

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094, CENTRO

PROYECTO DE INNOVACIÓN SOBRE:

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN EN EL AULA REGULAR CON ALGUNAS APORTACIONES DE LA ESCUELA MONTESSORI.

QUE PRESENTA:

MARTHA CONTRERAS ANDRADE

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN

MÉXICO, D.F.

2005

**A Miriam y Octavio, por su cariño
paciencia y apoyo.**

**A Lucy, por las vitaminas de todos los
días.**

**A las niñas y los niños que inspiraron
esta investigación.**

**LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS
NIÑOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT
DE ATENCIÓN EN EL AULA REGULAR,
CON ALGUNAS APORTACIONES DE LA
ESCUELA MONTESSORI.**

ÍNDICE

Introducción.....	5
Capítulo I	
Justificación.....	7
1. ¿Por qué este trabajo?.....	11
Contextualización del ámbito de la investigación.....	14
2. María Montessori y su método.....	15
3. La escuela Montessori en México.....	17
4. Montessori, una alternativa de educación.....	18
Capítulo II	
Marco Teórico.....	25
1. Proceso de Aprendizaje.....	26
2. Los estadios del desarrollo según Piaget.....	29
3. Desarrollo de la atención voluntaria.....	36
4. Desarrollo de la función reguladora del lenguaje.....	41
5. Memoria.....	43
6. La formación por etapas de las acciones.....	46
7. El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA/H)	50
Capítulo III	
Metodología, conclusiones y propuestas.	
1. Metodología.....	57
2. Conclusiones y propuestas a las que se llegó a través de la praxis.....	74
Bibliografía	91

INTRODUCCIÓN

El trabajo cotidiano que los maestros realizamos en el aula, nos lleva a descubrir en los niños algunas de sus fortalezas y dificultades dentro de su proceso de aprendizaje y de su interacción con el grupo.

Casi siempre nos preocupamos por los síntomas de sus dificultades, como en este caso el de la inatención, pero no nos preocupamos por influir de manera sistémica sobre los mecanismos que podrían ayudar a organizar la función de control de la atención.

Los niños con problemas para mantenerse atentos pueden presentar necesidades educativas especiales y tienen derecho de recibir los apoyos requeridos para que su educación sea óptima. Algunas veces son segregados o etiquetados. Por el contrario, la educación debe buscar su integración y normalización, posibilitando el desarrollo armónico de todos los alumnos, sin importar sus diferencias, como propone la Secretaría de Educación Pública, quien se ha ocupado por “la integración educativa” de niños con necesidades especiales a las aulas regulares, propone dar a los alumnos, a través de las adecuaciones curriculares, los elementos necesarios para su proceso de aprendizaje.

El presente trabajo intenta descubrir, qué elementos se deben trabajar con los niños inatentos e hiperactivos, para que logren mejorar su atención y por lo tanto aprendan mejor.

Consta de tres capítulos; El primero presenta las razones e inquietudes que llevaron a la realización del mismo, también puntualiza el contexto, para ubicar el entorno donde se llevó a cabo la investigación y la práctica docente.

El segundo aborda algunos puntos de investigación teórica sobre el proceso de desarrollo de los niños de preescolar y primaria, así como definiciones de atención involuntaria y voluntaria, con el objeto de reflexionar acerca del proceso por el cual nuestros alumnos aprenden de manera normal y cotidiana, para luego poder comprender algunos problemas a los que se enfrentan los niños y las niñas con Trastorno por Déficit de Atención.

El tercero y último concluye en la metodología, con el objeto de mostrar las conclusiones y estrategias que se identificaron durante la búsqueda del desarrollo de la atención voluntaria en los alumnos, a través de un programa de actividades sistematizadas que permitió a los niños mejorar su atención dentro del salón de clases, y, por lo tanto, mejorar su rendimiento académico.

CAPÍTULO I

Justificación.

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece la formación, actualización y superación personal del magisterio en servicio.

La Licenciatura en Educación, Plan 1994, proporciona por medio del estudio de corrientes y teorías pedagógicas contemporáneas, de lecturas en el campo social y metodológico, la posibilidad de reflexionar con actitud transformadora un problema concreto sobre la realidad laboral educativa.

Durante el estudio metodológico de todos los problemas encontrados a lo largo de la propia experiencia docente, se delimita uno, el más significativo y actual para cada profesor en particular, con el objeto de analizarlo y, a través de la investigación, llegar a conclusiones que posibiliten una visión más clara del problema y quizá una mejor respuesta al mismo dentro del salón de clases. Esto facilita la posibilidad de **“Innovar para Transformar la Práctica Docente”** como propone la UPN.

Es fundamental ubicarnos primero a grandes rasgos en un plan educativo nacional, la filosofía de la educación marca los parámetros básicos de cómo se debe guiar la educación en el país, establecido desde el artículo tercero. De tal modo que podamos observar cómo surge la escuela donde se labora a partir de las necesidades particulares de una familia, de un núcleo social, a la que se le van añadiendo más personas que comparten sus inquietudes y necesidades educativas. Esto de alguna manera nos irá llevando al contexto donde se lleva a cabo la práctica docente propia, partiendo de lo general para concretar en lo más particular de la comunidad, además de puntualizar el problema que preocupa dentro de este contexto y que es el motivo central del presente trabajo de investigación.

Somos parte de un proyecto de educación como nación, cuya filosofía determina que:

“La educación que imparta el Estado-Federación, Estados, Municipios, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la

independencia y en la justicia: Garantizada por el Artículo 24, la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

- a) Será nacional en cuanto – sin hostilidades ni exclusivismos – atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica, a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; y
- b) Contribuirá a la mejor vivencia humana tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos...” (SEP.1991)

Podemos concluir que:

La filosofía educativa mexicana emerge de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se condensa en el Artículo Tercero que plantea como fines de la educación **primordialmente la convivencia humana, el desarrollo armónico del individuo**, el desarrollo armónico de la sociedad, la identidad nacional y en ellos el amor a la patria, la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Con estos fines señalan el perfil de un producto por obtener, pero sobre todo, definen el sentido y el carácter del proceso educativo total. En este sentido, los fines de tipo general se asignan a la educación considerada como un instrumento para llegar a ciertos logros sociales.

El esquema educativo nacional que rige a todas las escuelas de educación básica, particulares o públicas, expresa un marco referencial social y filosófico en cuanto a que demanda pretensiones de valor global. “Son los que ponen en marcha la actividad de construir, implementar y llevar a la práctica cierto modelo educativo y se constituye en un entorno en el que la sociedad propicie el desarrollo del individuo.” La normatividad señala implícitamente que el enfoque educativo mexicano propone una educación integral del individuo y como consecuencia el de la sociedad; armoniza lo social y comunitario con lo personal en permanente búsqueda de equilibrio.

“La educación vendrá a ser la transformación de las personas concretas en sus tres puntos de relación: **relación consigo mismo; relación con otras personas; relación con lo que a ambos les es externo**, su planeta, otros seres vivientes, el cosmos, en síntesis, su contexto histórico y social.”
(SEP.1991)

La satisfacción de las necesidades básicas de educación beneficia a cada miembro del grupo social y este beneficio social recae en el bien general de la sociedad, por lo que para efectos del ámbito escolar, estas dos dimensiones de las necesidades básicas deben considerarse en estrecha y permanente interacción.

En los últimos años, y con base en el estudio nacional con relación a la educación especial, se estableció, en las escuelas públicas, integrar en algunos grupos de niños regulares a algún niño o niña con alguna discapacidad, se ha podido apreciar que la mayoría de los maestros muestran gran desconcierto y a veces hasta rechazo por esta situación. Si leemos con atención las demandas que contiene la ley de educación, podríamos asumir que debemos atender en las escuelas las necesidades de la sociedad y una de ellas es poder integrar a estos niños a los ambientes regulares.

La SEP nos propone la adecuación curricular que se puede definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo. Esta adecuación debe comprenderse en la metodología, en la evaluación, en los contenidos y en los propósitos.

Para la mayoría de los maestros de grupo, las adecuaciones curriculares no son algo totalmente nuevo, ya que, aun sin tener niños con necesidades educativas especiales, constantemente modifica su propuesta de trabajo, al seleccionar determinados contenidos o materiales didácticos, al adaptar las técnicas de enseñanza para que los alumnos puedan participar en las actividades, al dosificar el tiempo de trabajo, etcétera.

La filosofía integradora ha quedado plasmada en el programa de desarrollo educativo 1995-2000 (Poder ejecutivo federal, 1995b). (SEP 2000). De manera más específica, en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Algún Signo de Discapacidad con la intención de contar con información confiable sobre esta población y planificar acciones.

A partir de estos cambios recientes se ha planteado la reorganización de los servicios de educación especial según la tendencia integradora. Se han propuesto

las Unidades de Apoyo de Educación Regular (USAER) como la instancia técnico – administrativa que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento.

En 1997 se realizó la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, promovida por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyo propósito fue “comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales”. (SEP-SNTE)

Desgraciadamente, parece ser que las escuelas que todavía no se han enterado de dichas reformas educativas son sobre todo, las escuelas particulares.

Después de trabajar durante veinte años con grupos regulares e integrando a uno o dos niños con necesidades especiales, se puede afirmar que la escuela es el lugar ideal para que aprendan los niños discapacitados a vivir en sociedad y **los niños con capacidades “normales” a enriquecerse de los niños especiales**, es el lugar ideal para aprender a convivir con ellos, para aprender a valorar la calidad humana que los niños especiales nos enseñan a niños regulares y a los que tenemos la suerte de trabajar con ellos y para ellos. Esto queda más claro con los niños que no tienen capacidades normales, pero qué pasa con los niños que tienen capacidades normales que presentan algún problema relacionado con: poder tener atención sostenida, que es el propósito de la presente investigación.

Los niños con problemas de atención son aquellos que no han desarrollado al nivel esperado las habilidades para sostener la atención, inhibir impulsos y regular la actividad física. Estos niños pueden ser más inatentos que los demás, activos e impulsivos y pueden tener dificultades para actuar de acuerdo a las normas de comportamiento establecidas y aceptadas por la mayoría. En el salón de clases, se puede observar que existen niños con estos problemas que demuestran la tendencia a no fijarse en los detalles de las tareas que tienen que hacer, o cometen errores que aparentemente son de descuido.

Muchas veces, éstos niños, son rechazados en las escuelas, por lo que surgen las siguientes interrogantes:

¿Acaso los maestros no tenemos la responsabilidad de integrar a todos los alumnos y no solamente a aquellos que no dan mayor problema porque son niños regulares?

¿Qué pasa con estos niños, quién les va a dar la oportunidad de contribuir a la mejor vivencia humana, a descubrir su potencial y así poderlo desarrollar al máximo?

¿Qué pasa con la filosofía constitucional en el campo educativo, donde nos marca que tenemos que luchar contra la ignorancia, sin hostilidades ni exclusivismos?

Estos niños son niños regulares porque su capacidad cognitiva es normal pero su manera de aprender no. Son niños que pertenecen a nuestra comunidad educativa, y forman parte de nuestra sociedad, se muestra claramente la responsabilidad que tienen los profesores, primero a observar sus necesidades para luego ofrecerles los medios y la manera en que se deberá trabajar con ellos, ya que, por otro lado, algunos autores nos dicen a través de sus investigaciones que “el 10% de la población escolar sufre de estos trastornos. “ (Kinsbourne y Kaplan 1990)

Los niños rechazados en las escuelas por este tipo de dificultades son, según lo antes mencionado, 10 de cada 100 y los maestros y las escuelas particulares dispuestos a integrarlos a los salones de clases, son pocos, la mayoría opta por decirles que busquen otra escuela porque esa no es la indicada para sus hijos. Muchas veces los profesores no favorecen a estos alumnos y, lejos de ayudarlos, entorpecen a través de la práctica docente el bienestar académico y social de los niños dentro del salón de clases.

1. ¿Por qué este trabajo?

Este trabajo surge de la preocupación por integrar a las aulas regulares a niños que tienen capacidades cognitivas normales pero que presentan dificultades para mantener la atención, con o sin hiperactividad e impulsividad, tratando de encontrar estrategias que les ayuden a favorecer su aprendizaje, para que logren un equilibrio que les permita funcionar en ámbitos escolares regulares y un buen aprovechamiento escolar. Y atendiendo a las demandas que los padres nos han hecho saber cada vez que se acercan a la escuela, buscando que se integre a sus hijos, pues la mayoría con problemas atencionales, ya han sido rechazados por varias escuelas, las cuales siempre han sido “escuelas tradicionales particulares”.

Se corre el peligro de pensar que si son escuelas particulares no merecen nuestro estudio, pero no olvidemos que son miles de niños los que se atienden en el sector privado, y que éstas escuelas también se rigen por las mismas demandas filosóficas expresadas en nuestra constitución.

Cuando algún niño con inteligencia normal muestra dificultades para aprender una, o más materias escolares se piensa que no está aprovechando su potencial para aprender. El bajo aprovechamiento puede tener varias causas.

“El bajo aprovechamiento se usa para describir la falla de los niños para aprender a la altura de su potencial intelectual”. (Kinsbourne y Kaplan. 1990) Los niños que tienen bajo rendimiento, mejorarían su rendimiento si se aplicaran con empeño constante. En cambio a los niños con dificultades de aprendizaje no les basta con hacer esto, necesitan esforzarse mucho más y estudiar durante más horas para poder lograr algún éxito. (Este sería el caso de un niño con hidrocefalia, Down, con parálisis cerebral, etc.) El fenómeno del retardo mental demuestra que este bajo aprovechamiento no puede juzgarse sobre la sola base de la edad.

Sería muy injusto decir que el niño Down tiene bajo aprovechamiento porque desde el momento en que existe una incapacidad, este potencial no puede medirse simplemente por la edad cronológica. Sin embargo, ellos tienen un proceso especial que los va llevando a lograr avances en su desarrollo. Por tales motivos la preocupación surge por los niños con capacidades “cognitivas normales” pero que no sólo no atienden su trabajo, sino que interrumpen a los demás, también los que parecen no poder inhibir sus impulsos o parecen hiperactivos.

En el salón de clases, se puede observar que existen niños con dificultades atencionales, que demuestran la tendencia a no fijarse en los detalles de las tareas que tienen que hacer, descritos por los profesores como errores “tontos”, por descuido. También demuestran la tendencia a ser olvidadizos, desorganizados y a perder cosas necesarias para el trabajo escolar, tales como lápices, libros, cuadernos, la cubeta con el agua para lavar, etc.

El propósito de este trabajo es encontrar maneras de ayudarlos a lograr un buen desempeño académico y una buena integración al grupo, porque los maestros somos, sin duda alguna, los profesionales que más podemos hacer respecto al aprendizaje de los niños, por el simple hecho de atenderlos por lo menos cinco horas diarias. Esto hace un total de 20 horas a la semana, además debemos considerar que los padres de familia no siempre pueden recurrir a un terapeuta, y si tenemos la suerte de contar con el terapeuta, sólo le atenderá 45 minutos a la semana o si bien le va dos o tres veces a la semana (sin dejar de apreciar su valiosísimo trabajo como especialistas.) Sin embargo, es también en el aula donde muchas veces su autoestima se deteriora al tener un bajo rendimiento escolar, cuando el niño es regañado constantemente por sus maestros y menospreciado por sus compañeros de clases y hasta por sus propios padres. Estas situaciones lejos de ayudarlo le ocasionan que se sienta frustrado y con una mala imagen de sí mismo, es decir que, todo cae al deterioro de su propia autoestima.

“Autoestima, puede entenderse como el conjunto de sentimientos y creencias que las personas tienen con relación a sus valores, capacidades y habilidades para enfrentar y superar obstáculos, para aprender tanto del éxito como del fracaso, y para tratar con respeto a otras y a sí mismas.” (Bauemeister. 2000.)

Son los sentimientos y creencias que giran en torno a que si son capaces, buenos o malos, inteligentes o “tontos” y si merecen o no ser queridos. Son niños que frecuentemente se enfrentan al fracaso o que no obtienen los logros que los demás esperan de ellos, padres, maestros u otras personas significativas en la vida del niño. A veces los amigos no quieren jugar con ellos, no les invitan a sus fiestas de cumpleaños, no asisten a las suyas, no quieren jugar con ellos en el recreo u otras actividades sociales propias de la edad. De ahí que sea tan importante que su autoestima no se lastime.

De ninguna manera se afirma que sólo la inatención, la hiperactividad e impulsividad ocasione este tipo de dificultades pero este trabajo intenta abordar sólo algunos problemas con los que nos enfrentamos dentro del salón de clases; **el de la inatención, hiperactividad e impulsividad**. Porque al conocerlos podremos comprender, acompañar y ayudar mejor a los niños que sufren por esto durante su proceso de aprendizaje en la escuela. Considerando que, según Kinsbourne y Kaplan, el 10% de la población escolar sufre con estos problemas, de ser esto cierto, estaríamos hablando de un problema significativo dentro de la población escolar, ya que, de 100 niños 10 pertenecen a este rango.

La Comisión de Salud de la LIX Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión y la fundación Federico Hoth, A.C., el día 10 de noviembre de 2004, convocaron a un simposio sobre “La Situación Actual del Déficit de Atención e Hiperactividad en México.” Buscando legislar la atención oportuna a los niños dentro de las escuelas y en el sector salud, debido a las demandas que la sociedad ha manifestado al ser víctimas de discriminación en las escuelas primarias particulares. Tuve la oportunidad de recibir una invitación a dicho simposio, quedando de manifiesto en la cámara de diputados, que estamos hablando de un problema social que nos atañe a todos; dando pruebas de que se está discriminando en muchas escuelas particulares primarias, a los niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Cuando por otro lado, la SEP demanda la integración con igualdad de oportunidades a todos los niños que así lo requieran.

La preocupación en este simposio es que se legisle y no se permita tales agravios, que dan cuenta del desconocimiento de algunos profesores y directivos, no sólo de qué es el trastorno, sino de cuáles son las obligaciones que no sólo la sociedad demanda, sino también nuestra constitución.

Contextualización del ámbito de la investigación

En la escuela Montessori, ubicada en San Jerónimo Lidice, en el D.F., se tiene 25 años de experiencia trabajando la integración de uno o dos niños especiales a los grupos regulares y se han obtenido excelentes resultados. A este colegio muchas veces los padres de familia acuden buscando una nueva alternativa de educación para sus hijos y por lo mismo muchos padres de niños que requieren de atención especial también recurren a ella.

El Montessori de San Jerónimo es una escuela para niños regulares que trabaja con el método de la Dra. Montessori y que incorpora sólo a algunos con necesidades especiales en cada grupo, buscando que se ayuden mutuamente, sin perder un equilibrio grupal. El grupo que sirvió de muestra estuvo integrado por 25 niños y niñas de 3 a 6 años, tres presentaban problemas para sostener la atención, los demás eran alumnos regulares y uno Down. En este ámbito se ha trabajado durante varios años y en los últimos dos, investigando dentro del trabajo cotidiano en clase, el cómo ayudar a los niños que sufren de trastornos atencionales.

El presente trabajo surge de la preocupación por incorporar al grupo a los niños que presentan problemas de atención e hiperactividad, originando distracciones múltiples en el grupo y alterando la paciencia del maestro. La apreciación clara de que algo está pasando o de que algo es distinto en el niño, aparece o se hace más evidente cuando el sujeto empieza a enfrentar situaciones que demandan de estructura, es decir, en el momento en que debe seguir lineamientos específicos de orden y disciplina y cuando ha de permanecer en actividad armónica con el grupo.

Los niños con un trastorno por déficit de atención manifiestan desagrado, e incluso, aversión por cualquier actividad que requiera de la atención sostenida, como por ejemplo: al realizar sus tareas escolares por la tarde en casa. A las madres de familia les resulta sumamente difícil motivar al niño para que haga su tarea y a menudo dicen que ni castigos, regaños, gritos, sombrerozcos, premios ni nada les motiva y buscan cualquier pretexto para moverse como: ir a tomar agua, ir al baño, sacar punta al lápiz, etc. Es por ello que se acercan a la escuela Montessori, casi siempre recomendada por terapeutas.

Es cierto que en la escuela Montessori sí van a tener más oportunidad para moverse con mayor libertad que en un salón de clases tradicional, pero no es cierto que el problema desaparezca, las guías Montessori también requieren de grandes esfuerzos para comprender y canalizar las necesidades específicas de estos niños. Como ya antes se advierte y dado que la práctica se lleva a cabo en un colegio donde el preescolar es Montessori y la primaria mucho más tradicional, primero se explicará quién era María Montessori y en qué consiste su método, de tal modo que permita ubicarse en el contexto al que nos estaremos refiriendo y para poner a

la disposición de cualquier persona interesada por conocer la escuela Montessori, que quiera llevar a su ámbito de trabajo docente cualquier elemento que le sea útil en su experiencia.

2. María Montessori y su método

María Montessori nació el 31 de agosto de 1870 en el pueblo de Chiaravelle, en la provincia de Ancona, Italia. Estudió medicina en la universidad de Roma (muy raro en esa época pues las mujeres solamente se dedicaban al hogar.) Se unió al cuerpo médico de la misma universidad en la clínica psiquiátrica y muy pronto se interesó en la educación de niños con deficiencia mental.

En 1901 es nombrada directora del instituto Ortofrénico de Roma, donde confinaban a los niños con retraso mental. Observando con gran respeto a los pequeños se da cuenta de que se aburren por no tener qué hacer y siguiendo las ideas de los educadores franceses Jean Tirard y Eduard Seguin, proporciona a los niños actividades con significado y oportunidades para desarrollar su autoestima.

La doctora piensa que durante los tres primeros años de vida el niño tiene una mente absorbente gracias a la cual aprende y se adapta al medio por el simple hecho de vivir. Los siguientes tres años empieza a desarrollarse intelectualmente para desarrollar lo que aprendió a través de la exploración sensorial. Ella tenía la convicción de que el aprendizaje se logra a través de la propia acción del sujeto y que la educación es un continuo desarrollo y dice que: **“la libertad, debe ser sinónimo de actividad dentro de las escuelas.”** (María Montessori. 2000)

El método de esta autora prueba ser mucho más efectivo con niños de inteligencia normal, en 1907 abrió la primera escuela Montessori en un barrio bajo de la ciudad de Roma llamándola “La Casa de los Niños”. El éxito de las Casas de los Niños, lleva a la doctora a fundar nuevas escuelas y centros de entrenamiento. Defiende el derecho a la educación para todos los niños del mundo, sin importar raza, religión o color.

Murió en Nordwich Holanda el 6 de mayo de 1952 a los 82 años de edad. (E. M. Stading. 2000)

Los principios fundamentales de su método son los siguientes:

- Está basada en años de paciente observación de la naturaleza del niño.

- Ha demostrado tener una aplicación universal. Se ha comprobado en niños de diferente raza, clima, nacionalidad, rango social, tipo de civilización y ninguno de ellos impide su aplicación exitosa.
- Ha revelado al niño pequeño como un amante del trabajo intelectual, dándole la oportunidad de elegir espontáneamente sus materiales para que pueda llevarlo a cabo con una profunda alegría, contando siempre con un(a) guía que observe sus intereses y necesidades.
- Está basado en la necesidad imperiosa del niño de aprender haciendo. En cada etapa del crecimiento mental del niño se proporcionan ejercicios correspondientes, gracias a los cuales desarrolla sus facultades.
- Ofrece al niño un máximo de espontaneidad, lo capacita para que alcance el mismo nivel o incluso uno superior del logro escolar, bajo los sistemas tradicionales.
- Ofrece una disciplina que tiene su origen dentro del niño, el ambiente preparado ayuda a construirla de manera significativa.
- Está basado en un profundo respeto a la personalidad del niño, donde el adulto aparece sólo como guía, dejándole espacio para que crezca y sea independiente, proporcionándole un amplio margen de libertad que constituye la base de la verdadera disciplina.
- Permite al maestro tratar con cada niño, individualmente, con cada material y así, lo guía de acuerdo a sus necesidades personales.
- Cada niño trabaja a su propio ritmo. De aquí que el niño al elegir hacer lo que quiere dentro de las posibilidades que se le ofrecen, aprenda a “querer lo que hace” y a trabajar a su máximo esfuerzo, compitiendo sólo con él mismo.
- A cada momento les ofrece a los niños infinitas oportunidades para una ayuda mutua, es dada a través de la interacción con sus compañeros de diferentes edades, debido a que en cada grupo están juntos los niños de 3 a 6 años, de 6 a 9 años, ó de 9 a 12 años.
- Siendo que el niño trabaja partiendo de su libre elección, sin coerción ni competencia, está libre de un exceso de tensión.

- El método Montessori ofrece un sistema que favorece el desarrollo de las facultades intelectuales de los niños, su iniciativa, su elección independiente y a vivir como un miembro responsable en una comunidad social real. (M. Montessori. 2000)

Las áreas en que se divide el salón son: Sensorial, matemáticas, lenguaje, vida práctica, ciencias y expresión. Cada área cuenta con un gran número de materiales que están hechos para responder a las etapas del desarrollo cognitivo de los niños. Estos materiales cuentan con un control de error, para que el niño llegue a una autoevaluación. De otro modo la guía le ayudará a descubrir en dónde se encuentra el error para que él mismo lo corrija.

3. La escuela Montessori en México.

El centro de estudios de educación fue fundado en 1971 por Promoción Educativa A.C., con objeto de impartir en México los cursos de la **Asociación Montessori Internacional** para el entrenamiento de Guías.

En 1977 los cursos quedaron a cargo del Centro de Estudios de Educación AMI México, A.C.

Desde su fundación, el Centro ha estado dirigido pedagógicamente por entrenadores AMI.

La primera escuela Montessori para niños se abrió en Chihuahua y posteriormente en México D.F.

Mucha gente piensa equivocadamente que a nuestro país, Montessori llega únicamente a familias con un poder adquisitivo alto y que es una opción educativa elitista. Sin embargo, en la ciudad de México se cuenta con varias escuelas en zonas de muy escasos recursos como son:

El centro Montessori Manantial en Santa Lucía; (donde personalmente se tuvo la oportunidad de trabajar durante cuatro años en su formación y haciendo junto con los padres de familia de la comunidad, los materiales de trabajo con material de deshecho, por ejemplo con la tapa de un galón de pintura se hizo el reloj, con botes de Júmex, uno de matemáticas y con palos de escoba las barras rojas y las barras numéricas, copiando los que habían sido elaborados en Holanda y que serían muy costosos para nosotros y no más valiosos de los que hicimos y que a la fecha se siguen usando) El Centro Montessori de la Amistad, en el Cerro del Judío y la escuela Montessori de Palo Solo; además de varias escuelas en diferentes estados de la República. Éstas funcionan en México desde hace 30 años con excelentes

resultados. En las cuales, se labora, de acuerdo con la propuesta de la Dra. Montessori, a pesar de las limitaciones y gracias al apoyo entusiasta de diversas instituciones.

4. Montessori, una alternativa de educación.

Por las cualidades anteriores mencionadas del método, los padres de familia que se acercan a este tipo de escuelas buscan una nueva alternativa de educación. La mayoría de los padres de familia de la escuela Montessori de San Jerónimo, son profesionistas, casi todos llegan con un buen nivel de información sobre el sistema aunque haciendo muchas preguntas más al respecto. Algunos llegan a pedir informes porque viven cerca, otros llegan a la escuela porque sus hijos ya han sido rechazados por una o dos escuelas y el terapeuta les ha recomendado una escuela Montessori porque tienen referencias de que en esta escuela hay mayor apertura para recibir a niños con necesidades especiales. Esta información se ha obtenido gracias a las entrevistas personales y espontáneas que los maestros de la escuela han tenido con los padres interesados.

Los maestros enfrentamos una demanda mayor a la que se puede atender. En el Montessori de San Jerónimo, que contiene el preescolar y la primaria “ Lic. Manuel G. Escobedo Días de León”, se tiene como consigna el aceptar sólo a un niño que necesite atención especial por grupo pero en la práctica se aceptan a más por la gran necesidad que tienen estos padres de encontrar una escuela para sus hijos.

En los siguientes puntos se describirá de manera más específica la comunidad donde se lleva a cabo la investigación dentro de la práctica docente, ya que, como se menciona en la introducción, la ubicación del contexto parte de lo general hasta puntualizar en lo más particular del mismo.

La comunidad escolar:

El Montessori de San Jerónimo tiene 30 años de haberse formado. La dueña de la escuela la inició con la idea de ofrecer a sus hijos una nueva alternativa de educación y el sistema Montessori era lo que más se acercaba a sus expectativas.

“Una comunidad es un grupo de individuos con un pasado común del que se desprenden relaciones y normas de conducta con intereses comunes”. (Ricardo Pozas. 1994) La comunidad educativa donde se trabaja está formada por un grupo de maestros que buscan, igual que la dueña de la escuela, una forma distinta de educar a sus niños. Por lo general, los padres que se acercan a este colegio buscan también otra alternativa de educación para sus hijos, es decir que se compartan

intereses y también una experiencia pasada no muy placentera en su propia formación. Estos padres de familia buscan un presente y un futuro mejor para sus hijos. La mayoría de los maestros de tiempo completo tienen más de 10 años trabajando en la misma.

La población escolar actualmente es de 100 niños.

El lema de la escuela es **“Educar personas para que asuman responsablemente su realidad”**.

El salón de clases que albergó al grupo con el cual se laboró, consta de 25 alumnos. Es “La Casa de los Niños” que corresponde al nivel de preescolar. Son niños y niñas de 3 a 6 años, hay dos alumnos que se inscribieron por el mes de octubre cuando ya había comenzado el curso escolar porque la escuela donde cursaban los rechazó.

Los padres de estos dos niños ya habían recurrido a terapeutas remitidos por sus anteriores escuelas, argumentando que quizá su mala conducta y mal aprovechamiento académico se debiera a algún tipo de trastorno. Entonces, este grupo, está constituido por los dos que llegaron en octubre, de los cuales uno tiene 5 años, otro 6 y otro de 4 que sí empezó el curso escolar desde agosto y que también muestra problemas para sostener su atención y el cual ya viene, a pesar de su corta edad, expulsado de otra escuela; 21 que son niños y niñas regulares con edades de 3 a 6 años y uno Down.

Es conveniente que para lograr el objetivo de aprendizaje se tenga el cuidado de las instalaciones y el ámbito escolar, como factor influyente, en el proceso escolar. Se ha tenido la experiencia personal de preparar materiales de trabajo con materiales de deshecho y con la ayuda manual de los padres de familia, lo cual, además, proporciona una convivencia más cercana entre maestros y padres de familia, que finalmente trabajan por un bien común.

A continuación se describirá el salón de clases donde se llevó a cabo el trabajo de investigación dentro de la práctica docente.

El salón de clases:

“La Casa de los Niños” (preescolar), **“Taller I y Taller II”** (primaria), son aulas en las que grupos de 25 a 30 niños de 3 a 6, de 6 a 9 y de 6 a 12 años, conviven y aprenden haciendo las cosas por sí mismos. En él se observa una sociedad en pequeño, en la que los adultos están en segundo plano y donde los niños se organizan, participan, se hacen responsables y ejercen su liderazgo.

Los materiales están científicamente diseñados para motivar el aprendizaje con independencia y autodisciplina.





Los contenidos se dividen en cuatro áreas que se relacionan entre sí:

VIDA PRÁCTICA: Ejercicios encaminados al cuidado del ambiente y de la persona: implican un desarrollo y perfeccionamiento del movimiento.



SENSORIAL: Esta área ayuda al refinamiento de los sentidos por medio de formas, tamaños, texturas, colores, sonidos, olores y sabores. Los niños aprenden a través de la experiencia.



MATEMÁTICAS: El aprendizaje de las matemáticas inicia desde muy temprana edad y de manera concreta. Los niños literalmente ven y exploran qué pasa en cada proceso y construyen las bases de las matemáticas y la geometría.



LENGUAJE: Considera el enriquecimiento del vocabulario, el proceso de lecto – escritura, el gusto por la lectura, auto expresión y sienta las bases de aprendizajes futuros.



Dentro de estas cuatro áreas se incluye geografía, botánica, historia, zoología, ecología, arte y todo aquello que les permite a los niños estar en contacto con la naturaleza y la cultura.



La casa de los Niños es un espacio amplio y luminoso que invita al movimiento. Tiene estantes, mesas y sillas en proporción al tamaño de los niños. Incluye plantas y animales para cuidar todo en orden. En Montessori a los salones se les conoce como “ambientes preparados”. Este ambiente es un entorno que refuerza la independencia y propicia el deseo de conocer. Es un centro de interés que estimula el aprendizaje y promueve la independencia. Es un lugar de trabajo

constante, productivo, enriquecedor, donde se facilita el intercambio de ideas y conocimientos entre los niños.



Como en La Casa de los Niños hay niños y niñas de 3 a 6 años, esto proporciona estímulo a los menores que observan el trabajo de los mayores, mientras reafirma el conocimiento y sentido de colaboración de los mayores que les ayudan y explican a los más pequeños.

En los últimos años, una verdadera preocupación son los niños con trastorno por déficit de atención, porque ni en la escuela Montessori tenemos el problema resuelto. Es cierto que en el Montessori de San Jerónimo creemos que la diversidad nos enriquece a todos y que el mundo real es diverso y de ahí surge una gran interrogante:

¿Cómo trabajar con los niños que tienen TDA/H para que logren un buen rendimiento académico y una buena integración al grupo?

A lo largo de esta investigación se pudo descubrir que la atención voluntaria forma parte del proceso de aprendizaje de los niños, por lo que parece conveniente analizar dicho proceso, para que dentro de éste, podamos ubicar cómo se forma o se presenta la atención y desde ahí descubrir qué pasa con los niños que tienen una deficiencia con los procesos atencionales.

El siguiente capítulo es una reflexión de algunos puntos fundamentales del proceso de aprendizaje para conocer la manera normal y natural en la que los niños aprenden para que cuando nos encontremos con algún niño o niña que tenga problemas con la atención, podamos entender de qué aspecto del proceso de aprendizaje estamos hablando.

CAPÍTULO II

Marco teórico.

El educador debe saber contra qué debe luchar en el desarrollo del niño, los medios apropiados para hacerlo y el efecto que deben tener. Sólo así podremos evaluar los resultados de su actividad.

L.S.Vygotski

En este capítulo se abordarán temas que nos ayudarán a entender cómo aprenden nuestros alumnos y por los procesos mentales por los que van pasando, los niños pasan muchas horas dentro de los salones de clases, atendidos por adultos que muchas veces no hemos tenido la oportunidad de reflexionar sobre aquellos puntos medulares, que nos explicarían cómo son y cómo aprenden los niños para los que estamos trabajando.

La experiencia nos ha ido enseñando lo más valioso de la práctica docente, sin embargo, adentrarnos en la teoría señala los caminos a seguir en la investigación del tema a explicar.

Primero se abordarán los estadios de desarrollo según Piaget, porque me parece que sus estudios siguen vigentes hoy en día y son universales, Es decir, todos los niños y las niñas del mundo se desarrollan igual, quizá no al mismo tiempo, pero el orden de las fases por las que van pasando son las mismas.

Luego, como es menester de este trabajo se abordará la atención, puesto que la preocupación del mismo surgió por los niños inatentos. Y cómo ayudar a que los niños sean atentos sin antes saber exactamente qué es la atención y en qué parte del desarrollo de los niños se encuentra.

El lenguaje, cuál es su papel dentro del aprendizaje, qué implicaciones tiene con la atención y con las acciones, por qué nos preocupamos por el comportamiento inadecuado, denominado como “mala conducta” de nuestros alumnos. ¿Cómo poderlos ayudar a tener unas mejores y más fructíferas acciones dentro de los salones de clases?

La memoria también juega un papel importante dentro del proceso de aprendizaje, si bien es cierto que el aprendizaje no debe ser sólo memorizaciones, tampoco podemos negar, que la memoria nos permite recordar el camino para llegar a la escuela cada día, así que, no estaría por demás reflexionar en qué es la memoria.

Dejé en último lugar al Trastorno por Déficit de Atención, porque me pareció importante primero saber cómo aprenden los niños, qué es la atención, cómo influye el lenguaje y las acciones para que los niños sean atentos. Si los niños no son atentos, cuál sería el eslabón que está fallando para que mejoren sus procesos atencionales. En fin, espero que al final de este capítulo queden más claras todas estas interrogantes.

Seguramente los temas que se abordan no son los únicos que influyen en el proceso de aprendizaje, pero aquí se consideran algunos de los que parecieron más relevantes.

1. Proceso de Aprendizaje

¿A qué vamos todos a la escuela? ... A aprender, ¿verdad?

Y, ¿qué es aprender?... ¿Por qué los profesores nos preocupamos cuando algunos de nuestros alumnos no ponen atención?... ¿Por qué los niños inatentos no obtienen buenos resultados académicos?...

Y ¿cómo aprenden nuestros alumnos?... Algunas de estas interrogantes, se presentan cotidianamente, en un intento por contestarlas surge este capítulo, por lo tanto, comienza con una reflexión a algunos puntos necesarios para comprender mejor cómo aprenden los niños, así, quizá nuestro trabajo como educadores se enriquecerá y se reflejará en nuestro desempeño de todos los días dentro de los salones de clases.

Según Quintanar, se llama aprendizaje a toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos y habilidades en quien la ejecuta, a la incorporación de nuevas cualidades a los conocimientos y habilidades que ya se poseían. (Quintanar 1998)

Para Piaget el desarrollo mental que se produce en el ser humano y que le diferencia de los animales es el resultado de la adaptación. Al adaptarse más a su medio, va adquiriendo un mejor control del mismo a través de sus mecanismos psicológicos. “La adaptación no es un proceso pasivo, sino activo, lo cual quiere decir que el organismo, al adaptarse, se está modificando, pero a su vez, modificando al medio.” (Delval. 1994)

La teoría de Piaget descansa en el supuesto de que, la personalidad humana se desarrolla a partir de un complejo de funciones intelectuales y afectivas, y de la interrelación de las dos funciones. Sostiene que “alcanzar una situación de casi equilibrio en condiciones de cambio constante es la meta de todas las funciones humanas –biológicas, afectivas y sobre todo mentales”. (1979)

Define el equilibrio como “un estado en el cual todas las transformaciones virtuales compatibles con las relaciones del sistema se compensan mutuamente”.

Cuando nos enfrentamos a una situación nueva y por lo tanto desconocida nos produce un desequilibrio que nos empuja a buscar su conocimiento y hasta que logramos asimilar la nueva situación es que comienza un proceso de estabilización en el sujeto.

El individuo busca estabilidad a través de sus esfuerzos por alcanzar un nuevo y más avanzado equilibrio. El ser humano busca la adaptación durante todo su desarrollo, es decir a lo largo de su vida. Piaget dice que toda necesidad tiende primero a “incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a “**asimilar**” (la asimilación o acción del organismo sobre los objetos que le rodean, incorporación y transformación del medio) el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y en segundo lugar a reajustar éstas en función de las transformaciones sufridas, y, por lo tanto a “**acomodarlas**” a los objetos externos”. (Piaget.1979) Es decir que, a lo largo de la vida y desde el nacimiento, el ser humano tiende a asimilar progresivamente su medio ambiente, y realiza esta incorporación gracias a las estructuras psíquicas con las que nace.

Los desequilibrios con el medio son los que llevan al sujeto a actuar, es decir, al asimilar los objetos, la acción y el pensamiento se ven obligados a proceder a un reajuste cada vez que hay variación exterior. Piaget le llama “**adaptación**” al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones. Para que haya equilibrio psíquico se requiere de la adaptación y no hay adaptación sin el proceso de asimilación y acomodación.

A las formas de actuar de los sujetos para lograr la adaptación, a las conductas sucesivas y relativamente automatizadas es lo que Juan Delval explica como “**esquemas**”. (1994)

Para poder entender las etapas del desarrollo cognitivo del ser humano podríamos comenzar por entender lo que son los esquemas. Delval define los esquemas como:

“Una sucesión de acciones (materiales o mentales) que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes. Tienen un elemento desencadenante y un elemento efector (la palabra efector se refiere a los estímulos

que vienen de afuera y llevan la información a través de los sistemas nerviosos terminales). Los esquemas se automatizan. Son esquemas de acción". (1994)

Sucesión de acciones: El esquema está compuesto por una serie de acciones encadenadas, que se suceden en un orden establecido. Como el bebé recién nacido que cada vez que tiene hambre llora y es amamantado por su madre, él aprende que así su necesidad es escuchada y hay un aprendizaje mutuo, es decir que la madre también aprende a escuchar los diferentes llantos del bebé, el que pide alimento y el que pide sólo apapacho, a través de la repetición de las acciones del bebé.

Reales o mentales: Los esquemas pueden ejecutarse mediante acciones reales de tipo motor que modifican materialmente el ambiente o de forma mental, sin acciones externas. Por ejemplo, cuando el bebé toca los objetos con sus manos o con su boca, va aprendiendo que unos son agradables otros desagradables, quizá unos ásperos otros lisos y va anexando a sus esquemas este tipo de percepciones que le permiten saber ya sin tocar un peluche que es calentito y el barrote de la cuna de metal es duro y frío, él incorpora a sus esquemas mentales este tipo de informaciones del exterior que va interiorizando, asimilando y acomodando a sus esquemas que le van permitiendo adaptarse al medio.

Tienen una organización: Las acciones se suceden en un orden establecido, y en general no debieran alterarse. Por ejemplo: cuando un bebé aprende a caminar, generalmente empieza gateando y luego camina, ese sería el proceso natural y lógico de su acción, aunque también sabemos que existen niños que se saltan el gateo y caminan sin antes gatear.

Pueden aplicarse a situaciones semejantes: La capacidad de asimilación de un esquema puede ejercerse en una situación semejante a otra anterior siempre que no difiera mucho de aquélla. Por ejemplo, cuando un niño aprende a leer palabras con la consonante "m" y todas las vocales, luego aprende otras consonantes y puede formar nuevas palabras de la misma manera que lo hizo con las anteriores e irá ampliando su capacidad para formar palabras y luego ir construyendo frases, hasta que construye oraciones.

Elemento desencadenante y efector: Un elemento del ambiente selecciona un esquema y a continuación se ejecuta. El niño ve la puerta y la manija de la puerta, se dirige hacia ella y se estira para abrirla, cada vez que ve una puerta, aunque sea de diferente material y de diferente color, intenta hacer la misma acción porque ya tiene asimilado en su esquema la imagen de la puerta que se abre, ve la puerta y el efecto es abrirla.

Son automáticos: Se realizan de una manera automática, sin necesidad de una actividad consciente. Como el bebé que aprende a caminar, primero se observa cómo todo su ser está ocupado por dominar la acción de caminar pero cuando logra dominarlo se vuelve automático e inconsciente.

Son esquemas de acción: No son una pura forma de almacenar el conocimiento sino que sirven para actuar sobre el mundo real o mental. Cada conocimiento nuevo como caminar, hablar o brincar, le sirven para llevarlo a cabo y le permiten cada vez conocimientos iguales pero más complejos, es decir, primero gatea, luego camina, luego corre, primero balbucea, luego dice sílabas, luego palabras y luego oraciones.

El sujeto, desde que nace asimila el mundo que le rodea actuando sobre él, y al mismo tiempo se va adaptando y produciendo nuevos esquemas por diferenciación o por combinación de los esquemas anteriores.

Al actuar sobre el mundo que le rodea, sus esquemas se multiplican sin parar durante toda su vida.

Cuando el ser humano se encuentra en una situación igual a otra anterior, recurre a los esquemas de los que ya dispone en su psique pero cada vez que se encuentre en una situación distinta recurrirá a otros esquemas, es decir otras situaciones semejantes que guarden algún parecido, pero si no encuentra nada que se le parezca a otra experiencia anterior, entonces surge un desequilibrio y su aparato psíquico se concentrará en asimilar y acomodar nuevos aprendizajes. Así, los esquemas se van combinando entre sí a lo largo de su desarrollo dando lugar a aprendizajes cada vez más complejos.

Un esquema se modifica cuando no puede aplicarse de una manera automática a una situación, es decir, cuando no puede asimilar de forma completa la situación. “La modificación de un esquema es un caso de acomodación y las funciones de los esquemas son repetir, reconocer, recordar y generalizar.” (Delval 1994)

2. Los estadios del desarrollo según Piaget

Piaget describe el desarrollo mental como una construcción continua, como si fuera un gran edificio que, a cada cimiento o piso que se le añade, lo va haciendo más sólido.

Para María Montessori existe en el niño la energía potencial para construirse un mundo psíquico a expensas del ambiente y llama períodos sensitivos a las manifestaciones que hace el niño por conocer, por adaptarse a su medio y lograr

equilibrios, es decir, a los impulsos casi compulsivos por lograr ciertas cosas, por ejemplo la acción de caminar, cuando un bebé aprende a caminar, parece que lo demás no existe o existe en torno a dicha actividad pero una vez que lo logra, lo va haciendo automático y su interés se enfoca hacia otras nuevas conquistas. Estas manifestaciones impulsivas van correspondiendo a cada etapa por la que va pasando el niño. Piaget explica el desarrollo a través de cinco fases, la primera es la **Fase sensorio-motriz**, que se divide en los siguientes estadios o periodos y que corresponde a la inteligencia SENSORIOMOTRIZ.

1. Uso de reflejos de 0 a 1 mes de edad aproximadamente.

“En el momento del nacimiento, la vida mental se reduce al ejercicio de aparatos reflejos, es decir, de coordinaciones sensoriales y motrices montadas de forma nata, es decir que corresponden a tendencias instintivas” tales como la alimentación del bebé.

“Los reflejos de succión se afinan con el ejercicio”(1979) Un bebé de 15 días de nacido succiona mejor que un recién nacido.

2. Primeros hábitos y reacciones circulares primarias. De 1 a 4 ½ meses aproximadamente.

El bebé comienza a mover la cabeza en dirección a un ruido o a seguir un objeto en movimiento.

3. Reacciones circulares secundarias. Coordinación visión prensión. De 4 ½ a 9 meses aproximadamente.

4. Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones, 9 a 12 meses.

Se llaman reacciones circulares porque el bebé ya no se contenta sólo con reproducir los movimientos y los gestos que han producido un efecto que le ha parecido interesante, como obtener alguna atención especial cuando llora, ahora los varía intencionalmente para estudiar los resultados de esas variaciones y se dedica a observar esas nuevas experiencias, por ejemplo, cuando se le acerca algo hacia él, lo toma.

Son típicos los bebés de esa edad que tiran cosas uno se las recoge y ellos repiten la acción miles de veces, lo que significa que están aprendiendo por repetición de una acción, hasta que un día lo dejan de hacer, o ese mismo movimiento lo varían y lo aplican a otras situaciones.

5. Diferenciación de esquemas de acción mediante las reacciones circulares terciarias; descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa. 12 a 18 meses.

Un bebé de esta edad puede hacer actividades como meter un objeto pequeño en la ranura correcta, después de muchos ensayos, pueden pasarse mucho tiempo repitiendo estas actividades, se meten en cajas ellos mismos, ensamblan unos objetos con otros, les gusta armar ensambles o figuras de resaque, donde tienen que escoger la figura indicada para que embone en el orificio que corresponde a la forma de la figura.

6. Primera internalización de esquemas y solución de algunos problemas por deducción. De 18 a 24 meses.

Piaget le da gran importancia a estos seis estadios, seguramente porque son los primeros y por tanto el cimiento de todos los demás, ya que, el progreso que se produce durante el período sensoriomotor es muy grande.

El sujeto construye a través de ellos, conceptos básicos de espacio, tiempo, causalidad, que le permite entender las leyes físicas fundamentales a través de su experiencia y así logra adaptarse de manera importante al mundo en el que vive y que de alguna manera signa o sienta las bases de futuros esquemas.

El final del sexto estadio se caracteriza, según Piaget, por la aparición del lenguaje, consistiendo fundamentalmente a un nivel representativo, al principio, la palabra mesa, la encontraba siempre unida al objeto, luego ya puede decir mesa y sin mirarla ya tener interiorizado el símbolo con lo que significa que mentalmente tiene una representación con el símbolo, el signo, el significado y establece el concepto de “mesa”.

“La afectividad y la inteligencia son indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana.” (1979) Partiendo de esto, está claro que el primer estadio que tiene que ver con los impulsos instintivos tales como, la alimentación del bebé, está ligada a los reflejos afectivos, que Piaget llama “las emociones primarias”.

En la medida en que esos estados afectivos dependen de la acción propia, ese nivel de afectividad es una especie de “egocentrismo general”, lo cual nos explica cómo el lactante comienza a interesarse esencialmente por su cuerpo, sus movimientos y los resultados de tales acciones.

El bebé empieza a salir de este egocentrismo, cuando reconoce a un objeto fuera de él, es decir, independiente a su movimiento, casi siempre ese primer objeto que reconoce como externo, es la madre, pero eso hace con todos los demás objetos que le rodean, esto nos habla de un proceso de maduración mayor.

INTELIGENCIA REPRESENTATIVA MEDIANTE OPERACIONES CONCRETAS

Ésta puede dividirse en dos partes, según Juan Delval, cuando nos explica a Piaget (2000). La primera se extiende más o menos entre el año y medio y los siete años. A ésta corresponden las siguientes tres fases:

La Fase preconceptual:

1. Aparición de la función simbólica y comienzo de acciones internalizadas acompañadas de representación. De 2 a 4 años.

Con la aparición del lenguaje las conductas resultan profundamente modificadas, afectiva e intelectualmente. “El niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal”. (1979) Esto tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental:

“**Un intercambio posible entre individuos**, el inicio de la socialización de la acción; **Una interiorización de la palabra**, es decir la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soporte el lenguaje interior y el sistema de los signos; y, por último, y sobre todo, **una interiorización de la acción como tal**, la cual, de puramente perceptiva y motriz que era hasta este momento, puede ahora reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales”. (1979)

Se observa en el salón de clases a los niños que ingresan a los tres años a la escuela el gran interés que tienen primero por ampliar su vocabulario. Repiten palabras nuevas con gran interés, la maestra o la guía puede aprovechar este período sensible a aprender palabras nuevas porque existe en el niño un gran impulso por hacerlo, se aprenden los nombres de los colores, de animales, de objetos, de personas, y así van aprendiendo no sólo los nombres sino a aplicarlos en un contexto adecuado.

La aparición del lenguaje permite un intercambio y una comunicación continua entre los individuos. El niño goza realmente cuando puede comunicarse. El lenguaje es el resultado de las etapas anteriores, varía quizá en los meses en que se logra en cada sujeto pero no mucho y nunca en su orden porque los períodos anteriores van armando esquemas psíquicos que van permitiendo aprendizajes cada vez más complejos.

Los bebés van aprendiendo poco a poco a imitar, la imitación sensoriomotriz se convierte en una copia cada vez más fiel de movimientos que recuerdan otros movimientos ya conocidos; Finalmente, el niño, reproduce los movimientos nuevos más complejos.

La imitación de los sonidos sigue un camino parecido cuando están asociados a determinadas acciones, este camino va conduciendo a los niños hasta llegar a la adquisición del lenguaje. Como ya antes se menciona el bebé empieza balbuceando, luego articula palabras y luego empieza a usarlas, por ejemplo: Un bebé repite –pa, pa, pa,pa,pa, sin ninguna intención que imitar sonidos, descubre cómo se escuchan y su papá cree que ya sabe decir papá, pero luego pronto ocurre que sí dice papá cada vez que le mira, va asociando la palabra al objeto y así sucesivamente con todos los objetos que le rodean, este es el proceso por el cual el niño va aprendiendo.

Un niño de cuatro años ya maneja el lenguaje de manera más compleja, se aprende los colores por su nombre y dice “tonto” al niño que le pega, es decir que en esta etapa el lenguaje ya es una representación basada por la asimilación de la propia acción. El niño de esta edad no sólo habla a los demás sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos que acompañan su acción y sus juegos. Piaget dice que:

“Tales soliloquios se distinguen por el hecho de ser pronunciados en voz alta y por su carácter de auxiliares de la acción inmediata y que estos soliloquios constituyen más de la tercera parte del lenguaje espontáneo entre niños de tres y cuatro años, y van disminuyendo regularmente hasta los siete años.”

En la experiencia personal en el trabajo con niños de 3 a 7 años se ha podido observar que es cierto, que el lenguaje en voz alta y para ellos mismos es muy fuerte, se va presentando con menos intensidad a medida que van creciendo pero no desaparece del todo aún a los siete años, también la intensidad con la que se presenta varía entre uno y otro, algunos niños de casi siete años, lo van haciendo menos y esto habla quizá de una mayor maduración en éstos o, de la falta del uso del lenguaje, como regulador de su acción.

Fase del pensamiento intuitivo:

2. Organizaciones representacionales basadas tanto en configuraciones estáticas como en la asimilación de la propia acción. De 4 a 5 ½ años aproximadamente.

Se trata de un período preoperatorio al que Piaget denomina de la **inteligencia intuitiva** o subperíodo preoperatorio, se trata de la experiencia y la coordinación sensoriomotriz, reconstruida o anticipada, es decir que ya ha acomodado en esquemas que le permiten cierto conocimiento de las cosas. “Estas intuiciones elementales son esquemas sensoriomotrices, traspuestos o interiorizados en representaciones. Son imágenes o representaciones de lo real, a medio camino

entre la experiencia efectiva y la experiencia mental,” (1979) En este transcurso el sujeto empieza a aprender a vivir en sociedad y va adquiriendo un dominio del lenguaje, sin embargo, todavía existe egocentrismo en él, es decir que tiene un pensamiento centrado aún en él mismo.

3. Regulaciones representacionales articuladas. De 5 ½ a 7 años.

Es el comienzo de la anticipación y de la reconstrucción que “prepara la reversibilidad”; constituye una regulación de las intuiciones iniciales y esta regulación anuncia las operaciones. La intuición articulada puede, por lo tanto, alcanzar un equilibrio más estable y a la vez más móvil que la acción sensorio – motriz, y en ello reside el gran progreso del pensamiento.

Un niño de cinco años y medio había estado observando las orejas de las niñas, le llama la atención, que todas sus orejas tienen hoyos y por lo tanto aretes, aún las de su maestra y las de su mamá y un día en medio de un grupo de niños y niñas, pregunta que si las niñas nacen con hoyo o sin hoyo, la maestra contestó sorprendida __¿Cuál hoyo? El niño contesta __éste, el de la oreja. Entonces le contestó que no, que a algunas se los hace la enfermera en el hospital cuando nacen, que a otras cuando son jovencitas y otras cuando ya son adultas, pero que no nacen ya con esos hoyos y que hay algunas que nunca se lo hacen y no usan aretes o usan aretes que no requieren de ese hoyo y que se atorán con un broche a la oreja.

Este niño hace una pregunta que ya da cuenta de cómo articula las representaciones de las imágenes y ya habla de una construcción de pensamiento distinta.

Él está hablando de una percepción que es concreta, parte de la observación de las orejas de las niñas que le rodean y esto le permite empezar a pensar no sólo a partir de lo real sino también de lo posible, cuando se le contestó que no nacen así, los diferentes tipos de aretes que existen y de las diversas edades en las que se puede hacer el hoyo, este tipo de pensamiento corresponde al período preoperatorio.

Saber a qué edad específicamente se da en cada sujeto cada período, es irrelevante, lo que es realmente importante es el orden de sucesión de las adquisiciones de dichos aprendizajes o dichos avances en su desarrollo cognitivo, esto, dependerá de su propio proceso y de lo enriquecedor que sea el medio en el que se desenvuelve.

Si los educadores conocemos estas etapas no sólo respetaremos estos procesos sino que los enriqueceremos ofreciendo a los alumnos ambientes óptimos de aprendizaje.

Fase operacional concreta: Para Piaget una operación es, en primer lugar psicológicamente, una acción cualquiera, cuya fuente es siempre motriz, perceptiva o intuitiva, tienen como raíces esquemas sensorio-motores, experiencias efectivas o mentales (intuitivas) “Las acciones se hacen operatorias desde el momento en que dos acciones del mismo tipo pueden componer una tercera acción que pertenezca todavía al mismo tipo, y estas diversas acciones pueden invertirse o ser vueltas del revés.” (1979) Así es como la acción de juntar es sumar.

1. Operaciones concretas simples. De 7 a 9 años aproximadamente.

El niño va a confiar menos en los datos de los sentidos, en las apariencias perceptivas, y va a tener más en cuenta las transformaciones que se realizan sobre lo real. Será capaz de llevar a cabo operaciones reversibles, es decir quitar algo, volverlo a poner y ver qué pasa. El niño entiende que sumar es juntar y quitar es restar. Construye una lógica de clases y de relaciones independientes también de los datos perceptivos. Sin embargo esas operaciones están todavía restringidas a la manipulación de los objetos, es decir, que pueden realizarse sólo sobre objetos presentes o sobre situaciones concretas que conoce de antemano.

2. Nivel de completamiento de las operaciones concretas. De 9 a 11 años.

El pensamiento del niño se convierte en lógico únicamente por la organización de sistemas de operaciones que obedecen a leyes de conjunto comunes. El paso de la intuición a la lógica o a las operaciones matemáticas se efectúa durante la segunda infancia por la construcción de agrupamientos y por la capacidad de poner en juego los esquemas anteriores adquiridos que permitan comparar y relacionar los nuevos elementos.

INTELIGENCIA REPRESENTATIVA MEDIANTE **OPERACIONES FORMALES**

Fase operacional formal:

1. Comienzo de las operaciones formales. De 11 a 14 años.

2. Operaciones formales avanzadas. De 13, 15 años en adelante.

El sujeto adquiere las operaciones básicas que hacen posible el pensamiento científico: Será capaz de razonar no sólo lo real sino también lo posible y con fenómenos cada vez más complejos.

Parece pertinente señalar que la atención involuntaria se encuentra en el ser humano desde que nace y que la atención voluntaria se encuentra en la etapa de las operaciones concretas y que es un punto de llegada, es decir, algo que se construye dentro de la interacción escolar, es precisamente lo que se trató de reflexionar con las explicaciones anteriores, lo que se requiere para esto es fijar la atención para construir el conocimiento a través de la experiencia.

3. Desarrollo de la atención voluntaria

Atención

Para el Dr. José Nava “la atención es una función cerebral superior que dirige a otras funciones cerebrales superiores hacia un ente o cosa llamada objeto de la atención y tiene como base la actividad de toda la corteza cerebral a partir del centroencéfalo.” (1979)

Atención Involuntaria

La historia de la atención del niño es la historia del desarrollo de su conducta organizada, para Vygotsky, “es denominado natural o primitivo el desarrollo de la atención involuntaria porque responde sobre todo al desarrollo estructural y funcional del sistema nervioso central”.

El desarrollo natural de la atención es la primera parte de su constitución y una segunda parte es la del desarrollo cultural. El desarrollo cultural de la atención comienza en la más temprana edad del niño, cuando se produce el primer contacto social de su entorno a través de la madre, y el ambiente exterior.

Según Vygotsky es primitiva porque se basa en el desarrollo orgánico o en la maduración de los correspondientes procesos nerviosos, en una íntima interacción con el desarrollo cultural. (1995)

La atención involuntaria, como nos explica Leontiev, es un reflejo de orientación motivado por los cambios y oscilaciones del medio exterior, o sea la aparición de un estímulo que hasta ahora no existía y que en un momento dado actúa por primera vez en el sujeto. (1969)

La atención involuntaria, aunque está motivada por los estímulos externos, se determina en gran parte por el estado físico y emocional del sujeto. “Todo lo que está relacionado con la satisfacción o insatisfacción de las necesidades, sean estas orgánicas, materiales o espirituales y culturales, todo lo

que corresponde a los intereses, hacia lo que hay una actitud emocional, claramente manifiesta y determinada, se hace fácilmente objeto de la atención involuntaria.”

Un ejemplo de esto sería la necesidad del alimento en el recién nacido, porque podemos observar cómo orienta su atención hacia la actividad de ser alimentado, surge el llanto que busca alimento por una necesidad orgánica y toda su atención se vuelca a la satisfacción de la misma, y es a través de la satisfacción de esta necesidad se establece un vínculo extremadamente importante con quien lo alimenta.

Además de considerar la línea natural de desarrollo de la atención, Vygotski aborda también la línea del desarrollo cultural de la misma. El desarrollo cultural de la atención comienza cuando se produce el primer contacto social entre el niño y los adultos.

Atención Voluntaria

Ribot, califica como natural a la **atención involuntaria** y a **la atención voluntaria** como producto del desarrollo cultural. “La naturaleza social de la atención voluntaria va desde fuera hacia dentro.” (Vygotski. 1995) Explica que el sujeto pasa desde la influencia externa a la atención voluntaria interna. Por ejemplo, una mecanógrafa que está aprendiendo a escribir, al principio toda su atención está puesta en las teclas pero a medida que va dominando dicho aprendizaje, lo va haciendo automático. “Cuando la actividad se automatiza, las operaciones concretas integrantes de la misma dejan de atraer la atención y empieza a transcurrir de forma inconsciente.” (Luria, 1994)

Algunas señales tienen un alto peso y llaman la atención de inmediato, por ejemplo; la respuesta al nombre de uno mismo, cuando alguien nos llama o, simplemente llama a otra persona que se llame igual que uno, de todos modos volteamos porque llama nuestra atención. Si la atención se produce por una serie de eventos, éstos se procesan de manera simultánea, como la persona que maneja un coche y platica al mismo tiempo. Se puede decir que cuando se realizan dos tareas, una de ellas se hace en forma automática, y esencialmente, sin atención directa, en concordancia con lo que dice el Dr. Van-Wielink, cuando explica que, debido a la capacidad limitada del cerebro, para procesar toda la información simultánea, y de alguna manera que no entendemos por completo, el cerebro, en forma inconsciente, “filtra” toda la información que llega a la conciencia. Este “filtro”, altera la información, ya que la coordina, procesa, y selecciona, por orden de importancia, en forma casi inmediata. (. 2000) Todo esto hace que la atención sea un aspecto esencial de la actividad del hombre, y por lo tanto de vital importancia en el aprendizaje.

Para Titchener **la atención primaria** corresponde a la primitiva o natural en el ser humano, la que tiene que ver con los reflejos, a esta misma, otros autores, la denominan atención involuntaria. **La etapa secundaria** es la que corresponde a la atención externamente mediada.

El período del aprendizaje y educación, es el que corresponde a la atención secundaria, a esta, otros autores la llaman atención voluntaria. La siguiente sería la de “arraigo”, la que se interioriza y se hace inconsciente. Esto se dice muy fácil pero es a fuerza de un gran trabajo interior del sujeto, pues como dice Vygotski “Hay en la vivencia del esfuerzo procesos suplementarios, conflictos y luchas e intentos de orientar los procesos de la atención en otro sentido, y sería un milagro que, todo ello, sucediera sin desgaste de fuerzas, sin un serio trabajo del sujeto.” (1995)

La característica en el desarrollo de la atención voluntaria es su orientación a un objeto, mediante la ayuda de un medio auxiliar, o de un estímulo que, en tal caso, se utiliza como instrumento. La atención, así, se transforma en “una operación instrumental”, es decir, intelectual.

“La atención voluntaria es un proceso de selección y dirección que se manifiesta en todas las funciones psíquicas superiores, en la percepción, en la memoria, en los movimientos, en el lenguaje, en el pensamiento.” (Goldstein. 1989)

Lo anterior significa que la atención voluntaria no es el simple resultado del desarrollo natural orgánico, sino el resultado de su transformación por la influencia de estímulos externos.

El desarrollo de la atención del niño desde los primeros días de su vida, se encuentra en un medio complejo formado por estímulos que los objetos y los fenómenos forman y atraen su atención, en virtud de sus propiedades intrínsecas, es decir, a todo lo que contiene él mismo como sujeto, ya desde el nacimiento, a través de su sistema nervioso central, esto le empuja a responder a los estímulos que llaman su atención, y responde a ellos de manera natural. Por otro lado se encuentra ante la madre y a través de la palabra también va aprendiendo a orientar su atención. Desde el principio su atención está orientada primero por los adultos, a medida que el niño va dominando el lenguaje, empieza a dominar la misma propiedad de dirigir su atención con respecto a los demás y después consigo mismo. Por eso la atención voluntaria se forma en estrecha relación con el desarrollo del lenguaje. **“Dentro de la estructura psicológica de la atención voluntaria se incluye el lenguaje, sin éste la atención voluntaria no se desarrolla”.** (Quintanar. 2001)

Funciones psicológicas de la atención voluntaria:

- a) Recodifica la información que llega.
- b) Separa los eslabones más importantes de las acciones.
- c) Invalida las asociaciones colaterales de los estímulos directos del medio y de las huellas no útiles de una experiencia anterior.
- d) Vigila la marcha de la acción.
- e) Controla su efectividad. (Q. 2001)

La atención es uno de los aspectos esenciales de todas las actividades conscientes del ser humano, es fácil entender, por lo tanto, que su alteración afecta todas las áreas en donde éste se desenvuelve, e impide que su comportamiento alcance las expectativas que sobre él se tiene de acuerdo a su edad cronológica y a su desarrollo psicológico.

Luria dice que si la actividad del sujeto no está organizada, no se fija la atención y ésta no sirve de control de la actividad, entonces la base de la atención voluntaria es la estructura de la actividad y dependiendo de las características con las que se formen las distintas actividades se reflejará en las cualidades de la atención voluntaria.

Para este autor la atención voluntaria es el proceso por el cual se selecciona la información necesaria, se elige un determinado proceso de acción y se mantiene un control permanente sobre el curso del programa elegido. “Son los sistemas que mantienen la selectividad y direccionalidad de los procesos mentales”. (Luria. 1986)

“La atención del hombre está determinada por la estructura de su actividad, refleja el curso de la misma y sirve de mecanismo para su control”. Por otro lado, dice también el mismo autor que la orientación, el volumen, la estabilidad y las oscilaciones de la atención están determinadas por dos clases de factores:

- Unos están relacionados con la estructura de los estímulos (la intensidad y novedad que determinan la orientación, y la orientación estructural de los estímulos que influye en el volumen de la atención)
- Y otros están asociados con el propio sujeto y con la estructura de su actividad (motivación, necesidades, intereses, la tarea general que se propone el sujeto, el acierto o desacierto logrado en la actividad, la finalización o no de la actividad.) Pero sobre todo con las capacidades del mismo para ser atento, es decir todo lo que posee en su aparato cognitivo, listo para atender. (Luria.1986)

Si leemos a un pequeño grupo de niños un cuento y la lectura se lleva a cabo con un tono de voz parejo y vacío de énfasis, exclamaciones y hasta un poco de actuación y cambio de voces, según lo permita la misma lectura, lo que obtendremos es un grupo de niños inatentos que hasta empiezan a bostezar, no así si la lectura ofrece la intensidad y la novedad que atrapa generalmente la atención de los niños. Es lógico pensar que los niños necesitan de estímulos visuales, de lenguaje y de otros que les estimulen a fijar su atención y además dependerá también de, si éstos son los indicados para sus intereses y necesidades. También es fácil imaginarse a uno mismo en una conferencia y los esfuerzos constantes que se harán por mantenerse atento y el ir y venir de la atención. Es decir que los maestros no debemos olvidarlo, para no perder de vista que la atención de los niños será mejor y cada vez de períodos más largos, dependiendo de la **calidad de los estímulos** que les ofrecemos y de la **adecuación** de los mismos.

Hay dos aspectos que **mediatizan la atención** de los niños sobre todo:

El lenguaje y la actividad práctica. Si alguno de ellos se encuentra deficiente en el niño, por consiguiente se le dificultará mantenerse atento, ya que el lenguaje se incorpora a la estructura de la actividad para actuar como regulador del comportamiento.

El enfoque histórico-cultural que le dan los estudiosos de las funciones cerebrales ha permitido considerar a **la atención** como una función psicológica, que al igual que todos los demás procesos, **tiene su origen en la actividad humana socialmente organizada.**

Para Luria una de las características más importantes del proceso de atención es su carácter selectivo y orientado. La esencia de la atención selectiva consiste en que permite elegir la información significativa e importante e ignorar la información irrelevante para la solución de la tarea.

Otra de las funciones de la atención es la retención de determinada actividad. La forma en que se conserva en la conciencia es mediante el uso de imágenes que tienen el contenido de un objeto determinado.

Todos tenemos la experiencia de utilizar imágenes mentales, que constituyen un elemento importante para el recuerdo, pero también una guía para la acción: Las imágenes sirven de guía para realizar muchas actividades, pero también para anticipar. Por ejemplo, un niño de cinco años que mira el número "5" antes de decir cuál es, primero dice quedito, uno, dos, tres, cuatro y luego ya dice en voz alta: __ es el cinco, él recurrió a una imagen mental de una actividad pasada y se apoyó en el lenguaje, cuando repite la secuencia, le es más fácil recordar cuál es. Recurre a la imagen mental a partir de un correlato exterior.

Las imágenes sirven de guía también para anticipar, por ejemplo: Un niño siente el impulso de pegarle a su hermanito pero le viene al recuerdo la imagen del regaño de su mamá, entonces anticipa lo que puede pasar y entonces se enoja con su hermano pero no le pega.

Las imágenes derivan de la imitación y del conjunto de la actividad del sujeto y del conocimiento que tiene sobre el objeto o situación.

Las imágenes pueden ser reproductoras, como cuando se trata de reconocer una cara ya antes conocida o anticipadoras, cuando por ejemplo imaginamos cómo se vería tal florero con una docena de tulipanes, etc. O hacemos tal operación con el procedimiento que nos enseñó el profesor el año pasado.

4. Desarrollo de la función reguladora del lenguaje

A la afirmación de la Biblia,
“En el comienzo era la palabra”,
Goethe hace que Fausto responda
“En el comienzo era la acción...”

L.S. Vygotski

El lenguaje es la forma esencial de la comunicación social, una herramienta para la actividad intelectual y un método para regular y organizar los procesos mentales.

Las características de la comunidad y la forma de pensar, depende de un particular sistema lingüístico de la cultura.

Luria señala que el lenguaje recoge la experiencia de generaciones o de la humanidad e interviene en el proceso del desarrollo del niño desde los primeros meses de vida.

Al nombrar los objetos y definir así sus conexiones y relaciones, el adulto crea nuevas formas de reflexión de la realidad en el niño. Es así como **la palabra del adulto se convierte en un regulador de su conducta, elevando la organización de la actividad del niño a un nivel más alto y cualitativamente nuevo.** (Luria. 1987.)

El origen de la función reguladora fue estudiado por Vygotski quien señalaba que la madre, al darle instrucciones verbales al niño, reorganiza su atención separando el objeto nombrado del fondo general (función indicadora.) El adulto con ayuda

del lenguaje, organiza los actos motores del niño. **Desde esta perspectiva el lenguaje y en esta caso la palabra no sólo es un instrumento de comunicación y de regulación de la conducta del niño sino un medio que permite que la atención adquiera un carácter voluntario para cumplir con su función de control de la actividad.**

La subordinación a la palabra de un adulto de las reacciones del niño, nos habla del comienzo de una larga cadena de formaciones de aspectos complejos de una actividad consciente y voluntaria.

Vygotski demostró la intervención del lenguaje como mediador de la conducta. Sus observaciones mostraron que el niño habla primero para sí mismo, pero que se va debilitando hasta que se utiliza el habla interna y comienza a resolver problemas complejos con la ayuda de sistemas de conexiones verbales internas. Él y sus colegas demostraron que el lenguaje promueve el desarrollo de otros procesos neuropsicológicos como la atención y la memoria, señalando **que la formación de la atención voluntaria empieza a construirse gracias a la activa participación de la palabra.** De igual manera, la memoria con la mediación de la palabra, pasa a ser progresivamente memorización activa y voluntaria.

Las investigaciones se demuestran con la práctica que muestra cómo el niño adquiere la capacidad de subordinar sus acciones a las instrucciones verbales de los adultos.

Para Luria el desarrollo gradual de las funciones reguladoras del lenguaje pasa por varias fases.

En la **primera fase**, durante el segundo año de vida se empieza a formar la función incentiva o propulsora del lenguaje.

El niño puede reaccionar correctamente si el adulto le da la instrucción verbal con un determinado tono de voz y dentro de una situación activa y definida. Pero si la orden verbal entra en conflicto con una acción ya iniciada por el niño, sólo se puede detener con dos procedimientos: con una señal visual que se origine en el propio movimiento del niño y que le informe sobre el efecto de su acción o bien interrumpiendo directamente la acción.

En la **segunda fase**, alrededor de los tres años seis meses hasta los cuatro años, el lenguaje se incorpora gradualmente para formar nuevas relaciones entre los eventos que ocurren en una secuencia temporal. Aún cuando la regulación del comportamiento del niño parte del refuerzo verbal del adulto, el propio lenguaje del niño comienza a tener un papel regulador. La influencia reguladora del lenguaje todavía deriva más de los aspectos no específicos dotados de significado.

En la **tercera fase**, entre los cuatro años seis meses y los cinco años seis meses hay un cambio radical en el niño. Comienza a desarrollarse la función reguladora del

comportamiento. Esta función implica la creación de un sistema preliminar que regule una serie sucesiva de acciones. Se desarrolla y enriquece el lenguaje del niño. Se empieza a pasar del lenguaje externo al lenguaje interior, el niño a esta edad es capaz de elaborar un sistema estable de reacciones motoras sólo mediante instrucciones verbales y de captar con facilidad el significado de instrucciones verbales muy complejas del tipo “aprieta en respuesta a una señal y no aprietes en respuesta a otra señal”. Ya no produce reacciones impulsivas ante señales a las que se les ha atribuido una propiedad condicionada inhibitoria.

En la **cuarta fase** entre los seis y siete años las formas externas del lenguaje se reducen y la influencia decisiva empieza a ser ejercida por una forma superior del lenguaje, el lenguaje interior que constituye un componente esencial tanto del pensamiento como de la acción voluntaria y consciente. El análisis verbal de las situaciones comienza a desempeñar un papel importante. El niño se orienta respecto a determinadas señales con ayuda de reglas que ha formulado verbalmente para sí mismo. Al principio el lenguaje acompaña la actividad práctica del niño o coincide con ella, pero luego le precede. Pasa de ser un lenguaje de acompañamiento a ser un lenguaje de programación. El niño desarrolla su capacidad de inhibir sus acciones hasta no haber formulado verbalmente lo que intenta hacer. Hacia los seis o siete años ese lenguaje regulador de la acción que no es referido a alguien o a alguna cosa (habla privada) empieza a desaparecer y entonces se muestra fragmentado, quedando a veces reducido a un murmullo. Se convierte así en lenguaje interior. (Luria. 1980)

5. Memoria.

Los esquemas son elementos esenciales para recordar y un esquema es “Una sucesión de acciones (materiales o mentales) que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes”. Las funciones de los esquemas son, según Delval; **Repetir**: Se pueden ejecutar indefinidamente y de forma automática en situaciones semejantes. **Reconocer y recordar**: La aplicación con éxito de un esquema en una situación, permite reconocer esa situación, y en ese sentido son una forma de recuerdo; Y, por otro lado, los esquemas se generalizan.

Ostrosky define la memoria como la habilidad para registrar y almacenar o guardar la experiencia. Es el proceso mediante el cual el aprendizaje persiste y nos permite aprender de la experiencia sin que necesitemos repetirla. También la define como una consecuencia del aprendizaje, siendo éste un cambio en la conducta que resulta de la práctica o de un proceso de adquisición de información.

Nos dicen que la memoria es un proceso complejo y multifacético porque así como es la que nos permite recordar cómo bailamos con el traje de rumbera la “pollera

colorada”, hace 30 años, también es la habilidad para patinar sin pensar en cómo lo hacemos o la tristeza que nos produce recordar la muerte de un ser querido y los momentos difíciles que vivimos con la despedida.

El aprendizaje y la memoria representan diferentes etapas de un mismo proceso que es continuo y gradual y cuyos pasos a menudo no son fáciles de distinguir. Sin memoria no se puede medir el aprendizaje; sin aprendizaje no existe una memoria que pueda valorarse.

Según Ostrosky, existen tres tipos de memoria:

La memoria sensorial: Es el reconocimiento momentáneo en el orden de milisegundos de lo que perciben nuestros sentidos. Percibimos el mundo que nos rodea a través del tacto, la visión, el olfato, la audición y el gusto. Es la conservación momentánea de la información después de que se suspende el estímulo.

Dice Ostrosky que la memoria sensorial dura menos de un minuto y consiste de un destello muy breve del estímulo transmitido a través de la modalidad sensorial que fue estimulada y se pierde a menos que se transforme en memoria a corto plazo.

La memoria a corto plazo: Esta memoria es un pensamiento consciente, es el mínimo de información que podemos retener en un momento.

La información almacenada temporalmente por la memoria a corto plazo puede durar desde unos segundos hasta horas o varios días, pero no siempre pasa al almacén permanente o memoria a largo plazo. Por ejemplo cuando memorizamos un número telefónico porque no traemos en qué apuntarlo y se nos olvida pronto porque no lo seguimos repitiendo, ni lo anotamos, ni nos interesa retenerlo.

La memoria a largo plazo: Se refiere a un almacenamiento duradero que retiene información por períodos variables, desde pocos minutos hasta décadas. La memoria a largo plazo tiene posibilidades ilimitadas y generalmente codifica información por significado más que por características lingüísticas.

Ni la memoria a corto plazo, ni la memoria a largo plazo son unitarias, ambas se pueden dividir de acuerdo con la modalidad visual, auditiva, táctil, olfativa, gustativa. Además se puede dividir en semántica y episódica.

La semántica se refiere a nuestro conocimiento acerca del mundo, por ejemplo, que los antibióticos atacan las bacterias, que la capital de nuestro país es el Distrito Federal, etc.

La episódica incluye los recuerdos del hotel donde pasamos las vacaciones el año pasado o el documental en la televisión sobre las serpientes que vimos la semana pasada.

La memoria de procedimientos se utiliza para cubrir el aprendizaje de habilidades específicas, desde aprender a andar, hasta el aprendizaje del idioma de la “F” y no es necesario recordar dónde y cómo lo aprendimos, el chiste es que lo sabemos.

La memoria declarativa requiere una conciencia de dónde y cómo ocurrieron las cosas y ser capaz de decir lo que ocurrió.

Las etapas del recuerdo consisten en tres etapas:

Registro: Es necesario registrar la información para pasar a memoria a corto plazo.

Retención o almacenamiento: Se requiere atención a aspectos relevantes, asociarlos con algo que ya conocemos, analizarla, elaborar detalles y repetirla. Estas tareas le dan un significado más profundo a la información y aumentan la oportunidad de recordarla. En esta etapa los procesos importantes son: **atención, asociación y repetición.**

Es necesario prestarle **atención** a lo que necesitamos recordar. La cantidad de datos que podemos almacenar en la memoria a corto plazo es limitada, por eso debemos enfocarnos en lo que es relevante.

La **asociación** es el proceso activo que hacemos de manera continua cuando registramos información, es decir, aunque sea de manera inconsciente, la nueva información codificada se relaciona e incorpora con otra información relevante que existe en nuestra memoria a largo plazo. Si este proceso lo realizamos de manera consciente, asociando la nueva información con algo que ya conozcamos, aumentarán las posibilidades de guardarla durante más tiempo.

La **recuperación** es el proceso de sacar la información almacenada en la memoria a largo plazo, al estado consciente de la memoria a corto plazo.

6. La formación por etapas de las acciones.

Como ya antes se menciona, Piaget explica que “en la primera infancia, de los dos a los siete años, el niño adquiere gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal” (1979)

Hay un inicio de socialización de la acción, por ejemplo, cuando observamos a dos o tres niñas que juegan a la comidita y dicen: __Que yo era la mamá y me iba al mercado y habla al mismo tiempo que hace la acción de ir al mercado, la otra dice, __Yo era la hija y me iba a la escuela con mi hermano, que tú eras el hermano, y el otro contesta __ no, yo soy el perro, al mismo tiempo que camina y ladra como un perro, entonces que yo me iba a la escuela y mi perro me acompañaba, la niña camina a lado su perro imaginario que representa el niño que va a gatas, y así juegan todo el tiempo.

El inicio de la socialización de la acción, la interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento, como cuando el niño habla en voz alta pero quedito, para sí mismo y dice: ahora lo doblo y lo pongo aquí, no mejor aquí. Es decir que el pensamiento tiene como soporte el lenguaje interior y el “sistema de los signos” y una interiorización de la acción como tal, la cual, de puramente perceptiva y motriz puede luego reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las “experiencias mentales.

Las niñas, que están jugando a la mamá tienen una experiencia que ha formado una imagen en su aparato y a la que recurren cuando juegan, lo mismo harán en la escuela cuando tienen que seguir ciertos pasos para poder pintar en el caballete.

Los niños, recurren a la experiencia mental para organizar su actividad y también a pensar primero en lo que tienen que hacer, lo nombran antes de hacerlo o, lo dicen, a la vez que lo hacen, y así irán desarrollando su actividad en un orden lógico, al principio organizan su actividad en voz alta, cuando ya lo dominan lo hacen automático y sólo recurriendo a la imagen mental mediante el lenguaje interior.

Luria dice que la atención del hombre “está determinada por la estructura de la actividad, refleja el curso de la misma y sirve de mecanismo para su control” y que “si la actividad del sujeto no está organizada, no se fija la atención y ésta no sirve de control de la actividad” (1986).

Con esto entendemos que la base de la atención voluntaria es la estructura de la actividad y dependiendo de las características con las que se formen las distintas actividades se reflejarán en las cualidades de la atención voluntaria cuando estas actividades se lleven a cabo.

Generalmente, los niños que ya hacen este tipo de planeación de la actividad de manera independiente, son la mayoría del grupo, por lo tanto son más independientes del adulto para realizar las actividades sin ningún problema. Esto nos permite dar más apoyo a los niños que sí lo necesitan, por lo que se pudo observar en la práctica, son como tres niños en cada grupo los que tienen dificultad para tener atención voluntaria porque no utilizan el lenguaje como orientador de sus acciones y porque no planean anticipadamente las mismas.

En las acciones habituales, el propósito de la acción es enunciado en el lenguaje y su realización se da en forma automática. Pero cuando la acción es compleja, tanto su formulación como su ejecución, necesariamente, tienen que mediarse con ayuda del lenguaje.

“Las acciones dirigidas a una meta están interconectadas, forman una estructura, podríamos decir que la actividad del hombre es una secuencia de acciones. Las acciones internas (mentales) se forman sobre la base de las acciones externas materiales y tanto unas como otras se apoyan en el lenguaje externo primero e interno después.” (Quintanar. 2001)

Solovieva menciona que para la formación correcta de las acciones hay que seguir una serie de etapas fundamentales. Si se pasa por todas las siguientes etapas en secuencia, el programa se convierte en una acción mental que se traducirá posteriormente en una imagen mental de la nueva acción.

Primera etapa: Formación de la base orientadora de la acción.

El eslabón de orientación – investigación es fundamental en la planeación y regulación de las acciones del hombre.

Es el plan de la nueva acción.

Con él nos representamos anticipadamente la tarea, lo que es necesario para su realización y los resultados que perseguimos.

Durante el proceso de orientación en la situación se integra no la parte motora de la acción, sino su imagen, y bajo su control se realiza después la acción.

Como el niño que se le olvida que una operación se empieza a resolver por la unidad y para recordarlo aprende a preguntarse a sí mismo antes de resolverla, por dónde voy a empezar para colocar la “u” sobre la columna de las unidades, él se vale del lenguaje en voz alta para orientar su actividad, se pudo observar en varios niños, que si no seguían estas instrucciones se equivocaban, sólo si se orientaban con esos sencillos pasos, podía luego resolver sus operaciones satisfactoriamente.

Segunda etapa: Formación del aspecto material o materializado de la acción. La primera forma de la nueva acción será materializada y desplegada. La acción se realiza directamente sobre las cosas o se utilizan las representaciones de los objetos y de las acciones que se realizan con ellos.

Se ha visto que a la vez que se asimila la tarea, se asimila el programa con el que se realiza. Ya que en esta etapa la acción se generaliza y se abrevia. El sujeto destaca lo que es esencial para la acción y lo que es constante. Al destacar lo que es constante, la acción comienza a darse cada vez más abreviada. Algunas acciones que en un inicio se realizaban en diferentes partes, ahora sólo se tienen en cuenta, pero en realidad ya no se realizan. Es decir, una parte de la acción se convierte en mental, en el sentido de que ya no se realiza de una manera material. Con ello se hace consciente solamente la parte que se realiza materialmente, como cuando antes de empezar la operación se hace la pregunta en voz alta antes de colocar la “u” sobre la columna de las unidades, pero al comenzar a resolverla ya no repite paso por paso, ya lo sigue resolviendo de manera automática y sin material de apoyo.

Tercera etapa: Formación del aspecto lingüístico de la acción. En esta etapa la acción se libera de la dependencia directa de los objetos. La acción se convierte en un relato de la acción. En un principio esta acción verbal es un reflejo verbal puntual de la acción realizada con el objeto a la cual el sujeto se refiere constantemente y se esfuerza por representársela.

Esta representación se va haciendo cada vez más débil y las palabras con las que se expresa la acción se comprenden cada vez más directamente. Los autores explican que “en esta etapa se dan tres cambios esenciales. El relato verbal, además de estar fuertemente ligado a las acciones realizadas con el objeto, se estructura de forma tal que los demás lo comprendan. El concepto se constituye en la base de la acción y con ello la acción adquiere una nueva naturaleza. Una vez que la forma verbal de la acción es bien asimilada, se reduce consecutivamente y se convierte en una *acción por fórmula*, que es una forma verbal abreviada.” (2001).

El niño que antes se preguntaba en voz alta, todo el tiempo por dónde empezar a resolver la operación para colocar la “u” sobre la columna de las unidades, un día ya no se hace la pregunta y sólo coloca la “u” automáticamente sobre la columna de las unidades antes de empezar a resolverlas.

Cuarta etapa: Formación de la acción como un acto mental. La acción se da en el pensamiento. La acción en su forma verbal abreviada empieza a realizarse para sí mismo, es decir en reflexión. Entonces el niño ya hace la reflexión mental y ya sin decirlo en voz alta, ni poner la “u” sobre la columna de las unidades, comienza a resolver la operación correctamente

A una niña de 10 años se le da la instrucción de marcar tantos sellos del reloj como quepan en una hoja tamaño carta, se le advierte de qué manera colocará el reloj para que quede derecho y cuántos pueden haber a lo ancho y a lo largo. Cuando se le pide que lo haga, lo hace mal, no coloca el sello correctamente, ni mide el espacio con anticipación, por lo que la acción es completamente errónea, cuando el adulto realiza la actividad mostrándole manualmente a la vez que se lo describe verbalmente, la niña vuelve a intentar realizar la acción y lo vuelve a ejecutar mal, en la tercera ocasión la maestra le pide, __ dime qué vas a hacer antes de hacerlo y cuando la niña describe cómo lo hará, entonces la maestra le pide que ahora lo vuelva a hacer y en esta ocasión le sale perfectamente bien, además puede hacer el ejercicio muchas veces más pero ya de manera automática y sin decirlo en voz alta anticipadamente, esto quiere decir que ya queda automatizada la acción; es importante mencionar que esta niña tiene problemas para aprender, lo que con este ejemplo queda claro, es que necesita apoyarse del lenguaje como orientador de sus acciones, y planear su acción antes de ejecutarla porque cuando sigue estos pasos, pasa a la ejecución material con un éxito sorprendente. De este modo lo hará de manera exitosa y sus resultados en el aprendizaje serán mejores.

Estos pasos que se desarrollan a través de la maduración de los sujetos, van permitiendo moverse de lo externo material a lo interno abstracto, en cada etapa o estadio se van logrando cosas en el sujeto, como lo explica Piaget, que van sirviendo como peldaños o pisos de un gran edificio cada vez más sólido y en aprendizajes cada vez más complejos.

La estructura general de toda acción objetiva consciente (con objetos materiales o mentales) incluye dos eslabones. El primero es el eslabón de la comprensión de la acción y el segundo es el de la ejecución de la acción”. Asta que la niña comprende la instrucción y al tener que explicar verbalmente lo que hará, le sirve como planeación conciente de la acción y entonces puede ejecutarla con éxito.

Con todos los aspectos que se abordan en este capítulo ya podemos hablar de los niños que tienen problemas para mantenerse atentos, ya sabemos los aspectos que subyacen a la atención, porque cuando hablamos de que queremos que los niños sean atentos estamos hablando de atención voluntaria, para la cual, se requiere de mayor madurez, por eso aunque se va trabajando con los niños para que la vayan adquiriendo, no podemos pedirle a un niño de preescolar que ya tenga un absoluto control de su atención y su conducta, porque sabemos que le falta ir desarrollando a través del trabajo cotidiano con su lenguaje y sus acciones que servirán de base o de modelo para ir regulando e incrementando el control de su atención y conducta.

Los niños que tienen un trastorno por déficit de atención e hiperactividad llevan aunados problemas relacionados con la manera en que aprenden a controlar sus impulsos y a regular su comportamiento.

Cuando decimos que los niños con déficit de atención e hiperactividad pueden mantener la atención poco tiempo, lo que realmente decimos es que se interesan por las cosas durante muy cortos espacios de tiempo.

De modo que, cuando los niños que no presentan este trastorno, se desarrollan y empiezan a inhibir mejor sus impulsos por hacer no sólo lo que les gusta y se logran mantener atentos aún en las actividades que no dan un placer inmediato, decimos que tienen una mayor habilidad para contener sus impulsos y cumplir con un plan o unas instrucciones. Estamos hablando de que tienen un buen manejo de la atención voluntaria, son los niños que son capaces de resolver sus operaciones a tiempo, sin ningún problema porque consideran que la recompensa vendrá en que saldrán al recreo a tiempo o en que sacarán una buena nota.

Es por eso que Russell A. Barkley dice que “los niños con un trastorno por déficit de atención e hiperactividad son como niños normales más pequeños. Sus problemas no parecen estar tanto en atender como en mantener la inhibición.” (2002) Porque un niño normalmente inhibe el impulso de brincar y se mantiene sentado o inhibe el impulso de correr y entonces camina, luego, a la hora del recreo, brinca y corre. Inhibe el impulso de prestar atención a otra cosa y anula los ruidos o intereses que lo distraen y se mantiene atento cuando tiene que hacerlo.

Pero, entonces:

¿Qué es El Trastorno por Déficit de Atención, llamado así o por sus siglas TDA, con o sin hiperactividad e impulsividad?

7. El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad TDA / H (siglas)

Existen numerosas investigaciones sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, la historia del estudio del trastorno data desde los años 50 aproximadamente y va desde considerarlo como una lesión cerebral mínima hasta el concepto actual que se tiene del mismo, esbozado en el **Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV**, desarrollado por la Asociación Psiquiátrica Americana en el año de 1994 (American Psychiatric Association, 1994) la cual enfatiza el déficit de atención.

El DSM IV es ampliamente utilizado por la comunidad clínica Americana y de muchos lugares de Europa, al igual que en nuestro país, para hacer el diagnóstico de TDA/H (sólo por especialistas.)

En su última versión, se establece que **el niño o niña catalogado con TDA es aquel o aquella que presenta al menos ocho de los siguientes catorce criterios con los que se describe el trastorno, que el trastorno tenga por lo menos seis meses de duración y que haya comenzado antes de los siete años aún cuando el diagnóstico se establezca después (American Psychiatric Association) “Sólo los trastornos generalizados del desarrollo excluyen su diagnóstico”. (Armstrong. 2000)**
Los criterios diagnósticos son los siguientes:

Inquietud frecuente.

Dificultad para permanecer sentado.

Fácil distractibilidad por estímulos ajenos a la situación.

Dificultad para aguardar turno en los juegos o situaciones de grupo.

Frecuentes respuestas precipitadas antes de concluir las preguntas.

Dificultad para seguir instrucciones (no por negativismo o error de comprensión.)

No finaliza las tareas.

Dificultad para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas.

Frecuentes cambios de una actividad incompleta a otra.

Dificultad para jugar con tranquilidad.

A menudo habla excesivamente, verborrea.

A menudo interrumpe o se implica en actividades de otros niños.

A menudo no escucha lo que se le dice.

A menudo pierde cosas necesarias para una tarea o actividad escolar.

A menudo practica actividades físicas peligrosas sin evaluar posibles riesgos.

Los niños con TDA/H se pueden dividir en tres subgrupos:

Niños con inatención: Los problemas de atención no se manifiestan sólo en la incapacidad para escuchar detenidamente, pues existe una gran variedad de manifestaciones cognoscitivas. Como pueden ser las dificultades para atender los detalles, imposibilidad para organizar el trabajo, imposibilidades para mantener el esfuerzo mental, dificultades para completar una tarea, fallas en la habilidad para filtrar otra información (interna o externa), problemas frecuentes en la memoria llamada de trabajo, errores para mantener la secuencia de las cosas, problemas de motivación para trabajar.

Los niños con problemas de inatención pueden ser capaces de jugar o de ver la televisión durante un tiempo prolongado. Lo que los diferencia de otros niños normales es que no logran hacer lo que no les gusta por un tiempo largo. Fracasan cuando necesitan organizarse o sostener la atención en tareas relativamente poco interesantes o impuestas por los maestros o los padres. Saben que esas tareas son importantes, pero no realizan un esfuerzo constante por hacerlas.

El segundo subgrupo: Son niños con hiperactividad

Los niños con hiperactividad se caracterizan por síntomas diversos, como los de la siguiente lista:

Son inquietos,

son impulsivos en sus acciones y lenguaje,

son excesivamente impacientes,

son excesivamente acelerados,

difícilmente se relajan y tranquilizan,

son intrusivos (metiches),

tienen dificultades para inhibirse.

El tercer subgrupo, son niños con inatención e hiperactividad – impulsividad. Es una combinación de las características de los dos primeros subgrupos, es decir, son niños con problemas de inatención, hiperactividad pero además son impulsivos, es decir que actúan sin pensar en las consecuencias y hasta pueden ponerse ellos mismos en peligro con actividades riesgosas o poner en peligro a los demás.

Otros autores piensan que los niños con trastornos de la atención se dividen en dos grupos: los que presentan *hiperactividad (TDA/H)* y los que no la presentan. **(TDA)**

Los niños y las niñas que pertenecen a este grupo diagnóstico, son individuos cuyos signos se presentan, en por lo menos dos ámbitos distintos, por ejemplo, la casa y la escuela y cursan en la escuela con evidencias claras de alteraciones en el proceso de socialización y /o, en el desarrollo académico y su inatención, su impulsividad e hiperactividad no son, parte de cualquier otro trastorno severo en el desarrollo. Los niños no tienen otro tipo de problemas agregados, más allá de los propios de estos trastornos.

“Por ser la atención uno de los aspectos esenciales de todas las actividades conscientes del ser humano, su alteración afecta todas las áreas en donde éste se desenvuelve e impide que su comportamiento alcance las expectativas que se tienen sobre él, de acuerdo a su edad cronológica y a su desarrollo psicológico”
(Luria, 1994.)

“Se sabe que las funciones psicológicas más vulnerables, las que fácilmente se alteran, son aquéllas que más tardíamente se adquieren”

La escuela debe ayudar a que estas funciones se formen en el niño, como resultado de que cada día, haga lo que exige su posición de alumno: Por ejemplo, escuchar las explicaciones, realizar actividades, solucionar problemas, etc.

Gradualmente, el niño aprende a hacer lo que debe y no lo que él quisiera hacer y de esta forma los alumnos aprenden a dirigir su propia conducta. Cuando no se logra esto en el trabajo escolar nos encontramos con los niños que no desarrollan de manera normal su capacidad para tener una atención sostenida, entonces nos encontramos con que los trastornos por déficit de atención (TDA/H) son uno de los problemas crónicos más comunes en la infancia y uno de los desórdenes infantiles más complejos y desafiantes.

Quintanar explica que los clínicos e investigadores han desarrollado lo que se conoce como “sistema de clasificación diagnóstica”, mediante los que se establecen diferentes grupos o “entidades clínicas” o “tipos de enfermedad”, a los que se les da un nombre particular, conocido como “diagnóstico nosológico” (nosológico, referente a la nosología que es la parte de la medicina que estudia las enfermedades diferenciándolas con arreglo a criterios que permiten su individualización. (Diccionario Larousse)

Se asignan nombres o “etiquetas” a los diversos problemas que pueden aparecer en el comportamiento, con el propósito de que los clínicos se puedan comunicar entre sí, también para que al referirse a estos, sepan a qué se hace referencia.

El DSM IV proporciona solamente una descripción del cuadro clínico de estos niños y no explica a fondo sobre el trastorno ni de cómo tratarlo. En México la mayoría de los libros sobre el TDA/H que se encuentran en las librerías, son libros de origen norteamericano, traducidos al español y el DSM IV rige y apoya el trabajo de todos los terapeutas en México. Afortunadamente, a través de la UNAM se pudo conseguir bibliografía sobre la neuropsicología soviética que aborda el TDA mediante la teoría del desarrollo de las funciones psicológicas que pueden explicar sus alteraciones.

“En la neuropsicología soviética el síntoma se refiere a las funciones psíquicas alteradas o no integradas como consecuencia del factor y el factor se refiere a la función propia de un sector cerebral. El factor o la causa que se encuentra en la base de la alteración de la organización de la conducta, es la deficiente formación de la base orientadora de las acciones mediante la cual uno identifica las condiciones de la tarea, formula un plan y una estrategia para llevarla a cabo, observa su cumplimiento y compara el resultado final con el propósito inicial. “ (Solovieva y Quintanar. 2000)

Este tipo de explicación nos ofrece un horizonte más amplio, por ejemplo, si en la estructura de la base orientadora de las acciones se incluye el lenguaje y, si la atención voluntaria depende de la estructura de la actividad y la actividad se apoya en el lenguaje, al no producirse la base orientadora de las acciones o darse en forma incompleta, esta deficiencia se reflejará en las características de la atención. Por lo tanto. Tendremos que reflexionar en los términos ya antes mencionados como: Lenguaje, Atención y Actividad o Acciones.

El supuesto de que la función psicológica alterada en estos niños era la atención, se formuló desde el inicio del estudio de este trastorno. “Strauss y Lehtinen, en 1947, pensaron que el problema fundamental estaba en la distractibilidad y en consecuencia propusieron reducir al mínimo la cantidad de estímulos del salón de clase, pero nunca se probó que esta forma de intervención fuera efectiva “

Luego se identificaron en estos niños un conjunto de características conductuales agrupadas alrededor de tres ejes: La inatención, con o sin impulsividad e hiperactividad, es decir que estas dos últimas, pueden estar o no presentes.

Entonces, los niños con TDA presentan una inadecuada organización y autorregulación de la conducta y un comportamiento inapropiado respecto a lo que se espera para su edad y desarrollo intelectual. Aunque el niño es capaz de formar un propósito para su actividad, no se puede mantener en él, porque al no estar organizada la actividad, la atención voluntaria no dirige y controla el curso de las acciones. Como no es capaz de planear y seguir una secuencia de acciones

para alcanzar el objetivo que se había planteado, los eventos irrelevantes que ocurren a su alrededor fácilmente lo distraen. En estos niños la organización de la actividad no está formada. No poseen la habilidad para formular planes y estrategias para resolver las distintas tareas que se esperaría pudieran realizar de acuerdo a su edad, y su aproximación siempre es por ensayo y error, lo que refleja la falta de planeación y de anticipación.

Sus patrones de interacción con los adultos son inadecuados. Como el comportamiento del niño no satisface las expectativas que los adultos tienen de él, constantemente es regañado y castigado. Estos patrones de interacción se hacen cada vez más rígidos y ello dificulta poder enseñarle a orientarse en las situaciones, de manera que pueda organizar previamente las acciones antes de su realización. Esto garantizaría que una tarea pueda ser realizada en forma organizada y secuencial. Ya que, como dice Quintanar, son los requisitos indispensables para la formación de la estructura selectiva de la actividad del hombre.

“La atención voluntaria y el lenguaje interior se forman conjuntamente y en estrecha relación con el desarrollo de la estructura de las acciones.”

El déficit aparece cuando el niño se enfrenta a una actividad compleja que requiere de una actuación consciente, intencionada y previamente organizada y no la realiza de manera adecuada. La función comunicativa del lenguaje es normal, pero su función como medio de regulación de la actividad compleja no se forma.

“Las funciones psicológicas superiores, que son voluntarias y necesitan de la participación del lenguaje para su organización y control no se desarrollan adecuadamente.” (Quintanar)

Hemos llegado al punto central de esta investigación, a los niños que tienen problemas con la atención voluntaria.

Como educadores, se tiene la responsabilidad de preocuparse por observar en los alumnos en qué etapa de desarrollo se encuentran, para que podamos ubicarlos, no sólo en los días de ayer de su desarrollo sino en los presentes y en los futuros, intentando descubrir, a través de la observación, en qué parte del proceso se encuentran y si tienen problemas con la atención sostenida, ya que la actividad escolar debe favorecer la formación de las funciones voluntarias. Por eso es importante reflexionar primero en, cómo aprende el ser humano y por qué etapas de desarrollo van pasando los niños, para poder ubicar en el mismo la atención voluntaria, que forma parte del proceso de desarrollo natural de los niños escolares y que tiene su antecedente desde los niños preescolares, tratando de encontrar qué hay antes de que se de la atención voluntaria para luego concretar en la misma.

CAPÍTULO III

Metodología, conclusiones y propuestas.

En este tercer y último capítulo se muestran los instrumentos que se emplearon para poder ir **narrando las conclusiones** a las que nos llevó el presente trabajo, que fue realizado con el método etnográfico, por estar actuando, no sólo como investigadora, sino formando parte activa como docente de los grupos en los que se llevó a cabo la misma.

1. Metodología

Objetivo:

El propósito de la investigación teórica y práctica ha sido **integrar a los niños** con trastorno por **déficit de atención al grupo regular** de la clase escolar. Dicho propósito llevó a replantear si **una intervención del profesor o profesora**, que considere de antemano los fundamentos teóricos, que se encontraron por los diferentes autores que aquí se abordan, con respecto a los elementos del proceso de aprendizaje de los niños, **propicia** una labor docente que ayude a que **los alumnos** con déficit de atención, **mejoren** su capacidad de selección de estímulos y mantenimiento de los niveles de atención para facilitar **su aprendizaje**.

Con este propósito se realizó la investigación del tema en la “Escuela Montessori” de San Jerónimo.

Población:

La población de la investigación es la escuela Montessori de San Jerónimo que integra la Primaria “Lic. Manuel G. Escobedo Días de León” y el preescolar “La Casa de los Niños”. En la “Ciudad de México”.

Muestra:

Un grupo de preescolar (3 niños con problemas atencionales)

4 niños de primaria

Los padres de familia de 15 niños

Los maestros de 3 niños de preescolar

Los maestros de 12 niños de primaria

Los maestros de los niños de preescolar

Para realizar la investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

La Entrevista: Puede definirse la entrevista como una conversación dirigida e intencional. Permite la obtención de cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito, debido a su carácter confidencial o porque supongan una fuerte implicación afectiva o profesional.

La entrevista es un medio a través del cual se recaba información directa y de manera oral sobre un tema específico.

Propósito: El propósito es recabar información de manera personal y de forma oral entre los padres de los niños con dificultades atencionales, sobre un tema específico, a través de preguntas claras, concretas y precisas.

Antes de iniciar, el entrevistador debe contar con un guión sobre el tema en cuestión. Para poder ir recabando las respuestas es necesario contar con un medio de registro.

El entrevistador debe propiciar un ambiente cordial y emplear un lenguaje apropiado a las características y contexto del entrevistado.

El entrevistador dará a conocer al entrevistado la intención de la misma.

Durante la entrevista el entrevistador mantendrá una actitud empática.

El entrevistador dará oportunidad al entrevistado de realizar preguntas de acuerdo al tema.

Las entrevistas con los padres fueron indispensables. En éstas, los niños nunca estuvieron presentes. Siempre que fue posible, ambos padres asistieron, ya que cada uno tenía perspectivas propias. Cuando esto no fue factible, el padre anotó sus preocupaciones u opiniones para que el otro las llevara a la entrevista. La entrevista fue útil porque estableció la comunicación necesaria entre la profesora y padres del niño, proporcionó a la maestra, su punto de vista sobre los problemas de su hijo y delimitó el punto de interés a trabajar en ambos ámbitos, casa y escuela.

De las entrevistas que se realizaron, las primeras fueron de nuevo ingreso, en éstas los padres expusieron los problemas que habían tenido sus hijos en otras

escuelas, y los motivos por los cuales querían inscribir a su hijo en la escuela Montessori. Para las entrevistas de nuevo ingreso no se usó ninguna guía. Como se les pidió a los maestros de cada grupo que hicieran una lista de los alumnos, de los cuales se pensara que tuvieran problemas para mantenerse atentos, se pudo comprobar que no eran 10 de cien, sino 15 de cien, lo cual quizá se deba a que a la escuela Montessori acuden más niños con necesidades especiales, esto no sólo confirmó lo que Kinsbourne y Kaplan afirman, sino que, en el caso de la escuela Montessori, teníamos el 15% de los niños con problemas de atención. Se citó a los padres de los mismos y se les aplicó una entrevista, con el fin de averiguar cómo era la relación con sus hijos y si ellos también tenían problemas en casa con respecto a la atención de sus hijos.

La guía de entrevista que se empleó se aplicó a 15 padres de familia, padres de los niños con problemas de atención. La cual se muestra a continuación:

México, D.F., a de

Entrevista con los padres del niño (a) :

.....

Realizada por profre (a) :

.....

¿ Qué es lo que más le preocupa de su hijo actualmente?

CASA	ESCUELA

Identifique dos conductas que ocurren en casa y que usted querría cambiar en su hijo.

1.

2.

Qué reforzadores positivos utilizará para cambiar las conductas antes mencionadas.

Estas entrevistas permitieron establecer un contacto más efectivo entre escuela y padres para trabajar con un objetivo común. Concluyendo que efectivamente, los niños con TDA, son muy regañados en casa pero no guiados de manera asertiva y tampoco eran padres que pudieran poner límites claros en casa. Los padres pasaban poco tiempo con sus hijos y por eso no les querían contradecir y se habían vuelto padres muy permisivos que no servían de guía para los niños, además el lenguaje con el que intentaban comunicarse tampoco servía de guía porque no tenía un impacto que esperara respuesta, por ejemplo, les decían ¡Lávate los dientes! Pero lo repetían tres o cuatro veces sin que ocurriera nada, los padres se acostumbraron a hablar por hablar sin esperar una respuesta desde el primer momento en que se enunciaba la orden. Por lo que se planeó una conferencia con los padres acerca de límites.

Se convocó a toda la comunidad escolar, padres de familia y maestros de todos los grupos desde preescolar hasta 6° año de primaria, con el fin de impactar a toda la comunidad y no sólo a los padres del 15% detectado con problemas atencionales.

Se tuvo la oportunidad de contar para dicha conferencia con una especialista quien les convocó de la siguiente manera:

Estimados padres de familia:

¿Sabían que su hijo los necesita para que le enseñen el camino que tendrá que elegir en su vida futura y aprender el autocontrol?

Y que existen mitos y realidades sobre la importancia de las normas y límites dentro de la familia, para que el hijo pueda decidir entre muchos caminos. El más adecuado, a fin de construir a futuro un mejor proyecto de vida.



“ACCIÓN NO SUPERVISADA ES MAL EJECUTADA”

Invitamos a todos los padres de la comunidad Montessori a la Conferencia:

¿Cómo establecer normas y límites dentro de la familia?

Asistió el 80% de los padres de familia, de los cuales 15 eran los padres de familia de los niños con problemas de atención, luego, citamos a ese pequeño grupo de padres para, a manera de conclusión, ahondar más a fondo sobre lo que arrojaron las entrevistas y lo que se abordó en la conferencia. Planeamos estrategias claras a

seguir en casa, pero sobre todo les pedimos que cada vez que dieran una orden, se aseguraran que el niño la ejecutara inmediatamente. Así el lenguaje empezaría a tener un impacto en los niños.

Encuesta: Es la obtención de información relativa a un problema o situación determinada, que se realiza mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos.

Propósito: Recuperar información que permita conocer las apreciaciones y opiniones de los integrantes de la comunidad sobre una situación específica.

Cuestionario: Es un instrumento que se utiliza para que las personas viertan en forma escrita su opinión sobre un tema en específico. Puede ser de tres tipos:

Cuestionario cerrado: el sujeto debe elegir entre varias respuestas alternativas proporcionadas por el propio cuestionario.

Cuestionario abierto: permite al sujeto responder libremente ante las preguntas formuladas.

Cuestionario mixto: contiene preguntas de ambos tipos, abiertas y cerradas.

Como ya antes se menciona se pidió a cada maestro de cada grado hiciera una lista de niños que presentaran problemas de inatención e hiperactividad. El total de niños fue de 12 en primaria y 3 en preescolar, de una población escolar de 100 alumnos en total. Luego, se le pidió a cada maestro que contestara un cuestionario por cada uno de los alumnos de la lista que elaboró. El cuestionario consta de tres partes:

Los cuestionarios que se emplearon son los que se muestran a continuación:

CUESTIONARIO 1 A:

Nombre del alumno:

Edad:

Sexo: (M) (F) Grado Escolar:

Llenado por: Maestro (a):

.....

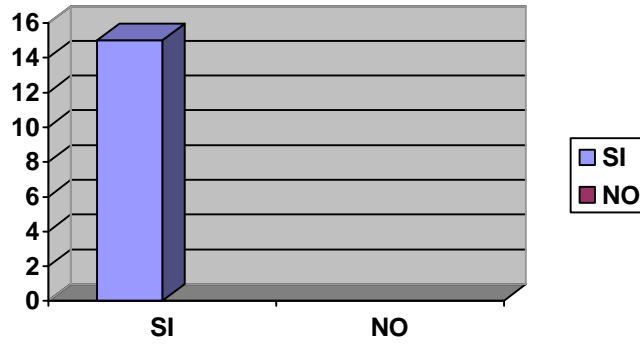
Fecha:

Por favor lea atentamente la siguiente lista de comportamientos y marque con un “sí” en caso de que ocurran con frecuencia y hayan estado presentes por lo menos en los últimos seis meses, en un grado tal que son problemáticos y no son congruentes con el nivel de desarrollo de la persona evaluada. En caso contrario haga una marca en la columna “no”. Trate de contestar todas las preguntas.

	Sí	No
1. A menudo no presta suficiente atención a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.		
2. A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades recreativas (juego)		
3. A menudo parece no escuchar cuando se le habla.		
4. A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones en el salón de clases.		
5. A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.		
6. A menudo evita, le disgusta o se resiste a realizar tareas que requieren esfuerzo mental sostenido		
7. A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (por ejemplo: juguetes, materiales escolares o herramientas)		
8. A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes		
9. A menudo es descuidado en las actividades diarias		
10. A menudo mueve manos o pies excesivamente o se remueve en su asiento		
11. A menudo abandona su asiento durante la clase u otras situaciones en que se espera que permanezca sentado		
12. A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo		
13. A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio		
14. A menudo “está en marcha” o suele actuar como si tuviera un motor		
15. A menudo habla en exceso		
16. A menudo contesta antes de haber sido completada la pregunta		
17. A menudo tiene dificultades para esperar su turno		
18. A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros		

Los datos arrojados por este cuestionario son los siguientes:
El 100% respondió Sí.

CUESTIONARIO 1A



Los resultados del cuestionario 1 A confirman que el 15% de los alumnos son inatentos.

CUESTIONARIO 1 B

Nombre del alumno (a):

.....

Edad: Grado escolar: Sexo: (M) (F)

Contestado por profesor (a):

.....

Fecha de evaluación:

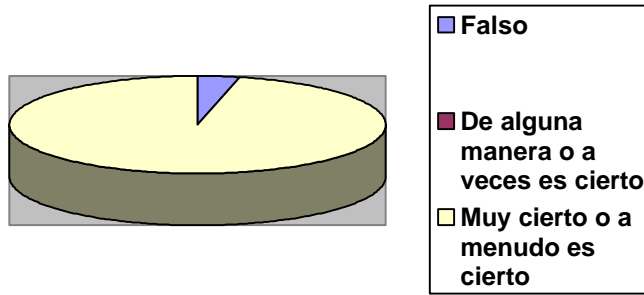
Abajo se encuentra una serie de preguntas que describen al niño. Marque la alternativa que describa al niño en este momento o en la semana pasada.

	Falso	De alguna manera o a veces es cierto	Muy cierto o a menudo es cierto
1. No termina lo que empieza			
2. No se puede concentrar, no puede poner atención por mucho tiempo			
3. No puede estar sentado callado, es inquieto o hiperactivo			
4. Cambia de posición con frecuencia			
5. Sueña despierto o se pierde en sus pensamientos			
6. Es impulsivo o actúa sin pensar			
7. Tiene dificultad para seguir instrucciones			
8. No espera su turno para hablar, habla cuando no le toca			
9. Trabaja sucio			
10. Tiene dificultades para mantener la atención, se distrae fácilmente			
11. Habla demasiado			
12. No lleva a cabo las tareas que se le asignan.			

Los datos arrojados por este cuestionario son los siguientes:

De 15 cuestionarios que se aplicaron con 12 reactivos, 12 respondieron a menudo es cierto y 3 falsos

CUESTIONARIO 1B



El 80% contestó muy cierto o a menudo es cierto, el 20% contestó falso y 0% de alguna manera o a veces es cierto. Lo cual sigue marcando un resultado alto de niños con problemas atencionales, en este caso de un 12% de toda la población escolar.

CUESTIONARIO 1 C

Nombre:

Edad..... Grado escolar..... Sexo.....

Nombre del profesor:
.....

Fecha de evaluación:

OBSERVACIÓN

Algo 1 Mucho 2 Demasiado 3 Nada 0

Inatención				
a) A menudo no termina lo que inicia				
b) A menudo no parece escuchar				
c) Se distrae fácilmente				
d) Tiene dificultad para continuar en una actividad				
e) Tiene dificultad para concentrarse en el trabajo escolar o en otras actividades				

Hiperactividad				
a) Corre o trepa excesivamente				
b) Tiene dificultad para estar quieto en la silla o presenta inquietud excesiva				
c) Presenta inquietud durante el sueño				
d) Siempre está acelerado				

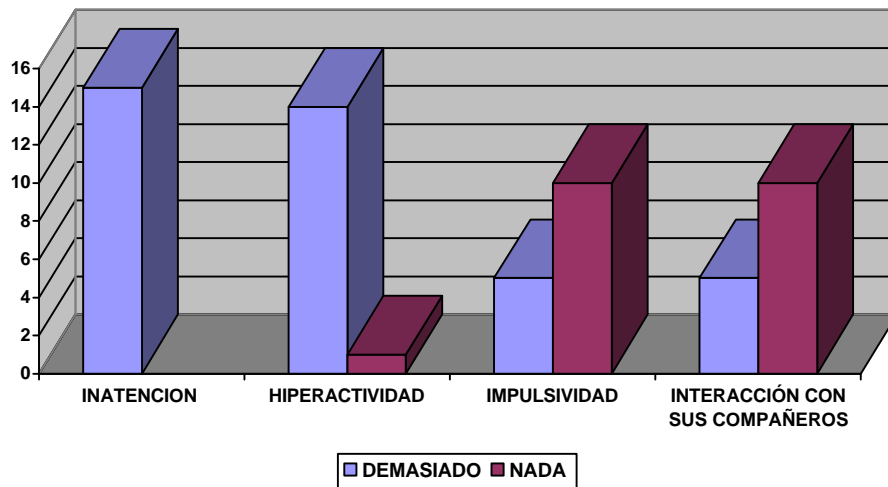
Impulsividad				
a) A menudo actúa antes de pensar				
b) Cambia de una actividad a otra				
c) Tiene dificultad para organizar el trabajo				
d) Necesita supervisión constante				
e) Frecuentemente llama la atención				
f) Tiene dificultad para guardar turno en los juegos o situaciones de grupo				
Interacción con sus compañeros:				
a) Cuando juega hay pleitos, golpes, etc.				
b) Es disgustado por otros niños				
c) Interrumpe frecuentemente las actividades de otros niños				
d) Es dominante, siempre dice a otros niños lo que hay que hacer				
e) Molesta a otros niños				
f) Rehúsa participar en actividades de grupo				
g) Pierde la calma fácilmente				

El resultado obtenido fue que los 15 contestaron los 5 reactivos de **inatención** con demasiado, es decir el **100%** de la población encuestada tiene problemas de inatención.

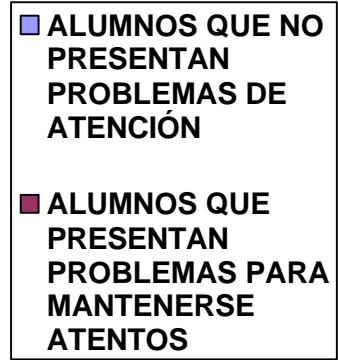
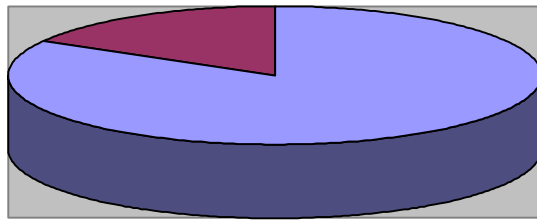
En los reactivos sobre **hiperactividad** 14 contestaron a tres reactivos en demasiado y 1 en nada. Es decir el **99%** de la población encuestada es hiperactiva.

En los 6 reactivos sobre impulsividad, 5 contestaron demasiado a los 6 reactivos y 10 nada, lo cual significa que el **25%** de los encuestados es **impulsivo**.

En los 7 reactivos sobre interacción con sus compañeros, 5 contestaron demasiado y 10 nada, lo cual significa que el **25%** de los encuestados **tiene problemas para interactuar socialmente**.



Estos 3 cuestionarios sirvieron también para corroborar si los alumnos que los maestros identificaron con problemas de atención, eran realmente inatentos, además pudimos observar que no sólo el 10% de nuestra población escolar sufre de estos trastornos, como lo dice Kinsbourne y Kaplan, sino que en nuestra población escolar es el 15% quien la sufre, es decir 15 de 100.



El siguiente cuestionario, pretende ayudar a los padres, a encontrar algunos errores que se cometen con más frecuencia al tratar de controlar la mala conducta de un niño. Se pidió a los padres contestaran el cuestionario antes de comenzar con una plática acerca de utilizar el refuerzo positivo.

CUESTIONARIO 2

DATOS GENERALES:

Nombre de la Institución:

.....

Cuestionario contestado por los padres del alumno:

.....

Grado y grupo:

Fecha:

Instrucciones: Por favor lea atentamente las siguientes afirmaciones sobre la Forma en que usted responde normalmente a su hijo.

Escriba una “**S**” al lado de la afirmación si usted siempre actúa de ese modo.

Escriba una “**O**” si lo hace ocasionalmente.

Una “**N**” si no lo hace nunca.

1. Tengo tendencia a alzar la voz y gritar cuando mi hijo se porta mal. ()

2. Rechazo las peticiones de mi hijo antes de escucharlas. ()

3. Destaco lo que mi hijo hace mal en lugar de lo que hace bien. ()

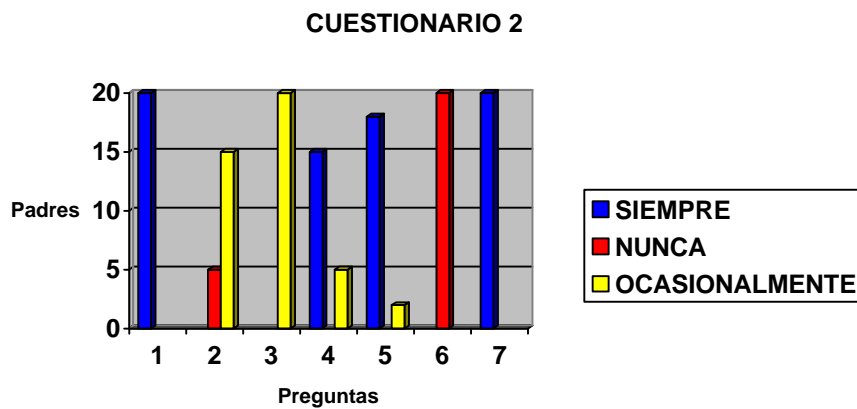
4. Cedo ante el llanto y las súplicas de mi hijo. ()

5. Cuando no quiero que mi hijo haga algo le digo primero que no con firmeza, pero eventualmente, cedo. ()

6. Creo que los padres que tienen diferentes criterios deben discrepar frente a su hijo, en relación con su disciplina. ()

7. Tengo la tendencia a repetirle demasiado las instrucciones a mi hijo, en lugar de tomar medidas cuando no me escucha. ()

El cuestionario se aplicó a 20 padres de familia, esta vez se invitó a cinco padres de familia más y los resultados fueron los siguientes:



Los datos que arrojó el cuestionario era que la mayoría de los padres no estaban reforzando positivamente a sus hijos y por lo tanto los resultados eran problemas de conducta constantes.

La plática con los padres se trató acerca del refuerzo positivo, ya que, las conductas seguidas por un refuerzo positivo tienen más probabilidades de afirmarse y repetirse.

Estos refuerzos pueden ser, una mirada, atención estrecha, un abrazo, una palabra de aprobación, un privilegio, un distintivo, etc.

Cuando se enseña una nueva conducta es mejor reforzar cada vez que la conducta se manifieste. Para las conductas más complicadas es importante reforzar paso a paso. El refuerzo inmediato y continuo, ofrecido con frecuencia y a cada pequeño paso del proceso, es mejor para fortalecer una conducta compleja que el elogio único de los padres después que la conducta haya terminado.

Hablamos sobre la importancia de identificar las fortalezas de sus hijos, para destacarlas y utilizarlas para elevar su autoestima. También discutimos acerca de la comunicación asertiva, el objetivo primordial de los padres asertivos es guiar y brindar una base que permita al niño tomar decisiones correctas. Los padres que se comportan de manera asertiva tienden a desalentar el comportamiento dependiente del niño y, al contrario de los agresivos, estimulan al niño a pensar independientemente y a actuar dentro de los límites apropiados.

Los parámetros de la conducta, se comunican de tal forma, que se respeta la dignidad, tanto de los padres como del niño.

Este mismo tema se abordó con los maestros de cada grupo para que ellos también aplicaran este sistema, no todos lo llevaron a cabo, sólo el profesor de música, los maestros de preescolar, 3 maestros de primaria obtuvieron resultados al ponerlo en práctica.

Diario de Campo: Como su nombre lo indica es el relato informal de lo que sucede todos los días en nuestro trabajo con los alumnos y en la comunidad. Sus principales funciones son las siguientes:

Aporta la visión de conjunto de nuestra labor docente: El diario de campo es el material más vivo, más fresco sobre lo que ocurre diariamente en la escuela por ser un relato informal de lo que más llamó nuestra atención en un día de clases. Sigue la secuencia natural del ciclo escolar, al tiempo que refleja aspectos importantes de nuestro quehacer, tanto en el salón de clases como en la actividad de la escuela o la relación de los padres. Es lo más cercano a una visión de conjunto del trabajo docente.

El diario de campo puede cumplir una valiosa función de apoyo a la reflexión sobre la forma en que trabajamos con los alumnos. Permite rescatar día con día, los contenidos y actividades que realizamos con los alumnos, así como los resultados que obtuvimos en distintas áreas.

En casos en que no se cuenta con posibilidades de intercambio frecuente con otros maestros, el diario de campo cumple la función de retroalimentar nuestro quehacer pedagógico, gracias al análisis que implica sobre nuestro manejo del programa, así como de la relación que establecemos con cada uno de los alumnos.

Nos permite guardar memoria: Esto es, tener la posibilidad de revisar, en diferentes momentos del ciclo escolar, las impresiones o reflexiones que día con día fuimos construyendo. Incluso es una perspectiva de largo plazo.

El diario de campo se convirtió en el mejor instrumento que dio cuenta de los más importantes aprendizajes durante la investigación práctica.

La forma de usarlo es muy sencilla:

Tomamos un cuaderno común y corriente y le hacemos a cada hoja un margen que nos va a permitir después hacer anotaciones sobre lo relatado.

Escribimos la fecha y a continuación platicamos con nosotros mismos, en unas cuantas líneas, lo que nos resultó más significativo del trabajo del día, ya sea con los alumnos, algún suceso en la escuela o relacionado con la comunidad.

Observación: Se entiende por observación el examen atento que un individuo o grupo realiza sobre sujetos, objetos o fenómenos para llegar a un mejor conocimiento de los mismos mediante la obtención de datos generalmente inalcanzables por otros medios. Se distinguen dentro de las escuelas, dos tipos de observación, la participante y la no participante.

En la observación participante, el observador se integra en mayor o menor medida en el grupo al que debe observar, implicándose en sus actividades y comprometiéndose con sus proyectos y objetivos: el observador vive las experiencias del grupo de observación.

La observación fue aplicada a los niños en el salón de preescolar durante año y medio de manera constante, por estar el investigador presente durante todo el curso escolar, en cambio la que se aplicó a algunos niños de 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° de primaria, fue por intervalos, es decir, en la tarde, trabajando con ellos por 60 minutos exclusivamente, en otras ocasiones observando sus conductas dentro del salón de clases, también sólo durante una hora, intentando que la observación se realizara en un espacio dedicado a trabajar con ellos tareas específicas, se hizo por petición de los padres y el profesor del grupo, con el fin de apoyar al niño, en busca de un mejor desenvolvimiento académico y social dentro de su grupo. Siempre se buscó que la observación fuera lo más objetiva posible.

2. Conclusiones y propuestas a las que se llegó a través de la praxis.

Los resultados que se obtuvieron de la observación, el diario de campo y las entrevistas, se narran a continuación, los nombres que se usarán son ficticios, para conservar el anonimato de los niños con los que se trabajó.

En la mayoría de los casos que se narrarán, fueron niños que ya venían diagnosticados como niños con trastorno por déficit de atención, a veces con hiperactividad y otras no y fueron alumnos de preescolar.

En el salón de preescolar hay niños y niñas de 3 a 6 años, por lo mismo hay niños que ya estuvieron en ese salón desde el año pasado.

a) El primer caso que narraré es el de Rodrigo.

Rodrigo es un niño de cinco años y medio que ingresa a la escuela a mitad del curso escolar, los padres piden una cita para exponer su necesidad de que el niño ingrese a esta escuela en esta época del año (es a mitad del curso escolar, por el mes de enero), pues la escuela donde estaba cursando el tercer grado de preescolar, les sugirió se lo llevaran a otra escuela porque no logró adaptarse en esa que era una escuela tradicional particular.

Los padres se encontraban muy preocupados y decían sentir que la escuela y los compañeros eran muy hostiles con el niño, además, ésta ya era la segunda escuela que rechazaba a su hijo. Dicen que el niño nació perfectamente normal sin ninguna alteración y que no se explican lo que sucede, que ellos no lo maleducan, sino todo lo contrario, intentan que él mantenga reglas de orden y respeto en casa, pero que sinceramente es un niño difícil pero muy bueno.

Las primeras interrogantes que surgen son:

¿Cómo un niño de cinco años y medio ya ha sido rechazado por dos escuelas?

¿Realmente la escuela debe esperar que un niño esté quieto a los cinco años?

El niño ingresa a mi salón de clases y lo que se descubre dentro del trabajo cotidiano es lo siguiente:

Recordemos que estamos trabajando dentro de un salón donde de ninguna manera pretendemos que esté quieto, pero sí que se adapte a reglas que permitan el trabajo armónico de todos los niños del grupo.

Lo increíble con este caso, es que lo primero que se descubre es que no sólo se tiene que adaptar el niño, sino los que trabajamos con él. Los adultos estamos acostumbrados a que los niños caminen despacio en el salón y sin hacer mucho ruido, este niño casi nunca camina, casi siempre corre y se derrapa, por supuesto se le toma de la mano y se le muestra cómo caminamos en el salón. Además los otros niños siguen las reglas muy bien y quizá hasta por imitación él podría ajustarse a las reglas, ya que no se le pide que no camine y no se mueva, sino que lo haga con el silencio y con un movimiento que le permita cuidar los materiales de trabajo y no chocar con los demás. Parece como si él no pudiera caminar despacio dentro del salón, entonces aquí hay el primer ajuste del adulto. __Está bien, sólo que, si caminas rápido y te derrapas, cuida que no choques con ningún material, ni choques con los niños, es mejor lo más despacio que puedas y en silencio para que tus compañeros sigan trabajando.

Cada vez que lo hacía bien, lo felicitaba y cuando corría y se derrapaba sin hacer ruido ni chocar con los demás, simplemente, no decía nada. A eso sí se pudo ajustar él y los que trabajamos con él. No por eso los demás hicieron lo mismo que Rodrigo, él lo hizo sin molestar el trabajo del grupo. Si meditamos solamente en este detalle, es fácil imaginarnos a Rodrigo en una escuela tradicional en donde los niños ni siquiera tienen que caminar por sus materiales de trabajo, sino que tienen que permanecer sentados la mayor parte del tiempo, resulta obvio pensar que Rodrigo no podría mantenerse sentado por todo el tiempo dentro del salón de clases.

Cada mañana nos sentábamos sobre un tapete para leer los libros que habían traído los niños, Rodrigo después de la lectura del primer párrafo empezaba a hablar al compañero de a lado, a empujar, etc. Entonces, se le tenía que pedir que se retirara a su lugar y buscara un trabajo, previendo esta situación, le comencé a pedir que, después de escuchar el primer libro, me ayudara a regar las plantas, y desde ahí, él participaba a la vez que regaba las plantas y de repente con la jarra en la mano se acercaba a mirar las ilustraciones del libro que estuviéramos leyendo, lo hacía en silencio sin molestar y luego seguía regando las plantas.

Cuando Rodrigo decidía hacer la actividad que más le gustaba, pintar en el caballete, hacía un desastre que, uno acababa por prohibirle realizar dicha actividad. Sin embargo, un día, uno se da cuenta que no es prohibiendo sino apoyándolo para que pueda realizarlo sin tanto desastre. Mejor hay que **ayudarlo a planear y a organizar su actividad**, según lo que hemos investigado, queda claro que es cierto que los niños con déficit de atención e hiperactividad tienen problemas para planear y dirigir sus acciones, por lo tanto, ayudémosles a lograrlo, ¿cómo?, **planeando y organizando en voz alta con el alumno**.

Entonces, cada vez que se me acerca y me pregunta __¿Puedo trabajar con el caballete? Antes de decir no, le pregunto __ ¿qué necesitas para hacerlo? Me dice

todo lo que tiene que hacer de manera correcta, le vuelvo a preguntar ___ ¿qué tienes que hacer primero? **(Con estas preguntas el maestro está orientando)**

___ Ponerme la bata, pegar el papel y llevar las pinturas, a lo que respondo ___ muy bien, ¡hazlo! Cuando ha preparado todo, estoy pendiente de que todos sus materiales estén colocados correctamente y completos, si no es así, le pregunto, con qué vas a enjuagar los pinceles, entonces él corrige y dice con una sonrisa ___ hay, se me olvidó el recipiente con el agua, voy por ella.

Realiza dicha actividad cada vez mejor y un día ya no necesita que yo lo asesore, cuando lo hace sólo ya no sucede un desastre ni manchones de pintura por todas partes.

Era muy importante que cada vez que él realizaba algo muy bien, yo se lo dijera muy explícitamente. Incluso algunas veces le pedí que ayudara o asesorara a algún niño más pequeño para pintar en el caballete, ya que él lo hacía muy bien.

Sus compañeros no querían jugar con él en el recreo, él se quejaba mucho, por eso y con frecuencia lloraba, por lo que me dediqué a observar qué sucedía en el recreo. Me di cuenta que cada vez que los niños no hacían lo que él proponía, recurría al llanto y no seguía las reglas del juego, entonces se quejaba de que no querían jugar con él y se dedicaba a dar vueltas sólo por el jardín el tiempo que quedara del recreo.

Fue necesario acompañarlo en los recreos para que entendiera que a veces sus ideas no serían las que escogería el grupo de amigos para jugar y eso no significaba que no lo quisieran y que llorando no se arreglan las cosas. De modo que muchas veces tuvo que ceder y ajustarse a las reglas de todos en el juego, ahora se cuenta muy fácil pero esto fue un arduo trabajo y pasaron como dos meses para que él ya pudiera jugar sólo sin el apoyo del adulto y sin que esto desencadenara en berrinche y frustración.

En el salón de clases le gustaba más trabajar con el alfabeto móvil porque esto requería que caminara por las letras con una charola y formara las palabras sobre la charola y luego pusiera la palabra ya formada sobre el tapete, haciendo tantas palabras como cupieran en el tapete, esas palabras yo se las dictaba una por una, cada vez que formaba una me la llevaba y luego la colocaba sobre el tapete. Este tipo de ejercicios se realizaban con menor dificultad, por parte mía, que sentarme con él para que leyera, esto resultaba sumamente difícil porque cuando uno está sentado junto a alguien que a la vez que lee se mueve constantemente en la silla y además la tira como 20 veces, entonces uno acaba con comezón en todo el cuerpo, pero si uno aprende a convivir con alguien así y a darse cuenta que no importa que se mueva de todos modos lee y aprende, aunque tenga que columpiarse en la silla y recogerla 20 veces. De pronto yo recargaba un poco mi brazo sobre la silla para

que no se cayera o para que no se columpiara, entonces él se metía y se sacaba los zapatos.

Al cabo de un par de meses, me di cuenta que realmente era yo quien había aprendido a trabajar con él, además de él conmigo. A pesar de toda su inquietud y necesidad de movimiento, él aprendía y a mí me causaba menos nerviosismo que se moviera tanto, es decir, me parece que **los adultos tenemos que aprender a trabajar con niños que necesitan tanto moverse**, pero no prohibiendo o evitando que se muevan, sino permitiendo y promoviendo que se muevan lo más que se pueda de una manera más organizada.

No importa si él riega las plantas mientras yo les leo o discutimos algún tema porque desde donde él está en el salón, participa, de pronto se acerca y observa lo que estamos haciendo.

Cada vez que se le regañaba porque corría y tiraba cosas en el salón, el regaño no servía de nada, si en vez de eso, se le felicitaba porque aunque caminó rápido casi corriendo no tiró nada y no se escuchó ni un ruidito, entonces él se animaba a hacerlo mejor cada vez y se obtenían mejores resultados.

Cuando Rodrigo empezó a trabajar con la escritura tuvimos grandes problemas, porque para él, era muy difícil quedarse sentado y hacer bien hecho su trabajo, antes de escribir, veía qué hacían los otros, jugaba con el lápiz, en fin, se podía pasar una hora y no hacer nada; por supuesto, uno cae en regaños ante esta actitud, así que intentamos una nueva estrategia, que repitiera una cancioncita a la vez que trazaba la letra, por ejemplo, cada vez que trazaba la letra P lo hacía repitiendo, subo, bajo, regreso, cabecita, pata y esto lo ayudaba a hacer mejor los trazos y a terminarlos, pero si aún así no se apuraba, tendríamos que recortar el tiempo de tomar el lonch, entonces, el tiempo para comer tenía que alcanzarle para terminar su trabajo y luego comer, varias veces tuvimos que recurrir a ello, cada vez que no terminó a tiempo, pero las veces que lo hizo, le dio tiempo de terminar su trabajo y comer.

En este caso queda claro que si el niño se apoyaba de unas palabras que lo guiaban en su escritura, obtenía mejores resultados. La teoría nos dice que el lenguaje en los niños de 2 a 7 años sigue un proceso importante en el pensamiento del niño, entonces, trabajémoslo dentro de las aulas para que los niños lo usen como organizador de la acción y más tarde se vuelva un regulador de su pensamiento pero ya de manera interior e integrada.

En un estante alto guardaba los libros especiales, le dije al grupo que, esos libros, sólo se los podría prestar a los niños y niñas que ya supieran leer. Rodrigo se esforzó mucho por leer y fue el primer niño que pudo usar esos libros, de repente tenía a niños más pequeños a su alrededor, les leía a todos en voz alta el libro de

los dinosaurios, que era el que más le gustaba, logró tener un muy buen nivel académico y su relación con los compañeros mejoró.

Pasó a primero, y ahí empezaron otra vez los problemas, la maestra de primero sí quería que el niño permaneciera sentado casi todo el tiempo y pensaron que a lo mejor un medicamento le ayudaría a lograrlo. A mí me pareció escalofriante, creo que sugerir que el neurólogo le dé a un niño un medicamento para mantenerlo sentado es verdaderamente negativo, se sabe que en ciertos casos es necesario pero es por una razón bioquímica y será sólo el neurólogo quien lo recomienda o receta por una razón científica y no sólo para mantener a un niño sentado, cuando además sabemos que los niños necesitan moverse. Las maestras argumentaban que no aprendía porque como no estaba sentado y atento, entonces no entendía las explicaciones.

Parece de vital importancia recordar que, según algunos pedagogos, la atención voluntaria se construye en la escuela, ayudando al niño a guiar su actividad, que los niños aprenden a través del movimiento y que ese niño Rodrigo había sido el niño más aplicado de la clase el año anterior, que por ningún motivo creo que un maestro pretenda lograrlo con pastillas, eso se logra con el trabajo cotidiano en clase ayudándoles a los niños a guiarse apoyados del lenguaje y a organizar sus acciones anticipadamente, antes de llevarlas a cabo, quizá en tercer año de primaria el niño ya sería capaz de hacerlo por sí mismo, en primer año y para un niño con TDA, es muy prematuro pretenderlo.

Cuando Rodrigo comenzó a tener problemas en la escuela nuevamente, los padres decidieron llevarlo con un neurólogo, el cual no le recetó ningún medicamento. Con esto surge otra interrogante:

¿Cómo es posible que un maestro de primero quiera tener a los niños todo el tiempo sentados si el niño aprende a través del movimiento y de la materialización de la actividad?

¿Es cierto que con un medicamento vamos a lograr normalizar el trabajo de un niño?

Es sólo el neurólogo quien lo sugiere y lo receta pero con un diagnóstico clínico, éste se realiza mediante la información que dan los padres y maestros, algunos neurólogos hacen otro tipo de pruebas para descartar algún otro tipo de padecimiento; de ahí la importancia de que los maestros reflexionemos y no pretendamos mantener siempre a los niños sentados, los niños van aprendiendo a inhibir sus impulsos de manera voluntaria conforme van creciendo, con apoyo de la escuela y de los docentes que les ayudan a dirigir sus acciones, apoyándose del

lenguaje que orienta y les ayuda a seleccionar la información adecuada. Algunos casos de TDA requieren de un medicamento, los que lo requieren es porque la raíz del trastorno, es bioquímico.

A los profesores nos toca trabajar de manera sistémica con los niños para que, a través del lenguaje en voz alta, organicen su actividad, favoreciendo el movimiento dentro de los salones de clases, sobre todo a los niños que más lo necesiten. Esto a todos les servirá, pero con los niños con TDA tendrá que ser llevado con mucho más empeño, hasta lograr normalizar su trabajo dentro del salón de clases.

Los maestros tenemos que actuar más y quejarnos menos por los problemas de los niños.

- b) La siguiente narración es acerca de lo que se observó, a grandes rasgos, de nuestro siguiente caso:

Patricio llega a nuestra escuela siendo expulsado por otra a sus escasos cinco años y medio de edad.

Los padres cuentan en la entrevista de nuevo ingreso que es un niño muy inquieto, desobediente y muy difícil de manejar en casa y que en la escuela le han sugerido se lo llevaran a una escuela Montessori.

Ingresa a La Casa de los Niños en el mes de enero.

Patricio se muestra muy contento en la escuela, hace amigos con facilidad.

Prefiere los trabajos de las áreas de vida práctica y sensorial. Realiza ejercicios como lavar su mesa con jabón, el primer día sigue perfectamente las instrucciones, pero al día siguiente que repite el ejercicio, en vez de usar el material de lavar la mesa, pone el de lavar el espejo, por lo que tenemos que guiarlo a través de preguntas __¿De qué color es el material de lavar la mesa? __ él responde __azul, __entonces por qué pusiste el de color rojo, __me equivoqué, __lo voy a cambiar, coloca el material de manera incorrecta y con esto me doy cuenta que para Patricio no fue suficiente la explicación que le di el día anterior, entonces de ahora en adelante lo haré de la siguiente manera:

Primero le digo __te voy a mostrar cómo se pone el material de lavar la mesa, camino hacia su lugar donde está su mesa que es la que va a lavar y pongo su silla a la derecha de la mesa, regreso a donde está el material y me pongo la bata, luego, cargo la charola con el material y lo pongo sobre la silla, hago todo sin hablar mientras él observa lo que hago. Recojo todo, lo vuelvo a poner en su lugar y le digo __ viste, primero muevo la silla, (lo vuelvo a hacer pero ahora lo hago a la vez que lo nombro)

luego me pongo la bata,

llevo la charola con el material y lo pongo sobre la silla,

extiende la jerga y la pongo sobre el respaldo de la silla,
pongo la cubeta debajo de la mesa,
el recipiente que contiene el jabón y el cepillo también debajo de la mesa,
voy por la jarra para traer el agua,
vacío el agua dentro de la tina y regreso la jarra a su lugar.
Cuando regreso a la mesa le digo ___ya podemos empezar a lavarla, esta segunda vez lo hice a la vez que digo lo que voy haciendo en voz alta y cuando termino lo invito a que lo haga él

Así, con cada actividad, para que **todos los niños** se acostumbren a usar el lenguaje no sólo para anticiparse un plan de acción sino para nombrarlo a la vez que lo hacen. Los niños que tienen problemas de atención no han desarrollado adecuadamente el habla en voz alta como guía para su actividad y hay que ayudarlos de manera especial a trabajarla. **Hay que crear en el niño la idea general de que toda actividad tiene que ser organizada en el tiempo y en el espacio y que para ello se necesita seguir unos pasos específicos.**

Demos al niño una organización externa rigurosa de la tarea para que la realice correctamente. Fraccionando las acciones en eslabones aislados. La acción deberá ejecutarse en un orden invariable, programando los trabajos de los niños para que las realice con éxito, es decir, considerando la etapa de desarrollo en la que se encuentra.

Entonces, para cocinar un pepino primero:

- 1. Observamos los materiales que tenemos y los nombramos** (un pepino, un limón, salero, pelador, cuchillo jabón estropajo, un fregadero para lavar, una tabla para picar, un plato donde lo vamos a servir y una toalla para secar.)
- 2. Realizamos la acción directamente sobre los objetos.** Al tomar el pepino, el estropajo, el jabón, me acerco al fregadero y digo mientras lo hago, abro la llave del agua, mojo el estropajo, cierro la llave del agua, le pongo jabón al estropajo, tallo el pepino y el limón, los enjuago muy bien, cierro la llave y seco el pepino y el limón (así sucesivamente).
- 3. Convierto la acción en un relato de la acción.**
- 4. Ejecuto la acción como un acto para mí misma,** es decir como un acto mental que se da en el pensamiento.

Cuando patricio vuelve a lavar la mesa lo hace de manera correcta porque lo nombra y luego lo hace o lo nombra y a la vez que lo hace, es decir que, si planea y

organiza su actividad, entonces logra orientarse con el lenguaje y por lo tanto, hacerlo de manera correcta, además a partir de ese momento lo hace solo. Después de hacerlo varias veces ya lo hace sin necesidad de nombrar lo que hace en voz alta.

A diferencia de Rodrigo, Patricio parece no tener muy buena memoria, por eso, me apoyo del lenguaje cada vez que le estoy mostrando algo nuevo, con movimientos lentos realizo las actividades, nombrando los pasos que voy siguiendo, esto le ayuda a organizar los ejercicios. Además descubro que queda instalado en su memoria secuencial porque al día siguiente puede repetir el ejercicio de la misma manera y lo hace correctamente, además cuando lo hace varias veces diciéndolo en voz alta, luego lo hace ya sin nombrarlo en voz alta, porque la secuencia queda asimilada y lo hace ya de manera automatizada.

Le cuesta trabajo armar rompecabezas y el concepto de número y cantidad. Es difícil para él ponerle ocho frijoles al número ocho.

Cuando trabajamos con el alfabeto móvil, lo rechaza, prefiere otras actividades, lo cual me llama mucho la atención porque al igual que Rodrigo necesita el movimiento y el alfabeto le permite dar muchas vueltas por el salón, sólo que Patricio no tiene una buena memoria a corto plazo, entonces, cuando yo le pido que escriba sobre su charola la palabra “amo”, con las letras del alfabeto móvil, en lo que él camina hacia donde se encuentran las letras del alfabeto, se le olvida y tiene que regresar a preguntar varias veces qué le pedí.

Considerando además que en el camino juega, y a veces golpea o empuja a sus compañeros, porque Patricio además de hiperactivo se muestra impulsivo, es decir que siente el impulso de empujar y pegar y no hay un lenguaje interior que le lleven a pensar en las consecuencias de hacerlo y sin ningún tipo de reflexión lo ejecuta. Entonces, opto por usar otro tipo de materiales con él y dejar el alfabeto pendiente por un lapso de un mes, y en vez de eso, le proporciono otros, como por ejemplo: poner sobre un tapete en el piso las fotos de algunos objetos y aparear los que su nombre empieza con la letra “a” junto a la grafía de la letra “a”, y así con todas las vocales, las fotografías y las vocales están revueltas, él tiene que seleccionar las que van con cada letra.

Otro día le doy también una consonante y cada vez puede hacerlo con más letras y más fotografías, esto lo hace durante varios días. Hace otros que son para aparear imágenes de objetos con el letrero correspondiente, por ejemplo a la imagen del oso le pone la palabra oso, desde palabras muy sencillas hasta un poquito más complicadas. También trabajamos con un libro de texto, que tenía ejercicios similares, como unir con una línea la letra “a” con la imagen del árbol y luego de hacer mucho este tipo de ejercicios volvimos a intentar con el alfabeto móvil, al

principio se mostró renuente pero luego poco a poco le fue costando menos trabajo y mejorando su memoria, porque implementamos una variante, cada vez que yo le pedía alguna palabra, antes de que se fuera, le preguntaba, ___¿Qué te pedí? Entonces él repetía lo que yo le había pedido y así no lo olvidaba.

Siempre fue muy importante que yo estuviera cerca y elogiara lo bien que le estaba quedando su trabajo.

Planteamos una serie de acuerdos: por cada mañana que no empujara ni le pegara a nadie, él podría poner los platos a la hora del lonche, a él le gustaba mucho poner los platos, por eso se esforzaba mucho. Este tipo de incentivos se variaron por: lavar los platos, llevar la fila, etc.

Cada vez que yo necesitaba un favor, si él se había portado bien, se lo pedía pero si no era así, entonces se lo pedía a otro, esto lo ponía muy triste pues le encantaba llevar recados a otros maestros, a la dirección o acompañar a niños más pequeños. De igual manera, antes de salir disparado a llevar el recado, primero tenía que repetir la instrucción que se le había dado, por ejemplo, pedir prestado el pelador de papas a la maestra Lucy de taller dos.

Le costaba mucho trabajo respetar las reglas, no esperaba su turno, siempre quería ser el primero y muchas veces empujaba a los demás con tal de llegar primero. Si él incurría en este tipo de actitudes entonces perdía privilegios.

Yo iba anotando palomitas en un cartel, por cada acierto que tuviera, cada vez que juntaba cinco era acreedor a un privilegio, pero si él golpeaba a un compañero o empujaba, entonces borrábamos los puntos y tenía que volver a contar de cero. Cada vez que él lograba hacer cualquier cosa bien, yo me ponía francamente tan contenta y lo alababa tanto que a él se le iluminaba la cara de alegría. Es decir, **procurando la comunicación asertiva.**

Cuando realizaba ejercicios en los que era necesario recordar secuencias, en vez de hacer un esfuerzo por recordar les preguntaba a los otros y los otros le daban la respuesta correcta.

Me sentaba con él para prevenir esta situación. Por ejemplo con un tablero que tenía cien cuadritos y cien fichas acomodadas de 10 en 10, para que él las fuera colocando correctamente, primero del 1 al 10, luego del 10 al 20, etc. Llegaba al trece y ya no sabía qué seguía.

Le sugerí que empezara a contar, en voz alta desde el uno, de inmediato corregía y luego de poner el 14 podía seguir, pero cuando llegaba al 19 otra vez se atoraba, cada vez que se atoraba en vez de preguntar al compañero ___¿qué sigue del 19? Yo

le pedía que volviera a contar desde el uno en voz alta, eso le permitía recordar que seguía el 20.

Un día pudo hacer hasta el 100, él solito. Luego le daba una hoja con los cien cuadros en blanco para que escribiera del uno al cien, al principio le costó el mismo trabajo pero después de sentarme con él un par de veces para guiarlo apoyándonos del lenguaje en voz alta cuando se atoraba, las demás veces lo hacía perfecto y rápido, ese fue uno de los trabajos que más orgullo lo hizo sentir.

Siempre fue necesario acompañarlo al principio para ayudarlo a guiarse en voz alta. Al dominar el ejercicio, lo hacía en silencio y con excelentes resultados.

Hicimos concursos de lectura, era un grupo de 7 niños de 6 años, todos tenían el mismo libro de lecturas en la misma página, comenzaba uno de los niños y seguía el que estuviera a su derecha, así sucesivamente, se trataba de que leyera un renglón cada uno en voz alta pero no se podían atrasar, todos teníamos que ir, a tiempo. Los niños lograron un buen nivel de lectura, incluso los niños que tenían TDA. Estos concursos fueron muy curiosos porque no había premio alguno, la emoción era que se llamaran concursos y que todos estuviéramos siguiendo la lectura para no perder su turno de leer en voz alta. Patricio se sentía orgulloso de ser muy bueno en la lectura igual que todos.

Cuando los demás niños veían que anotaba los puntos buenos de Patricio, ellos, también querían participar, teníamos que **hacer juegos, que los incluyeran a todos**, como ejercicios de silencio, el que no hiciera ni un ruidito durante los cinco minutos antes de la hora de salir, sería el que tendría un punto bueno; decíamos el nombre del niño que tuviera más puntos buenos y era el primero en formarse, por consiguiente el que hiciera más ruido durante el ejercicio sería el que iría hasta atrás.

En el recreo tuvimos que sacarlo sancionado. Esto consistía en que cuando él agredía a algún compañero, se sentaría junto a mí durante cinco minutos, luego de darle dos vueltas al jardín corriendo. A esto le llamamos **tiempo fuera**.

Hubo semanas en que sucedía varias veces, semanas que sólo dos y alguna semana que no le aplicábamos tiempo fuera ni una sola vez.

Cada vez fue mejor su relación con los compañeros, porque el problema que tuvimos con Patricio fue que las madres de familia empezaron a prohibir a sus hijos jugar con él, entonces, los niños sí querían jugar con él, pero con una cierta reserva. Fue necesario llamar a las madres de familia y explicarles que Patricio no era un niño peligroso, sólo que estaba aprendiendo a no ser “pegalón” y esto le tomaría un poco de tiempo, haciendo hincapié en que era un buen niño protector de los más pequeños.

La mayoría de las mamás respondió muy bien excepto una, con ella fue necesario hablar muchas más veces, e incluso llegó a pedir que “se corriera a ese niño” porque de otro modo ella se llevaría a su hijo de la escuela. Por supuesto no accedimos y a ella no le quedó más remedio que poner de su parte. La mamá de Patricio le pidió asistieran ella y su hijo a su casa para que los niños jugaran y ellas platicaran. Esta situación hizo que la señora fuera mucho más comprensiva y tolerante.

Patricio logró tener el nivel académico necesario para pasar a 1° en año y medio, es decir que pasó a 1° de 7 años. Pudo haber sido antes pero tuvimos que esperar para que las maestras de primero lo recibieran, porque desgraciadamente Patricio tenía que contar con los requerimientos pertinentes. Tal vez si las maestras hubieran tenido menos niños en sus salones de clases como Patricio, lo hubieran recibido antes, porque le hubieran podido dar la atención que él necesitaba. Sin embargo creo que Patricio fue afortunado de quedarse en preescolar y pasar en mejores condiciones con muchos mejores elementos para su aprendizaje.

c) El siguiente caso es Pablo

Pablo es un niño de cuatro años y medio, ingresa en el mes de septiembre, como él tiene una hermana en 4° año, no se hace la entrevista de nuevo ingreso y no obtengo datos antes de conocerlo.

Nunca había tenido un alumno que no se adaptara al salón después de dos meses, su lenguaje no era entendible y por lo mismo teníamos grandes problemas de comunicación, no sabía relacionarse con sus compañeros, los escupía, los abrazaba tan fuerte que los tiraba, los besaba y los dejaba babeados, en fin, los niños lo rechazaban cruelmente.

Llamé a los papás tratando de establecer un contacto con ellos y de trabajar juntos, se mostraron renuentes, la mamá me dijo que él venía de otra escuela en donde no se había adaptado y que en esa escuela sospechaban que tenía problemas de hiperactividad. Que ella no podía ir a ningún lado con el niño porque era incontrolable y ella no sabía qué hacer con él porque su hija había sido todo lo contrario.

Me di cuenta que no iba a obtener mucha cooperación por parte de los padres.

Pablo todos los días gritaba dentro del salón, tomaba los materiales que no le estaban permitidos y nada parecía interesarle realmente, todo el tiempo andaba detrás de los niños y a ellos les molestaba mucho, con esta actitud distraía mucho al grupo en general.

Empezaba a desesperarme, todo un día me dedicaba a andar detrás de él, haciendo que siguiera las reglas y era maratónico, al día siguiente no asistía a clases y

cuando regresaba era como volver a comenzar desde el principio, a veces faltaba un día pero a veces más.

Volví a llamar a los papás y les pedí que no faltara un solo día a la escuela. También les dije que Pablo no parecía usar el lenguaje como referencia para nada, es decir no tenía ningún impacto para él. Les expliqué que era muy importante que le dijeran, lávate las manos y se quedaran ahí hasta ver que se lavó las manos, y así con todo.

Observé que cuando ellos acudían a recogerlo a la escuela, Pablo corría y no respondía a ningún llamado de sus padres, era peligroso, pues pudiera ser, hasta que lo atropellara un coche. Esto me parecía responder a que ellos no lo acostumbraron a escuchar y a actuar de acuerdo a lo que se le indicaba, porque si él no respondía no pasaba nada, ellos sólo corrían detrás de él. Les expliqué que en la escuela yo me dedicaba a estar detrás de Pablo y a hacer que Pablo cumpliera cualquier indicación que se le diera y no podía pasar nada más, hasta que Pablo hiciera lo que se le pidió. Ellos debían hacer lo mismo en casa y además comprometerse a traerlo todos los días sin falta a la escuela.

Por mi parte pensé en darle todos los materiales de vida práctica, es decir, que lavara su mesa, los pizarrones, el piso, etc. Todos estos ejercicios tienen un orden, una secuencia y por otro lado, a qué niño no le gusta lavar la mesa con mucha espuma, yo todavía no conozco a alguno que no le guste. Así lo hice, desde que llegó hasta que se fue me dediqué a que **el lenguaje, mis palabras y las de los demás que fueran dirigidas hacia él, sí tuvieran un impacto y por consiguiente se generara en él una respuesta**, creyendo siempre que sí me entendía y tratando de traducir lo que él me decía.

Los cambios que sucedieron fueron sorprendentes, empezó a tener pequeños períodos de concentración.

El trabajo fue impresionantemente cansado pero muy fructífero, porque de pronto yo ya no necesitaba todo el tiempo estar detrás de él, ya había momentos en los que estaba concentrado en su trabajo y no molestando.

Su relación con los compañeros fue lo más difícil, los niños eran crueles, no querían jugar con él, y todos le pegaban en cuanto podían, no querían sentarse junto a él, etc. Este fue el trabajo más difícil de lograr, que los niños entendieran que Pablo necesitaba aprender y si ellos le pegaban, entonces él no entendía cómo es que se le pedía que él tampoco pegara, era muy confuso todo.

Hice un trato con el grupo, les dije que si ellos hacían el esfuerzo de invitarlo a jugar y no pegarle cada vez que se equivocara, en cambio, cada vez que Pablo les

hiciera algo incorrecto, entonces acudieran a mí (su maestra), quien lo retiraría del recreo y se quedaría sentado sin jugar por cinco minutos, pero, si esto se repetía muchas veces, entonces sería por más tiempo. Si Pablo molestaba a los niños dentro del salón, entonces tendría que sentarse en mi lugar, que era una silla puesta en un rincón del salón, si molestaba a la hora de comer, entonces comería sentado junto a mí y no junto a sus compañeros. A esto muchos autores le llaman **tiempo fuera**.

Fuimos muy consistentes con las reglas, un mes antes de que acabara el curso, Pablo ya era capaz de trabajar de manera armónica dentro del salón, los recreos ya no eran tan tormentosos e incluso una niña lo invitó a jugar a su casa y en la fiesta de despedida, bailó durante tres canciones seguidas con sus compañeros.

Aunque su expresión oral mejoró, no era la adecuada para su edad, por lo que sus padres lo llevaron en las vacaciones de verano a ver a una terapeuta de lenguaje.

Los padres están tan contentos por los cambios que han visto en su hijo que son los más cooperadores. El siguiente curso Pablo regresará al mismo grupo porque todavía le falta cursar un año más de preescolar.

Lo que queda de manifiesto en este caso es que, el lenguaje sí regula la actividad y este propicia una acción organizada y por lo tanto deviene la atención.

Si Pablo tiene o no tiene TDA, es lo menos importante, lo importante es que el niño aprenda y mejore, que vaya adquiriendo la capacidad de concentrarse en un trabajo por períodos más largos y que pertenezca a un grupo en el cual se desarrolle de manera armónica. Me parece que Pablo tiene los elementos necesarios para que el año que entra obtenga el nivel académico adecuado que le permita pasar a 1°.

Hoy en día, las madres de familia vivimos tan de prisa, que hemos caído en la rutina de hablar a los niños sin esperar una respuesta. Se ha vuelto tan cotidiano que a veces es imperceptible que este tipo de conductas es lo que genera niños inatentos e hiperactivos que no usan el lenguaje como director de acciones, un ejemplo claro de esta situación es Pablo.

El uso de la palabra para dirigir la mente hacia determinados objetivos es uno de los rasgos centrales de la actividad verbal de los seres humanos, cuando se observó a los niños de preescolar, se descubrió que necesitan hablarse en voz alta, los niños de estas edades de los 3 a los 6 años, organizan gran parte de su pensamiento a través del discurso privado, o sea, del proceso de hablarse a sí mismos o a nadie en particular.

Gradualmente, a medida que crecemos, esta corriente de palabras se interioriza en forma de discurso interior. El habla de los niños cuando juegan es equivalente a la conversación mental silenciosa de los adultos mientras trabajan.

De un total de 15 entrevistas con los padres, sólo en un caso acudieron siempre el padre y la madre, en otros sólo la madre y en el otro casi siempre el padre. No es casualidad que el niño con el que se obtuvieron mejores resultados (a principio era el caso más difícil por su hiperactividad aunado a su deficiente atención) fue el hijo de los padres que siempre acudieron ambos a las entrevistas. **Por lo tanto, se concluye que si trabajamos maestros y padres juntos con los niños, obtendremos mejores resultados.**

Dentro del aula se puede favorecer el período de desarrollo, es decir que el niño, en preescolar debe acostumbrarse a escuchar a su maestro planeando las actividades a través del lenguaje y siguiendo un orden lógico, de tal modo que se le irá haciendo automático y cotidiano hacerlo y un día lo hará en voz baja sólo para sí.

También tenemos que acostumbrarnos los maestros a respetar el movimiento espontáneo y necesario de los niños, unos lo necesitan más que otros pero todos lo requieren, así que dejemos de buscar aulas silenciosas porque los niños en los salones de clases necesitan hablar en voz alta, (no gritando, en un tono de voz que le permita escucharse a sí mismo) y moverse.

Hay que hacer hincapié más por los logros que de los errores. De tal modo que nuestros niños vayan logrando formar la organización de la actividad que se caracteriza por una secuencia de acciones que ocurren dentro de un espacio y un tiempo en el salón de clases.

Es necesario conocer los procesos que subyacen o que anteceden a la atención para poder entender qué le falta al niño que no tiene una atención sostenida.

Es importante dar refuerzo positivo inmediato y constante a los niños, cuando tienen aciertos, recompensándolos eficazmente, para que en vez de castigarlos constantemente, mejor forcemos sus logros.

Hay que ayudarlos a manejar el tiempo, por ejemplo, cuando les decimos que se van a sentar 5 minutos para calmarse y dejar de pelear en el recreo, podemos mostrarles el reloj y decirles que cuando la manecilla larga llegue hasta tal número entonces serán los cinco minutos.

Hay que proporcionarles motivaciones externas, a Rodrigo, por ejemplo, le gustaba mucho cocinar, pero no le gustaba hacer ejercicios de escritura, entonces se optó porque participara en clase de cocina si entregaba todos los ejercicios de

escritura a tiempo, de lunes a jueves, entonces podría participar en la clase de cocina del viernes, esto, había que estar recordandoselo constantemente. Además era importante **recordarle los privilegios** que obtendría al saber escribir.

Se formó un taller de padres con los que nos reunimos dos maestras el primer jueves de cada mes para abordar temas de interés como límites, lenguaje, etc, con el fin de caminar siempre juntos, casa y escuela.

d) Los niños con los que se trabajó en horas especiales durante la tarde.

Fueron niños de varios grados escolares.

Juan iba en sexto año, llegó a buscar ayuda porque estaba amenazado de tener que recursar el grado. Lo primero que me llamó la atención fue el examen con el que llegó. Parecía estar calificado con mucho enojo, si no, cómo nos explicamos tanta fuerza con la crayola y el gran tamaño que abarcaba casi la hoja entera para marcar la mala calificación en color rojo.

Lo primero que trabajamos fueron las operaciones básicas intentando descubrir si sabía los procedimientos para realizarlas.

Juan sí sabía resolver las operaciones e incluso se sabía bien las tablas de multiplicar y era muy bueno en el cálculo mental.

El problema estaba en que se perdía en el proceso de la resolución de operaciones y problemas, parecían problemas de atención más que de incomprensión. Entonces intentamos lo siguiente:

Pasos para resolución de problemas:

Primero lo lees.

Luego me lo platicas con tus palabras.

Di qué operación crees que te ayudaría a resolver el problema.

Anotas los datos más importantes en una columna que diga: datos.

Luego, escribes la pregunta de lo que cuestiona el problema.

Y por último realizas la operación.

Para resolver cualquier tipo de operación, se tiene que hacer en voz alta a la vez que se va resolviendo. Esto me ayudaba a observar en qué parte del proceso se confundía y en qué tipo de errores caía. **A él le servía para guiar su acción y para mantenerse atento durante la resolución de la operación. Este estilo de trabajo lo implementamos con todos los niños que acudieron a recibir atención especial,** pero nunca se logró que los demás maestros lo implementaran en sus aulas. Este

será un trabajo continuo hasta que lo logremos, pero seguramente se requerirá más tiempo para ello.

Lo hicimos dos tardes por semana durante dos meses. Los resultados fueron increíbles, mejoró primero que nada su autoestima, al obtener buenos calificaciones y por supuesto logró salvar el año e ingresar a secundaria.

José, tenía un bajo rendimiento escolar, trabajamos igual que con Juan, haciendo las operaciones siempre en voz alta para que a la vez que la palabra le guiara su acción le ayudara a concentrarse en el procedimiento de las operaciones.

Con otros niños como Vero y Miguel tuvimos que estudiar los procedimientos. Cada vez que lo resolvían sin nombrar simultáneamente lo que hacían se equivocaban, saltándose un paso en la operación, por ejemplo, u olvidando las que llevaban. Hasta que entendieron que se hace a la vez que se nombra, descubrieron ellos mismos, que obtenían mejores resultados.

Con Vero también descubrí que cuando le dábamos una orden, por sencilla que fuera, por ejemplo, coloca la u de unidad sobre el número que está a la derecha antes de empezar a resolver la operación, lo recordaría mejor si le preguntábamos qué vas a hacer, y ella lo decía antes de hacerlo, si no lo hacía, la mayoría de las veces lo olvidaba y cometía errores, en este caso, comenzaba a resolver la operación por el número de la izquierda. Luego de hacerlo varias veces preguntándole qué debes hacer primero o por dónde vas a empezar, un día se hace automático y ya no necesita ese tipo de pasos anteriores.

Por lo antes descubierto en la práctica, sugiero a los maestros de grupos de primaria, incluso de niveles avanzados, que enseñen a sus niños a usar el lenguaje en voz alta a la vez que resuelven cualquier operación, pero sobre todo, a todos los niños que tengan problemas para mantenerse atentos.

Cuando revisen operaciones resueltas por los alumnos, no lo hagan con calculadora siempre, porque eso no les permite descubrir en qué parte del procedimiento se equivocaron sus alumnos.

Y cuando algún niño tenga problemas de conducta ayúdenlo a guiar sus acciones por pasos, como se muestra en este capítulo, siempre con apoyo del lenguaje y la comunicación asertiva.

Podemos también, recurrir al “tiempo fuera” por unos minutos, como lo hacíamos con Patricio. Esto le ayuda no sólo al que es hiperactivo e impulsivo sino también al resto del grupo que lo acompaña.

Espero que todo lo descubierto a través de este trabajo sea de utilidad para todos nuestros niños inatentos e hiperactivos. Esta investigación aquí no se acaba, es apenas el principio de lo que puede ser una ardua labor.

No sólo los niños con problemas atencionales se beneficiaron, sino los maestros que aprendimos a trabajar con ellos y el grupo escolar que los incluyó.

BIBLIOGRAFÍA

- Kinsbourne y Kaplan. (1990), Problemas de atención y aprendizaje en los niños. México. Ediciones científicas: La prensa Médica Mexicana, S.A. de C.V.
- Nava José. (1979), El lenguaje y las funciones cerebrales superiores. México. Talleres de impresiones modernas. S.A.
- Russell A. Barkley. (2002), Niños hiperactivos. Buenos Aires. Paidós.
- Van-Wielink. (2000), Déficit de atención con hiperactividad. México. Impresora formal.
- Montessori María. (2000), El niño, el secreto de la infancia. México. Diana.
- Talizina Nina. (2000), Manual de Psicología Pedagógica. México. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- L. S. Vygotski. (1995), Obras escogidas tomo II y III. España. Visor fotocomposición. S.A.
- Piaget Jean. (1995), La construcción de lo real en el niño. México. Grijalbo.
- Delval Juan. (1994), El desarrollo humano. México. Siglo XXI.
- Luria A.R. (1994), Atención y Memoria. México. Planeta.
- Leontiev. A. N. (1969), Psicología. México. Grijalbo, S.A.
- Quintanar Luis. (1995), La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño. México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Solovieva Yulia. (2002), Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención. México. Universidad Autónoma de Puebla.
- Piaget Jean. (1974), Seis estudios de psicología. México. Ensayo seis Barral.
- Bauemeister José. (2000), Hiperactivo impulsivo distraído ¿Me conoces?. Puerto Rico. Atención Inc.
- Montessori María. (1991), Formación del hombre. México. Diana.
- Ostrisky Feggy. (2001), Cerebro y conducta. México. InfoRed.

García Ismael, Escalante Iván. (2000) La integración educativa en el aula regular. SEP. México.