos sido capaces de compensar su impacto hasta ese momento. Su sintomatología, relacionada con áreas del cerebro todavía inmaduras, mejorará al beneficiarse, como todos los niños, de la maduración cerebral del lóbulo frontal (que es progresiva hasta la juventud) y su intensidad se modulará, también, dependiendo de la estimulación, de la educación y del tratamiento psicoeducativo recibidos. Y aquello que nos preocupa más, la desadaptación que esta sintomatología pueda producir estará condicionada en cada momento por la exigencia del entorno, las medidas de ajuste que tomemos y la efectividad del tratamiento farmacológico y psicoeducativo.

Nuestro papel como padres será el de sostén emocional de nuestros niños y el de acompañarles en todo este proceso, dirigiendo sus vidas y estimulando su desarrollo a partir de la formación y las directrices que nos proporcionen nuestros «profesionales de cabecera». Tratando de no perder nunca el optimismo respecto al futuro, plateándonos metas claras y concretas año a año (sin perder el sueño por lo que nos esperará mucho más adelante) y preparándonos para un proyecto educativo a largo plazo, que requerirá optimizar el tiempo, la organización y economía familiar, además de un esfuerzo importante por programar respiros para nosotros y nuestros hijos. No podremos evitar esa sensación tan ligada a la paternidad de «podría estar haciendo más, podría estar haciéndolo mejor», pero trataremos de que eso no nos reste un ápice de energía, recordando siempre que no hay tratamiento perfecto, no hay padres perfectos ni hijos perfectos y que el tratamiento ideal no es el del mejor profesional, el de más renombre o el realizado más a medida de nuestros hijos, es aquel que se adapta al niño, sí, pero en el marco de cada momento de su vida y teniendo en cuenta las características de su familia y escuela. Y, por encima de todo, pondremos toda nuestra energía en impedir que algo puntual como el TDAH se convierta en la identidad de nuestro hijo y nos impida ver, amar y disfrutar de quien verdaderamente es.

Bibliografía comentada

Libros de información general

Orjales, I. (2009). *Claves para afrontar la vida con un hijo con TDAH: «Mi cabeza... es como si tuviera mil pies»*. Editorial Pirámide.

Un libro rápido de leer y muy actualizado para comprender el TDAH. Escrito en formato de preguntas y respuestas, no sólo introduce en el TDAH sino que permite aclarar a padres y a profesionales ya iniciados aspectos confusos sobre el diagnóstico, cuándo y cómo debe realizarse una valoración y la toma de decisiones respecto a la organización de la intervención. Ofrece ideas útiles sobre cómo explicar el TDAH a la familia, a los hermanos y a los profesores, y permite a los educadores tener una idea más clara de la evolución del trastorno que facilite la detección precoz de los niños con riesgo de TDAH.

Orjales, I. (2005). *Déficit de Atención con Hiperactividad: Manual para padres y educadores*, 11.ª edición. Madrid: CEPE.

Se trata de un libro muy completo para padres y educadores. Contiene mucho material práctico para el diagnóstico y la intervención cognitiva y social en niños con TDAH. Contiene un capítulo fundamental sobre cómo poner límites educativos, algo en lo que necesitan formarse los padres de niños más difíciles de educar. Entre otras, responde a cuestiones como cuándo se debe castigar y cuándo premiar una conducta y el mejor modo de hacerlo. También se analizan situaciones problema muy concretas y frecuentes, tanto en casa como en el colegio, y se ofrecen diferentes alternativas de respuesta, de modo que sea más sencillo adaptarlas a las peculiaridades de cada niño y cada situación.

Material para intervención

PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

Orjales, I. y Polaino-Lorente, A. (2008). *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad*, 8.ª edición. Madrid: CEPE.

Contiene un programa de intervención cognitivo comportamental con 30 sesiones descritas para su aplicación directa, que contienen instrucciones para el terapeuta, el material a utilizar en cada sesión (fichas para elegir con tres niveles de dificultad) y fichas de autoevaluación de cada sesión. Se aplicó con éxito en una investigación en el marco escolar, y resulta muy útil para los terapeutas que empiezan, como un marco de referencia para diseñar programas individualizados. El programa incluye entrenamiento en autoinstrucciones para conseguir un pensamiento reflexivo, entrenamiento en autoevaluación para conseguir que sean más objetivos y justos en la atribuciones que realizan de sus éxitos y fracasos, entrenamiento en solución de problemas sociales, el juego «protagonista de la semana» para mejorar la imagen ante el grupo de clase, la técnica de la tortuga para la mejora en el inhibición y el autocontrol, etc.

LECTURA

Orjales, I. (2006). *Practicar la lectura sin odiar la lectura*. Madrid: CEPE.

¿Cómo conseguir que el niño lea a diario si no se centra, odia hacerlo pero necesita practicar? Este es un libro pensado para organizar el refuerzo de la lectura en casa, especialmente para aquellos niños más difíciles: los que no paran quietos, se dispersan fácilmente, tienen dificultades de lectura y odian leer. Los padres aprenden a adaptarse al nivel lector y de rechazo a la lectura de sus hijos y a diseñar menús breves de actividades de lectura de no más de 5 o 10 minutos cada una. Uniendo progresivamente actividades, se consigue que los niños practiquen la lectura a diario y el tiempo suficiente como para conseguir mejoras, evitando que abandonen por agotamiento, rechazo o frustración.

COMPRESIÓN ESCRITA

Orjales, I. (2009). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas*, 5.ª edición. Madrid: CEPE.

La mayoría de los niños con TDAH comete errores por mala comprensión de las instrucciones de los deberes y de las preguntas de los exámenes y por dificultades para descifrar los enunciados complejos de los problemas matemáticos. Este programa permite enseñar a los niños estrategias reflexivas

de análisis de la información escrita. Incluye instrucciones específicas para el educador (profesional y no profesional) y fichas divertidas con dibujos e instrucciones de dificultad creciente: desde una instrucción en la que se deben tener en cuenta dos variables («rodea el nombre de la abuela de Caperucita»), hasta fichas con instrucciones que sólo pueden realizarse si se tienen en cuenta hasta seis variables («rodea con un triángulo la última letra del segundo apellido del explorador que nació en Londres»).

COMPRESIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Orjales, I. (2007). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas con contenido matemático*. Madrid: CEPE.

Esta es una valiosa herramienta para que educadores profesionales y no profesionales puedan ayudar a todos los niños a partir de los 8 o 9 años a comprender los problemas matemáticos. Una ayuda especialmente recomendada para aquellos que tienen problemas de lenguaje o matemáticas. Este programa supone un paso más en el entrenamiento que ofrecía el *Programa de Entrenamiento en descifrar instrucciones escritas* (que no incluye contenido matemático). Comienza con algunos ejercicios para que los niños comprendan que los problemas matemáticos tienen una estructura interna que deben descubrir, para que aprendan a ver la diferencia entre enunciados matemáticos parecidos, y caer en la cuenta de cómo cambia el sentido del problema si se modifica lo que se pregunta. Después presenta fichas atractivas para ayudar a entrenar estrategias para descifrar enunciados verbalmente complejos, representando la información con un dibujo o un cuadro de doble entrada que les permita visualizar la información que se le da y lo que se le pide que investigue. El cuaderno incluye unas instrucciones generales, y detrás de cada ficha instrucciones específicas, la representación gráfica propuesta y la solución al problema.

COMPRESIÓN DE TEXTOS

Martín Hernández, E. (2008). *Leer para comprender y aprender. Programa de comprensión de textos y estrategias de expresión 1 y 2*, 4.^a edición. Madrid: CEPE.

Los textos escolares son demasiado densos y, en ocasiones, difíciles para iniciar a un chico en la realización de esquemas y resúmenes. Este libro nos facilita un material muy bien organizado, que hace posible que en sesiones de una hora se consiga practicar la realización de esquemas de forma muy completa. Incluye textos que tienen contenido escolar, pero con una longitud limitada (desde una cuartilla hasta una página) y organizados de menor a mayor dificultad. Cada uno de estos textos, además, se corresponde con uno de cinco tipos de esquemas básicos (*descripción, comparación, causalidad, problema/solución*

y de *secuencia*), que se explican al inicio del entrenamiento, lo que orienta a los chicos en sus inicios. Resulta muy útil comenzar trabajando con algunos de estos textos antes de generalizar la práctica con los textos escolares.

PLANIFICACIÓN

Orjales, I. y De Miguel, M. (2007). *Programa de entrenamiento en planificación*. Madrid: CEPE.

Basado en la resolución de laberintos complejos que tanto gusta a los niños, permite entrenar la inhibición y la planificación. Incluye laberintos en orden de dificultad creciente que, para su resolución, exigen atender a códigos cada vez más complejos.

ORTOGRAFÍA

Sanjuan Nájera, M. (1997). *Diccionario ortográfico ideovisual, 3ª edición*. Editorial Yalde.

Este diccionario recoge hasta 1.236 dibujos divertidos en orden alfabético que, de modo directo o por asociación léxica, dan apoyo a 3.112 palabras con dificultad ortográfica expresa. Resulta un apoyo muy ingenioso para el aprendizaje de la ortografía de cualquier niño, porque permite que asocie la letra ortográficamente difícil con el significado de la palabra. Así, por ejemplo, al niño le resultará más fácil recordar que la palabra vacaciones se escribe con «v» si ve un dibujo de un niño utilizando la «V» como si fuera el cubo de la playa.

HABILIDADES SOCIALES

Colección *Cuento Contigo* (Editorial CEPE). Se trata de una colección de cuentos pensados para el entrenamiento en habilidades cognitivo-sociales de los niños con TDAH.

Son cuentos atractivos y divertidos para cualquier niño. Al final de cada uno se propone una actividad sencilla, relacionada con lo que se pretende enseñar. Incluye, además, un pequeño folleto independiente con orientaciones educativas para los padres.

- *Mi mamá es verde, mi vecino naranja*. Los niños con TDAH suelen ser más inmaduros en sus relaciones con los demás y es frecuente que traten con la misma familiaridad a las personas que conocen y a las no conocen, que cuenten intimidades de la familia o que confíen en un niño que acaban de conocer como si se tratara de un amigo íntimo. Este cuento les ayuda a reflexionar sobre cómo deben acercarse, inte-

- raccionar, confiar y pedir favores a las personas, dependiendo del grado de familiaridad que tengan con ellas.
- *Elena y el camino azul*. Los niños con TDAH no suelen darse cuenta de que se están metiendo en problemas hasta que la situación es irreversible. En este cuento se muestra la diferencia entre el camino azul de las buenas decisiones y el camino rojo de las malas decisiones. Tras leer el cuento, padres e hijos acuerdan una clave que pueda servir de aviso para advertir a los niños cuándo se están metiendo en el camino equivocado.
 - *Preparándome para ir de cumpleaños*. Las emociones desbordan a los niños con TDAH, haciendo que sea para ellos más difícil distinguir cómo portarse bien. Muchos tienen problemas en las fiestas de cumpleaños porque es una actividad emocionante, compartida con sus mejores amigos, que se realiza después de una jornada escolar, en lugares con alta activación estimular (ya no digamos si se trata de un parque de bolas) y con actividades que fomentan la activación motriz. Este cuento ayuda a que los niños tomen conciencia de los posibles problemas a los que pueden enfrentarse en un cumpleaños y repasa estrategias para superar la actividad con éxito.
 - *Gymkana de emociones*. En el marco de un campamento de verano, y presentadas a través de una gymkana, se introduce a los niños en un esquema de autoinstrucciones útiles para adoptar una actitud más reflexiva ante lo que les sucede: *¿Qué me ha ocurrido? ¿Cómo me he sentido? ¿Cómo se ha sentido el otro niño? ¿Qué puedo hacer la próxima vez?*
 - *Hacer amigos*. Los niños con TDAH pueden mostrarse más inmaduros en sus relaciones, y a veces les cuesta entender que la amistad no se obliga y que no es exclusiva, que los amigos no se poseen, que se les elige pero que también ellos eligen. Este cuento trata de ayudarles a entender la perspectiva de los demás y a entender que la amistad se construye entre dos y es fruto del trato, del compartir y de la creación de una confianza mutua.
 - *Así no se juega*. Debido a su comportamiento impulsivo, el deseo de agradar a los demás, y a veces la escasez de estrategias para relacionarse, los niños con TDAH tienden a llamar la atención de sus compañeros, convirtiéndose en el payaso de la clase o en rechazados, por su comportamiento inapropiado y fuera de lugar. Este cuento intenta ayudarles a ponerse en la perspectiva de los demás, a ver que llamar la atención de forma negativa nunca compensa a largo plazo y a animarles a descubrir el mejor modo de atraer la atención de sus compañeros, pero de forma positiva.



CLAVES PARA AFRONTAR LA VIDA CON UN HIJO CON TDAH

«Mi cabeza... es como si tuviera mil pies»

Isabel Orjales Villar

ÍNDICE

Despejando dudas sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Origen e incidencia del TDAH. El TDAH en la edad adulta. Profundizando en la afectación cognitiva del TDAH. El diagnóstico de los niños con TDAH. Niños adoptados que tienen TDAH. Cómo hablar sobre TDAH con el niño, los profesores y la familia. Arrojando un poco de luz sobre el tratamiento del niño con TDAH. ¿Qué debo saber de todo lo que se ha investigado sobre nosotros, los padres de niños con TDAH? El papel de las asociaciones de padres. ¿Debo hacer caso de lo que dice este libro?

CONTENIDO

Este es un libro para los padres y madres preocupados por la desatención, la hiperactividad o la impulsividad de su hijo, un auténtico manual de supervivencia para madres y padres de niños con TDAH. En él los padres y las madres encontrarán respuestas y soluciones a una selección de más de cien preguntas que han llegado a la autora en los últimos años desde las asociaciones de padres. Escrito con un estilo directo, ameno y fácil de leer los padres y madres encontrarán información actualizada y una guía básica para afrontar con actitud responsable, pero siempre positiva, el diagnóstico y tratamiento de su hijo.

1.ª ed., 2.ª reimp., 2011; 256 págs.; 14 x 22 cm; rústica; código: 267030; ISBN: 978-84-368-2328-8

Si lo desea, en nuestra página web puede consultar el catálogo completo o descargarlo:

www.edicionespiramide.es

TÍTULOS PUBLICADOS

- CLAVES PARA AFRONTAR LA VIDA CON UN HIJO CON TDAH. « Mi cabeza... es como si tuviera mil pies», *I. Orjales Villar*.
- CLAVES PARA ENTENDER A MI HIJO ADOLESCENTE, *G. Castillo Ceballos*.
- CÓMO DAR ALAS A LOS HIJOS PARA QUE VUELEN SOLOS. El niño sombra de sus padres, *F. X. Méndez Carrillo, M. Orgilés Amorós y J. P. Espada Sánchez*.
- DROGAS, ¿POR QUÉ? Educar y prevenir, *D. Macià Antón*.
- EL NIÑO AGRESIVO, *I. Serrano Pintado*.
- EL NIÑO ANTE EL DIVORCIO, *E. Fernández Ros y C. Godoy Fernández*.
- EL NIÑO CON PROBLEMAS DE SUEÑO, *J. C. Sierra, A. I. Sánchez, E. Miró y G. Buela-Casal*.
- EL NIÑO HIPERACTIVO, *I. Moreno García*.
- EL NIÑO MIEDOSO, *F. X. Méndez*.
- ENSEÑANDO A EXPRESAR LA IRA. ¿Es una emoción positiva en la evolución de nuestros hijos?, *M.ª del P. Álvarez Sandonís*.
- ERRORES EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS. Cómo evitar los 25 más comunes, *J. Fernández Díez*.
- LA EDUCACIÓN SEXUAL DE LOS HIJOS, *F. López Sánchez*.
- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS PADRES Y DE LOS HIJOS, *A. Vallés Arándiga*.
- LOS JÓVENES Y EL ALCOHOL, *E. Becoña Iglesias y A. Calafat Far*.
- LOS PADRES Y EL DEPORTE DE SUS HIJOS, *F. J. Ortín Montero*.
- ¿MI HIJO ES TÍMIDO?, *M.ª Inés Monjas Casares*.
- MI HIJO ES ZURDO, *J. M. Ortigosa Quiles*.
- MI HIJO TIENE CELOS, *J. M. Ortigosa Quiles*.
- MI HIJO TIENE MANÍAS, *A. Gavino*.
- MI HIJO Y LA TELEVISIÓN, *J. Bermejo Berros*.
- MI HIJO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS, *J. Urra*.
- MIS HIJOS Y TUS HIJOS. Crear una nueva familia y convivir con éxito, *S. Hayman*.
- PADRES DESESPERADOS CON HIJOS ADOLESCENTES, *J. M. Fernández Millán y G. Buela-Casal*.
- PADRES E HIJOS. Problemas cotidianos en la infancia, *M. Herbert*.
- ¿QUÉ ES LA BULIMIA? Un problema con solución, *M.ª A. Gómez, U. Castro, A. García, I. Dúo y J. Ramón Yela*.
- QUEREMOS ADOPTAR UN NIÑO, *M. C. Medici Horcas*.
- SER PADRES. Educar y afrontar los conflictos cotidianos en la infancia, *D. Macià Antón*.
- SOY MADRE, SOY PADRE. Educar con afecto, reflexión y ejemplo, *M.ª G. González González y M.ª J. Murgui Murgui*.
- TDAH. Elegir colegio, afrontar los deberes y prevenir el fracaso escolar, *I. Orjales Villar*.
- UN ADOLESCENTE EN MI VIDA, *D. Macià Antón*.
-

PIRÁMIDE

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