

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

**“Los mapas mentales como estrategia para favorecer la comprensión
lectora en niños con TDAH”**

Tesis

Que para obtener el título de:
Licenciado en Psicología Educativa

Presenta:

Elizabeth Moreno Rodríguez

Asesora de tesis: Leticia Morales Herrera

Ajusco, D.F. Agosto, 2008.

DEDICATORIA

Te doy las gracias porque se que existes
Porque en el mundo y en la vida estas presente
Te doy gracias por cuanto soy
Cuanto puedo y lo mucho que recibo.
Gracias DIOS.

Agradezco infinitamente
A todas las personas que están en mí camino
Para acompañarme, ayudarme, brindarme cariño y amor.
Mis padres, hermanos, amigos, familiares, a mi asesora Leti.

ÍNDICE

Introducción.....	4
Justificación.....	7
Parte I Marco teórico	
1 ¿Qué es el TDAH?	
1.1 Antecedentes históricos.....	10
1.2 Causas del TDAH.....	12
1.3 Características del TDAH.....	15
1.4 Diagnóstico del TDAH.....	19
1.5 Tratamiento del TDAH.....	22
1.5.1 Tratamiento farmacológico.....	23
1.5.2 Tratamiento cognitivo-conductual.....	24
1.5.3 Tratamiento pedagógico e intervención escolar.....	25
1.5.4 Apoyo familiar.....	26
2 La comprensión lectora	
2.1 Definición de comprensión lectora.....	28
2.2 Antecedentes de la comprensión lectora.....	30
2.3 Investigaciones actuales sobre comprensión lectora ..	33
2.4 Estrategias de comprensión lectora ..	37
2.5 Como evaluar la comprensión lectora ..	39
3 Los mapas mentales	
3.1 Definición de mapa mental ..	44
3.2 Antecedentes de los mapas mentales ..	46
3.3 Los mapas mentales como estrategias de aprendizaje.....	48
3.4 Elaboración de los mapas mentales.....	49
3.5 La enseñanza de los mapas mentales.....	52
3.6 La evaluación de los mapas mentales.....	55
Parte 2 Metodología	

4 Método

4.1 Planteamiento del problema.....	59
4.2 Objetivo y tipo de estudio.....	60
4.3 Sujetos, escenario e instrumentos.....	61
4.4	
Procedimiento.....	62
4.5 Taller.....	63

5 Aplicación

5.1 Validación de los instrumentos.....	64
5.2 Análisis de resultados.....	68

Conclusiones.....	69
Bibliografía.....	72
Anexos.....	77

INTRODUCCIÓN

Actualmente en nuestro país es de gran importancia la calidad educativa, es por ello que se ha tomado en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje y no únicamente el producto de la misma como una forma de lograr esta calidad.

Es indispensable la participación del psicólogo educativo, cuando este proceso de enseñanza-aprendizaje presenta algunas dificultades, como lo es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad que padecen algunos alumnos, razón fundamental de esta investigación que se centra en favorecer la comprensión lectora por medio de los mapas mentales que son una estrategia de aprendizaje.

Para fines de la presente investigación se desarrollan tres capítulos que conforman la parte teórica de la investigación. El capítulo uno se enfoca a explicar lo que es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, así como mencionar los antecedentes y las distintas definiciones que se le han dado a este Trastorno; así mismo, se explican las causas que lo originan, la forma en que se lleva a cabo el diagnóstico que realiza el especialista y las necesidades educativas especiales (NEE) que generalmente tienen, finalmente se mencionan los distintos tratamientos que existen para este Trastorno.

En el capítulo dos se habla de la comprensión lectora que abarca el proceso de la lectura y sus antecedentes, así como las distintas estrategias empleadas para dicha comprensión y mostrar algunas investigaciones actuales que pretenden mejorar la comprensión lectora de igual modo se menciona la forma de evaluar la comprensión lectora.

En lo que respecta al capítulo tres se da la definición de los mapas mentales, sus antecedentes, la forma de elaborar un mapa mental, así como la forma de evaluación. Esto es por que dentro del programa de intervención se les enseñará a los niños a realizar mapas mentales.

En el capítulo cuatro se expone el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, el tipo de estudio que se realiza, los sujetos, el escenario, el procedimiento que se lleva a cabo así como los instrumentos que se utilizan durante la investigación, además del taller impartido a los niños.

Y en el capítulo cinco finalmente se presentan los resultados obtenidos, así como las conclusiones obtenidas de la investigación.

JUSTIFICACIÓN

Lo que motivó a investigar sobre este tema es que frente al gran número de literatura que hay acerca del Déficit de Atención con Hiperactividad, los niños siguen presentando problemas severos en el contexto escolar. Por esta razón Fernández, Hinojo, y Aznar (2003) y Calderón (2001) investigaron las dificultades de tipo conductual que presentan los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y realizaron tratamientos de tipo cognitivo-conductual.

Mientras tanto respecto a las dificultades que presentan los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en el aspecto académico, Ruiz (2004) menciona que el TDAH con frecuencia evoluciona con otros trastornos patológicos entre los cuales destacan los específicos del aprendizaje como los de lenguaje (tanto en su modalidad hablada como escrita) de la lectura y la coordinación.

Este mismo autor menciona que de los niños con TDAH hasta el 30% tiene problemas de aprendizaje, 13% de ellos padecen problemas de matemáticas, 14% presentan problemas de lenguaje, y 23% tienen ambas anomalías.

Además el 30% cursan de nuevo el ciclo o reprueba años escolares y del 10 % al 35% abandonan de manera prematura el colegio. También señala que se ha observado que de los sujetos que presentan TDAH, el 50% requieren de supervisión pedagógica, ya que con frecuencia presenta fallas académicas.

De lo anterior, Castanedo (2000) agrega que “el niño no termina las tareas que empieza, comete muchos errores, no se centra en los juegos, muchas veces parece no escuchar cuando se le habla directamente, tiene dificultades para organizarse, evita las tareas que requieren esfuerzo, muy a menudo pierde cosas que necesita, se distrae con cualquier cosa, es muy descuidado en las actividades”. (p.407)

Es importante señalar que los autores antes citados no hacen mención de ningún tipo de intervención para mejorar la situación de los niños en el aspecto académico; por esta razón, la presente investigación busca realizar una propuesta que atienda las dificultades que se les presentan en el aspecto académico, como lo es la comprensión lectora, en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Respecto a la comprensión lectora Núñez (1999) menciona que son necesarias las siguientes etapas para que se de la comprensión lectora: decodificación, comprensión literal e internalización.

Por lo cual se considera adecuado usar la estrategia de elaborar mapas mentales que les permitirá organizar, asociar y crear jerarquías en la información, para facilitar las etapas antes mencionadas, favoreciendo la comprensión lectora.

Resulta entonces importante que los niños sean diagnosticados en la infancia como lo mencionan Romero, Lara y Herrera (2002), pues en la edad adulta es más difícil de diagnosticarlo. Algunos niños que lo padecen en la infancia cuando llegan a la edad adulta puede que el Trastorno desaparezca o permanezca pero de tipo residual y en otros evoluciona hacia otros cuadros psiquiátricos.

Por lo cual es importante que una vez diagnosticados los individuos con TDAH reciban el tratamiento necesario.

El tratamiento como lo dice Uriarte (1998) debe ser integral. De igual forma García y Nicolau (2001) opinan que el tratamiento dado la propia complejidad del Trastorno, se considera que debe ser multimodal en el que se deben considerar: una intervención psicológica, una intervención educativa o escolar y una intervención farmacológica.

El tratamiento farmacológico, como lo menciona Moreno (1998) es la administración de fármacos, sobre todo de estimulantes que tienen una amplia tradición. Otro tipo de tratamiento es el cognitivo-conductual, que este mismo

autor menciona que la puesta en práctica de estos tratamientos va precedida por el diseño y planificación estructurada del proceso terapéutico.

Desde luego es muy importante la intervención psicopedagógica para apoyar al niño en su desempeño académico, así como el apoyo pedagógico que proporciona el maestro en el aula de clase, ya que como menciona García y Nicolau (2001) las dificultades académicas y sociales que presentan son de largo alcance y pueden implicar consecuencias a largo plazo incluso en la etapa adulta.

La familia también como parte del tratamiento, necesita estar informada, pues es quien pasa parte de su vida con la persona con trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

CAPÍTULO I ¿QUÉ ES EL TDAH?

Antecedentes del TDAH

Históricamente al TDAH se le ha conocido de varias formas hasta llegar a la denominación actual, por lo que aquí se muestra este proceso.

Desde tiempos pasados se han conocido los distintos síntomas que acompañan a este trastorno y su denominación también ha cambiado conforme va pasando el tiempo, así que aquí se presentan algunas como la de Still (1902, en Ruiz, 2004) quien lo llamó: “Defecto de la Conducta moral” señalando que los niños tenían excesiva indiferencia a las órdenes y a la autoridad, manifestando satisfacción inmediata de sí mismo sin tener en cuenta ni lo bueno de los demás y no tan buenos como ellos mismos.

Tiempo después Tregold (1908, en Ruiz, 2004) consideraba a estos niños con “alto grado de Debilidad Mental” pues consideraba que el Déficit moral era una forma de deficiencia mental causada por una anomalía orgánica en los niveles superiores del cerebro.

Por otra parte Ruiz (2004) menciona que, tanto Ohman (1922), como Ebaugh (1923) dan el término de “Trastorno de conducta Posencefálico” pues la mayoría de los niños afectados por encefalitis mostraban una relación entre afección cerebral grave y consecuencias conductuales graves, la conducta hiperactiva y desinhibida, los problemas de aprendizaje y los cambios de personalidad.

Posteriormente Strauss y Heinze (1947, en Ruiz, 2004) le denominó “Lesión Cerebral Mínima” ante la ausencia de elementos de daño cerebral evidente aunque encontraron pacientes con antecedentes patológicos que presentaban hiperactividad y distractibilidad.

Sin embargo Laufer y Denhoff (1957, en Solloa 2001) explicaron que el problema no se debía a un daño cerebral, sino a una disfunción estableciendo

la existencia de un componente fisiológico. Ellos fueron los primeros en hacer una descripción sistemática del síndrome hiperquinético.

Más tarde Clements (1962, en Ruiz, 2004) lo clasificó como “Disfunción Cerebral Mínima” encontrando evidencias de un Trastorno funcional y que este era consecuencia de una disfunción o inmadurez en la corteza cerebral, como el área primaria de aprendizaje. Recomendando el uso del término para quienes padecían problemas de aprendizaje y emocionales.

A partir de los años 60 se realizaron varias contribuciones para diferenciar la hiperactividad relacionada o no con daño cerebral, y es así como en el DSM II (1968, en Solloa 2001) le designa “Reacción hipercinética”, que distinguió por primera vez como un desorden caracterizado por sobreactividad, inquietud, distractibilidad y lapsos de atención cortos, especialmente en niños pequeños y que los síntomas desaparecían en la adolescencia.

Mientras en Estados Unidos la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) lo clasificaba de esta forma; en la Unión Europea, la Organización Mundial para la Salud (OMS) le denominó en el CIE 9 (1978) Síndrome Hipercinético.

Posteriormente la Asociación Americana de Psiquiatría en el DSM III (1980, en Solloa 2001) describe el Trastorno de Déficit de Atención, Hiperactividad, como un problema relacionado con la atención e impulsividad siendo que los síntomas de hiperactividad podían o no estar presentes.

Tiempo después la Asociación Americana de Psiquiatría en el DSM III R (1987, en Solloa 2001) consideraba al Trastorno por Déficit de Atención, Hiperactividad, de forma unidimensional, con esta visión los síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad, se podía presentar en diferentes grados.

Por otra parte en el CIE 10 (1992) se clasifica a los Trastornos Hipercinéticos como: un grupo de trastornos caracterizados por un comienzo

precoz, la combinación de un comportamiento hiperactivo y pobremente modulado con una marcada falta de atención y de continuidad en las tareas y porque estos problemas se presentan las situaciones más variadas y persisten a lo largo del tiempo.

Mientras tanto, la Asociación Americana de Psiquiatría en el DSM IV (1992) considera que el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es “un trastorno neurobiológico que determina una pauta madurativa distinta tanto a nivel cognitivo, como adaptativo y conductual”. Este término actualmente es utilizado por la Asociación Americana de Psiquiatría en Estados Unidos y en México. Por esta razón es la definición que se toma a lo largo del presente trabajo. (p. 1)

Causas del TDAH

Cuando se piensa en que consiste el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es inevitable dejar de pensar en las causas que lo originan, de esto Galindo (1996) explica que aun no se saben con precisión las causas, sin embargo existen varias teorías que hasta el momento intentan explicar las causas.

Teoría anatomofuncional del sistema nervioso central

Galindo (1996) menciona que esta teoría se elabora a partir de los resultados de investigaciones anatomofuncionales del sistema nervioso central, que realizaron los investigadores de las escuelas biológicas, quienes “han propuesto una relación estrecha entre los principales síntomas observados en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y aquellos resultantes de una alteración funcional o estructural de una zona específica del cerebro, conocida como lóbulos frontales. De acuerdo con sus observaciones, la alteración en el funcionamiento de los lóbulos frontales en la región anterior, da lugar a la falla en el análisis y el control ejecutivo de los actos motrices y la disfunción de las áreas frontales en su sector basal, provocará las alteraciones

de memoria, lenguaje, emoción y relación viso-espacial, frecuentemente asociadas en estos niños”. (p. 44)

Teoría neuroquímica

Esta teoría explica que “existe una disfunción en la producción de la noradrenalina en el sistema nervioso central de estos niños y esto explica parcialmente los síntomas de hiperactividad y de inatención, además de los problemas de sueño frecuentemente asociados”. (Galindo 1996, p.44)

Teoría psicológica

Galindo (1996) señala que en esta teoría conciben “el Trastorno por Déficit de Atención y Conducta Disruptiva, como una manifestación psicológica de problemas emocionales, aunque la inmensa información neurobiológica y recientemente genética, hace cada vez menor el grupo de profesionales que sustentan este supuesto”. (p. 44)

Teoría electrofisiológica

De igual forma este autor menciona que “esta teoría se basa en los resultados obtenidos de estudios de distintas estrategias electrofisiológicas (como el electroencefalograma, los potenciales evocados, etc.) en relación con las características de comportamiento cognoscitivo. Asimismo que “se han estudiado la relación existente entre los trastornos en el funcionamiento cognoscitivo y las alteraciones observadas en técnicas de imagen muy sofisticadas que evalúan el flujo de la sangre en el cerebro, el consumo de glucosa, o las características anatómicas del sistema nervioso, mismos que en los últimos años han proporcionado información que indica variantes anatómicas y trastornos en el funcionamiento en regiones particulares de cerebro”. (Galindo 1996, p. 45)

Teoría Neuropsicológica

Galindo G. y Villa M. 2004(en Ruiz, M. 2004) Menciona que en fechas más, recientes se ha considerado el TDAH como un trastorno del neurodesarrollo, en el que se encuentran alteraciones específicas de las funciones ejecutivas.

Carbona García y Sánchez Carpintero 1999 (en Ruiz, M. 2004) señala que los rasgos clínicos del TDAH, manifiestan una disfunción temprana del sistema ejecutivo, el cual involucra el sistema talámico-estriofrontal, ya que los pacientes presentan déficit en el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo, la autorregulación motivacional y, en definitiva, en la atención durante el procesamiento no automático de la información.

Genética y TDAH

El síndrome de hiperactividad y déficit de atención está sujeto a una amplia gama de especulaciones respecto de su origen, entre las que se encuentran la dicotomía genético-adquirida.

Muchos indicios de la existencia de un patrón genético han sido presentados por la comunidad científica a lo largo de los años, respecto a esto, Moyano, W. (2004) menciona que investigaciones recientes informan que entre el 15 y el 40% de los padres con niños con TDAH presentan un diagnóstico positivo ellos mismos, comparado con el 3 al 7% en la población general. Incluso en parientes más lejanos, una de las fuentes principales son los estudios de hermanos gemelos.

De estas investigaciones han surgido algunas conclusiones: cuando un gemelo idéntico padece TDAH, el otro gemelo tiene entre un 70 y un 80 % más de padecerlo también, por el contrario en estudios realizados con gemelos no idénticos, se ha visto que la posibilidad llega al 30 % lo que es bastante lógico, tomando en cuenta que los gemelos idénticos, comparten el 100% de sus genes, mientras los otros solo el 50%.

Sin embargo, los estudios muestran resultados variables, todavía requieren de mayor investigación en el campo para llegar a conclusiones específicas.

Características y tipos del TDAH

Este apartado se ha nombrado así porque es importante señalar que el trastorno por déficit de atención puede presentarse con hiperactividad o sin ella, o ser mixto que es la combinación de ambos. Recordando que cada uno tiene sus propias características que se mencionaran a continuación.

Antes de explicar los tipos de TDA/H y sus características que existen es necesario decir que, no es fácil diferenciar entre un niño que sólo padece márgenes de atención y concentración insuficientes y los que realmente padece el TDAH (Ruiz, 2004).

Barkley 1998 (en García y Nicolau 2001, p. 1) menciona los tres síntomas nucleares: Déficit de atención, impulsividad o dificultad en el autocontrol de los impulsos y exceso de movimiento o hiperactividad. A continuación se menciona en que consiste cada síntoma de acuerdo al DSM IV (2002):

Síntomas de Inatención

A menudo presentan las siguientes características:

- ❖ No presta la debida atención a los detalles o, por descuido, comete errores en las tareas de la escuela, el trabajo y otras actividades.
- ❖ Tiene problemas para concentrarse en las tareas o en los juegos.
- ❖ Parece que no escucha cuando se le habla directamente.
- ❖ No sigue las instrucciones y no termina las tareas de la escuela, los quehaceres o cualquier otra responsabilidad en el trabajo (no por conducta oposicional o por no entender las instrucciones).
- ❖ Le cuesta organizar actividades.
- ❖ Evita, rechaza o se niega a hacer cosas que requieren mucho esfuerzo mental por mucho tiempo (como tareas escolares o quehaceres de la casa).
- ❖ Pierde las cosas que necesita para hacer ciertas tareas o actividades (juguetes, trabajos escolares, lápices, libros, o herramientas).

- ❖ Se distrae con frecuencia.
- ❖ Tiende a ser olvidadizo en la vida diaria.

Síntomas de la hiperactividad

Frecuentemente presentan las siguientes características:

- ❖ No deja de mover las manos ni los pies mientras está sentado.
- ❖ Se levanta de la silla cuando se quiere que permanezca sentado.
- ❖ Corre o trepa en lugares y en momentos inoportunos (es posible que los adultos y adolescentes se sientan muy inquietos).
- ❖ Tiene problemas para jugar o disfrutar tranquilamente de las actividades de recreación.
- ❖ Está en constante movimiento o parece que tuviera un motor en los pies.
- ❖ Habla demasiado.

Síntomas de Impulsividad

Presenta las siguientes características:

- ❖ Da una respuesta sin haber oído antes toda la pregunta.
- ❖ Le cuesta esperar su turno.
- ❖ Interrumpe al que esté hablando o se entromete, por ejemplo, en una conversación o juego.

De acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría dentro del DSM IV (2002) se menciona que el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad tiene tres predominios que se mencionan:

- a) El primer tipo con predominio de Déficit de Atención.

Se caracteriza por desatención, distracción, desorganización, necesidad de supervisión, parece no escuchar, parecen aislados, ensoñación, como letárgicos.

- b) El segundo tipo con predominio de hiperactividad-impulsividad.

Se caracteriza por la desatención distracción, desorganización, necesidad de mucha supervisión, dificultad de permanecer sentado, golpeteo de dedos, mece en el asiento, hacer ruidos con la boca.

c) El tercero resulta de la combinación de los anteriores.

Además de las características mencionadas anteriormente Castanedo (2000) menciona que las características que presentan los niños hiperactivos incluyen aspectos emocionales, cognitivos y comportamentales.

En el caso de la falta de atención según Castanedo (2000): “El niño no termina las tareas que empieza, comete muchos errores, no se centra en los juegos, muchas veces parece no escuchar cuando se le habla directamente, tiene dificultades para organizarse, evita las tareas que requieren esfuerzo, muy a menudo pierde cosas que necesita (por ejemplo, juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o ropa), se distrae con cualquier cosa, es muy descuidado en las actividades”. (p. 407)

En cuanto a las características de la hiperactividad y falta de autocontrol, este mismo autor menciona que los niños presentan movimientos constantes de manos y pies, se levanta constantemente, corre por todos lados, le cuesta trabajo jugar a actividades tranquilas, está activado como si tuviera un motor, habla en exceso.

Respecto a los problemas académicos que presentan estos niños Velasco (2004) menciona que su CI es inferior a la verdadera capacidad, debido a su desatención en el momento de hacerse la prueba; dificultades para leer, escribir y para operaciones de aritmética; problemas de conocimiento; problemas de percepción audiovisual o visualmotora, o ambas; problemas de lenguaje; control deficiente del volumen y la cadencia del habla; problemas de articulación; reacción exagerada a todos los estímulos del salón de clase; incapacidad de distinguir o filtrar lo importante de lo que no es importante; disgusto por la gimnasia debido a problemas de coordinación y colaboración; comportamiento desordenado en el juego debido a incapacidad para aprender

las reglas del juego; llevan a la escuela todos los problemas personales, emocionales y sociales.

Respecto al desarrollo emocional del niño hiperactivo, Castanedo (2000) dice: que los niños hiperactivos muestran un desarrollo más inmaduro que el resto de sus compañeros y su conducta se caracteriza por lo siguiente:

a) Una baja tolerancia a la frustración. Es cuando el niño es intolerante ante situaciones de exigencia provocando en él frustración que combinada con las escasas experiencias de éxito le provocan un sentimiento al niño de indefensión que contribuye de manera más clara a hacerlo cada vez más intolerante.

b) La baja autoestima o autoestima aparentemente inflada que se agrava al llegar la adolescencia (Douglas y Parry, 1994 y Polaino-Lorente, 1984 en Castanedo 2000)].

En un intento por proteger su auto imagen. Los niños hiperactivos pueden atribuirse a sí mismos los éxitos pero no los fracasos [Linn y Hodge, (1982), en Castanedo (2000)] y adoptar actitudes diferentes en función de sus características individuales: unos niños manifiestan abiertamente que se sienten incapaces (se quejan y piden ayuda aunque no la necesiten), otros niños tratan de esconder sus sentimientos de incapacidad siendo muy perfeccionistas en su trabajo, unos terceros dan muestra de arrogancia y prepotencia ridiculizando y humillando a los demás para sentirse importantes.

c) Mayor índice de sentimientos depresivos (Orjales (1991) y, Polaina-Lorente y Doménech (1990, en Castanedo 2000)

d) Un desfase entre la capacidad intelectual y emocional: La Inmadurez.

e) *Una gran dependencia de la depresión de los adultos.* Que se refleja en la necesidad de llamar constantemente la atención de los mayores. (Bander Meere y Col, (1995), en Castanedo 2000) y la necesidad de llamar la atención. Muchos niños hiperactivos destacan por conductas negativas que puede ser

reforzada por la atención que reciben de los adultos (Orjales en Prensa, en Castanedo 2000).

f) Las Dificultades en la Relaciones Sociales. Como menciona Pope, et al. (1989 en Castanedo 2000). Los niños hiperactivos son más rechazados por sus compañeros, aunque tiene el mismo conocimiento de estrategias sociales (ayudar a los pequeños), sin embargo sus estrategias son pobres para iniciar una amistad, solucionar conflictos o para conseguir algo, provocando así este rechazo.

Diagnóstico del TDAH

En este apartado se explica paso a paso como es que el especialista en TDAH realiza el diagnóstico, pues es importante que éste se lleve a cabo adecuadamente ya que como menciona Ruiz (2004) el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es un padecimiento neuropsiquiátrico que se presenta con mayor frecuencia en la edad pediátrica y la adolescencia. Teniendo este trastorno una incidencia del 5% en la población de niños sanos. La edad en que se manifiesta el TDAH es variable. Los síntomas habitualmente aparecen entre los tres y cinco años de edad y se exagera cuando los niños ingresan al último año de preescolar o a la escuela primaria. Esto sucede por un incremento en la exigencia de autocontrol así como mayor dificultad académica, lo cual torna evidente las diferencias de su comportamiento entre iguales.

Respecto al diagnóstico, Castañedo (2000) menciona que la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) publica un manual en el que se recogen los criterios que los profesionistas deben tener en cuenta para poder diagnosticar los trastornos psicopatológicos humanos. La cuarta edición de este manual diagnóstico (DSM IV) incluye los Trastornos de Atención en el apartado dentro de los Trastornos de Inicio en la Infancia, Niñez o la Adolescencia. Dentro de este bloque se encuentra denominado como Trastorno por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador.

Por otra parte señala que el diagnóstico que se le da a un niño que presenta síntomas del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, lo realiza necesariamente un médico, sea este neurólogo, pediatra o paidopsiquiatra, aunque la sugerencia para su atención puede venir de los padres, tíos, abuelos, maestros, o el psicólogo.

Para que el médico pueda establecer el diagnóstico, debe realizar entrevista a los padres, entrevista con el niño, examen físico, aplicación de escalas y cuestionarios para padres y maestros, informes escolares, valoraciones neuropsicológicas y neurológicas y, apoyarse en las evaluaciones que realiza el psicólogo.

La entrevista inicial ayuda a establecer la magnitud, frecuencia y complejidad del problema, al igual que los síntomas patológicos que incluyen comportamiento hiperactivo, distractibilidad o impulsividad.

Sin embargo es importante mencionar que de acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría en el DSM IV (2002) se indica que para establecer el diagnóstico es necesario que seis o más de los siguientes síntomas de hiperactividad-impulsividad hallan estado presentes en la persona por lo menos durante 6 meses, al punto de que son inadecuados y tienen un efecto perturbador del nivel de desarrollo, causando alteraciones que están presentes desde antes de los 7 años de edad. Es necesario considerar si es que alguna alteración provocada por los síntomas está presente en dos o más situaciones (en la escuela o en la casa), y finalmente debe haber clara evidencia de una alteración considerable en el funcionamiento social, escolar.

Al igual que Castañedo, Garza (2004, en Ruiz 2004) reitera que el diagnóstico clínico debe cumplir con los requisitos del DSM IV.

Dentro de este diagnóstico es necesario tener antecedentes de la conducta del individuo en el entorno escolar y familiar de lo cual Ruiz (2004) indica que el registro se realiza por medio de cuestionarios de los síntomas del niño en diferentes ambientes, escalas que contestan una el profesor del individuo y otra los padres (escala de Corner). También se realiza un análisis

de los problemas psicosociales que rodean al sujeto, expectativas familiares, antecedentes familiares psicológicos, habilidades individuales, y morbilidad concomitante del problema, expectativas y exigencias escolares entre otros.

Por otra parte, Hallowell y Ratey (2001) mencionan el primer paso en el proceso de diagnóstico que es encontrar a un médico especialista en TDAH; posteriormente repasar la historia del paciente y si después de esta revisión el médico establece que el paciente tiene síntomas de TDA, que estos se presentan desde la infancia, que se presentan con mayor intensidad que en personas de su misma edad mental y que no hay ningún otro diagnóstico que pueda explicar esos síntomas, entonces se puede presumir que existe TDAH.

Este mismo autor dice que en la historia personal se deben tener claros algunos puntos como son:

- Historia familiar.
- Embarazo o historial del nacimiento.
- Factores médicos y físicos.
- Historia del desarrollo.
- Historia de las relaciones en el seno del hogar.
- Experiencias educativas.
- Relaciones interpersonales.

Los criterios antes mencionados se encuentran incluidos en el manual de diagnóstico de psiquiatría. Al realizar el diagnóstico Hallowell y Ratey (2001) señala que el médico descartará otros trastornos similares al TDAH, es posible que este determine estudios de sangre u otro tipo, como el encefalograma, sin embargo no siempre están indicados, el médico determinará si lo están. Una vez que el médico señala el diagnóstico con base en el historial y se han descartado otras afecciones, él determinará si se realizan los test psicológicos ya que pueden ser de utilidad para esclarecer si existe un trastorno del aprendizaje asociado o para descubrir algún otro problema que pudo haber pasado desapercibido en el historial del paciente como problemas de autoimagen, trastorno de pensamiento o psicosis. También los test

psicológicos ayudan a confirmar el diagnóstico del TDAH; los psicólogos deben elegir qué tipo de test utilizarán ya que no existe una batería estandarizada: En el test de inteligencia de Weschler, habitualmente son bajas las puntuaciones en los niños que padecen TDAH.

También se aplican otros test que evalúan la memoria, los periodos de atención y la impulsividad. El Test de TOVA (variabilidad de la atención) que igual que los demás trata de medir los niveles de atención, la facilidad de distracción y la impulsividad.

Sin embargo no existe ningún test que determine el TDAH; por lo que Hallowell y Ratey (2001) consideran que el instrumento más importante para el diagnóstico es la elaboración del historial.

Con esta última aportación importante se concluye que el diagnóstico es delicado ya que como se ha venido mencionando es un procediendo, que realiza el especialista paidopsiquiatra en el caso de los niños, quien es el que recolecta toda la información necesaria con distintas áreas para realizar el diagnóstico.

Tratamiento del TDAH

Una vez que fue diagnosticada la persona con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, el paso a seguir es establecer el tipo de tratamiento que recibirá. Garza (en Ruiz, 2004) menciona que las condiciones clínicas indispensables para implementar un tratamiento en un niño con TDAH es realizar el diagnóstico.

En el tratamiento del TDAH existe principalmente el tratamiento farmacológico que debe ser determinado por el médico especialista, que en el caso de los niños es el paidopsiquiatra o paidoneurólogo; sin embargo, como lo menciona Renshaw (1977) el empezar un tratamiento farmacológico únicamente, conducirá al fracaso. Ya que como lo dice Uriarte (1998) refiere que el tratamiento debe ser integral, y es así como el tratamiento cognitivo-

conductual entre algunos otros. Este tratamiento es generalmente es implementado por psicólogos.

Desde luego es muy importante la intervención psicopedagógica para apoyar al niño en su desempeño académico, la intervención psicopedagógica que proporciona el maestro en el aula de clase, así como también la familia que pasan gran parte de su vida con la persona con TDAH debe estar informada respecto al tratamiento que recibirá el sujeto, de los beneficios y riesgos que implica el no aceptar el tratamiento, en el ámbito escolar, social y conductual, pues como lo consideran Hallowell y Ratey (2001) la mejor manera de entender en que consiste TDAH es analizar de qué forma afecta en la vida de las personas que lo sufren, pues muchas veces la falta de tratamiento deja a millones de niños y adultos sumidos en la incompreensión.

Tratamiento farmacológico

Es necesario abordar en este apartado como funciona el tratamiento farmacológico ya que como se mencionó anteriormente este es uno de los más usuales para tratar este trastorno.

Como lo menciona Moreno (1998) la administración de fármacos, sobre todo de estimulantes tienen una amplia tradición apoyada por los resultados inmediatos y en ocasiones sorprendentes que han logrado con algunos niños hiperactivos. Aunque no deja de ser un tema que causa polémica, ya que no todos los profesionistas están convencidos de su aplicación excesiva y algunos padres se preocupan por las consecuencias a largo plazo que les puede traer el medicamento.

En este tipo de tratamiento se emplea habitualmente el uso de estimulantes, entre ellos el Ritalin, Rubifen (metilfenidato), Dexedrina (dextroanfetamina) y de posterior aparición Cylert (pemolina) (Moreno, 1998).

Uriarte (1998) menciona que el primer paso para prescribir un medicamento es saber si el paciente realmente lo necesita, Moreno (1998)

agrega que no es necesario ni conveniente administrar medicamentos en todos los casos de hiperactividad. Sabemos que algunos niños si responden, mientras que en otros casos no es necesaria para resolver los problemas de conducta.

Es por ello que Moreno (1998) menciona varios aspectos que se deben tomar en cuenta antes de decidir si es adecuado administrar un tratamiento farmacológico:

Comprobar si se han aplicado otras iniciativas terapéuticas, especialmente tratamientos conductuales, en caso afirmativo, cuales han sido sus resultados.

Analizar la posibilidad de aplicar con éxito el tratamiento. Esto significa que antes de su inicio se ha de valorar la capacidad y motivación de los padres y la familia en general para seguir las prescripciones médicas, así como sus actitudes previas hacia el tratamiento con fármacos, pues es posible que algunos padres no acepten la posibilidad de que sus hijos tomen estimulantes durante cierto tiempo.

Antecedentes familiares en el consumo de droga. Si se tiene conocimiento de que algún miembro de la familia es adicto a sustancias tóxicas, el experto habitualmente decide de forma negativa sobre la conveniencia de la prescripción farmacológica. Considerar las actitudes y expectativas del niño hacia el tratamiento farmacológico.

Tratamiento cognitivo-conductual

Este tratamiento pretende controlar el comportamiento de los niños que padecen TDAH a partir del manejo de factores y variables ambientales relacionadas, como lo menciona Moreno (1998). La puesta en práctica de estos tratamientos va precedida por el diseño y planificación estructurada del proceso terapéutico, con descripciones explícitas del mismo de forma que sea posible la evaluación objetiva de sus efectos.

Dentro de este tratamiento, las técnicas operantes son utilizadas para el control de conductas alteradas y suponen que éstas dependen de factores, acontecimientos o estímulos presentes en el ambiente, por lo tanto al controlar las circunstancias ambientales es posible, reducir y mejorar el comportamiento infantil. En cuanto a las técnicas cognitivas estas les permiten hacer frente con éxito a las tareas escolares y a aquellas situaciones en las que se les exige el control del comportamiento.

Tratamiento pedagógico

Como ya se mencionó, el tratamiento es multidisciplinario y como parte de éste, el apoyo que el maestro brinde al alumno dentro del aula será fundamental para el desempeño del niño con TDAH dentro del contexto escolar. Bauermeister (2002) refiere que los niños pasan buena parte de su tiempo en la escuela, en donde es necesario la habilidad para sostener la atención, inhibir impulsos y regular el nivel de actividad.

Bauermeister (2002) agrega que es forzoso que el niño deba desenvolverse en un ambiente estructurado, tanto en la escuela como en su casa, donde deben existir reglas claras para mejorar su comportamiento, siendo él conciente de sus actos en ciertas situaciones y a su vez pueda prever las consecuencias de sus actos.

Intervención Escolar

Tomás y Casas (2004) señalan que los problemas de conducta pueden causar unos resultados académicos pobres, así como conflictos constantes con profesores y algunas otras personas.

Los Trastornos de aprendizaje aparecen en los niños con TDAH en mayor porcentaje que en niños sin este trastorno (Semrut y Clikeman, 1991). Los test psicológicos pueden ayudar en la determinación del potencial de aprendizaje así como identificar los trastornos de aprendizaje específicos.

Los niños hiperactivos pueden tener inhabilidades específicas de aprendizaje, como por ejemplo trastornos de lectura o retrasos en el lenguaje

que requieren ser diagnosticados y necesitan un programa especial de corrección.

En ausencia de estas inhabilidades específicas, la mayoría de estos niños hiperactivos presentan problemas con la organización y con un estilo cognoscitivo impulsivo que es ineficaz al momento de solucionar problemas. Este déficit se ha disminuido con un entrenamiento a pequeños grupos de niños.

Una herramienta fácil de utilizar es la hoja de seguimiento diario. En esta hoja el profesor observa el rendimiento académico y el comportamiento durante las horas de clase. Recompensando al niño por ejemplo al final de la mañana y al final del día recibiendo un símbolo como una tarjeta o estrella que los niños llevan a casa y los padres le intercambian por una u otra recompensa, diariamente pueden dar una estrella adicional que determine exactamente lo que se ha trabajado y su comportamiento.

Tomás y Casas (2004) menciona que este método es particularmente útil pues promueve la supervisión del profesor y el refuerzo positivo para los hábitos y el comportamiento deseado, así como a una interacción emocional más positiva entre el profesor y el niño.

Estrategia de Contingencia

Tomás y Casas (2004) señalan que la estrategia de contingencia es una forma de terapia de comportamiento que se utiliza en programas especiales como intervenciones escolares, en cursos de verano para los niños con TDAH y en unidades hospitalarias. El tratamiento se basa en un sistema simbólico de puntos de recompensa y costo que evalúe los diversos comportamientos que se ejecutan en cada actividad a lo largo del día.

Los programas de verano de tratamiento intensivo se han mostrado como útiles intervenciones terapéuticas, modificando la conducta del niño.

Normalmente este tipo de programas incorporan tiempo de actividades y actividades recreativas reestructuradas, creando un ambiente parecido al de la clase donde puede ser monitoreada y medida la eficacia de la intervención del programa del manejo de conducta.

En estos programas se combina la estrategia de contingencia con la medicación y otros tratamientos psicosociales como el entrenamiento de padres y la mejora de habilidades sociales, demostrándose la eficacia de estos programas. (Pelham y Fabiana 2000, en Tomas y Casas 2003).

Apoyo familiar

Parte importante del tratamiento es el apoyo en el contexto familiar, pues es uno de los escenarios donde el individuo pasa la mayor parte del tiempo, es por eso que como lo menciona Hallowell y Ratey (2001) la familia debe estar informada respecto al tratamiento que recibirá el sujeto, así como los beneficios y riesgos en el ámbito escolar, social y conductual que implique el no aceptar el tratamiento.

Por esta razón Hallowell y Ratey (2001) consideran necesario que una vez realizado el diagnóstico el siguiente paso es aprender cuanto sea posible sobre el trastorno.

Estos mismos autores explican que una vez que se ha llevado a cabo el diagnóstico es probable que los padres necesiten ayuda para resolver los conflictos de sus propios sentimientos, igual que la necesita el niño. Es posible que el diagnóstico exija un completo replanteamiento de los roles familiares. En el caso de la reacción de los hermanos, cuando se diagnostica el TDAH, estos se resienten por la atención que recibe la persona con TDAH y esto les causa enojo, al suponer que el esfuerzo que ellos realizan no se les reconoce y en general, igual que la mayoría de los grupos, se resisten a los cambios.

Hallowell y Ratey (2001) comenta que en el caso de los adultos, recibir la educación acerca del trastorno es más sencillo que en los niños que padecen el TDAH, pero el decirles ayudará evitando que se etiquete al niño.

Cuanto más conocimientos se tenga, mayor será la capacidad de tener una actitud constructiva durante el tratamiento.

De igual forma ellos mencionan que la comprensión del TDAH ayudará a conocer no sólo la forma en que actúa el síndrome en la persona, sino también a explicar este síndrome a las personas próximas como familiares, amigos, compañeros de trabajo o profesores.

Por lo tanto el TDAH es un trastorno que para su diagnóstico y tratamiento necesita contar con padres y maestros informados al respecto, ya que ellos son la mayoría de las veces los que en un primer momento pueden darse cuenta de lo que está pasando con los niños y solicitar la intervención de profesionistas que sean especialistas que conozcan al respecto y sepan como intervenir para que los niños sean diagnosticados y reciban un tratamiento integral y multidisciplinario. Pues esto puede mejorar la vida de las personas que tienen TDAH.

Después de haber realizado una revisión detallada sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, en el siguiente capítulo se aborda el complejo tema de la comprensión lectora que es muy importante para conocer como es que se da este proceso y así poder apoyar a los niños con TDAH.

CAPÍTULO II LA COMPRESION LECTORA

Este capítulo pretende dar una visión general de los distintos planteamientos teóricos y metodológicos que han surgido sobre la comprensión lectora y de este modo presentar la actual definición y enfoque utilizada para ésta investigación, así como mostrar algunas investigaciones actuales que pretenden mejorar la comprensión lectora cuyo objetivo compartimos.

De esta manera se presenta lo relativo a la comprensión lectora; para ello, se da inicio con la definición de comprensión lectora.

La comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto. Comprender un texto no es dar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental del referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión el lector elabora y actualiza modelos mentales de modo continuo (Cooper, 1990).

Bajo esta perspectiva, y tomando como eje esta definición se agregan algunas otras.

Desde el enfoque cognitivo se presentan las siguientes definiciones: para Anderson y Pearson (1984) la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

La comprensión lectora para Smith (en Huerta et al. 1990) es “el estado que se consigue cuando todas las preguntas que el sujeto se hace internamente sobre el texto le quedan contestadas” (p.5).

Otro planteamiento que se suma a este es el de Núñez (1999) quien menciona como principio de la comprensión de la lectura es asignarle de

sentido a la palabra, estará en función del enunciado del que forma parte, no basta el reconocimiento visual de la palabra si no se le asigna un significado. Este autor a su vez, también menciona como parte de la comprensión lectora la decodificación, la comprensión literal e internalización.

Ahora bien, a continuación se explican los procesos antes mencionados de la comprensión lectora según Nuñez.

En lo que respecta a la decodificación Quintero (en Núñez, 1999) menciona que es “la fase del proceso de la lectura en el cual el lector identifica los signos o símbolos impresos, reconoce las palabras, lo que exige un conocimiento de las claves gráfico-fónicas del texto escrito, y atribuye significado semántico a cada palabra reconocida, según Tinker solamente ocurre el reconocimiento o la percepción de la palabra cuando ésta tiene significado para el lector” (p.21).

Esta descodificación se lleva a cabo por etapas, la primera es el conocimiento de las palabras, la segunda la asignación de un sentido a esas palabras, la tercera el significado que se le da en función a otras palabras de la frase y finalmente la cuarta es el orden de las palabras.

Posteriormente la comprensión se da en el momento en que el lector le asigna el significado a las palabras según algunos autores, de forma contraria otros, quienes opinan que es hasta que llega al nivel crítico; sin embargo, él habla de la comprensión que se divide en dos: comprensión literal que se refiere a la capacidad para registrar el significado de la palabra y la comprensión inferencial ésta se da con la interpretación de lo dicho en el texto, lo que implica la traducción o paráfrasis del mismo.

Finalmente una parte de la comprensión lectora es la internalización, esta es la posibilidad de poseer la información para organizarla en un esquema propio que permita posteriormente recordarla.

De igual forma Puente (1994), coincide con Nuñez y dice: leer es una actividad voluntaria e intencional, que implica decodificar, comprender y aprender del texto y establecer las relaciones para que la lectura sea funcional. Además, sostiene que la lectura va mucho más allá de la simple decodificación.

La comprensión literal es requisito para darle significado a lo que se lee; pero no es suficiente, porque comprender implica la interacción de procesos cognitivos de alto nivel, mediante los cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, hace Inferencias, construye y reconstruye cognitivamente el significado de lo que ha leído.

De acuerdo con Cassany (1999), lo que importa es interpretar las letras impresas, construir un significado en la mente a partir de estos signos.

Siendo el producto de la lectura el centro de interés del aprendizaje, con el desarrollo de las habilidades lectoras los alumnos logran aumentar la capacidad lectora. Si se desarrollaron estrategias de estudio eficientes.

La comprensión de un texto es una actividad guiada y controlada por el propio lector, pero en muy pocos casos la construcción de conocimientos se realiza sin apoyo, por cual se requiere la intervención del docente para el acercamiento del alumno al libro (Macías et al. 1999).

Antecedentes de la comprensión lectora

Durante el transcurso del tiempo existen diversos cambios en las investigaciones sobre la comprensión lectora, en cuanto a planteamientos teóricos y metodológicos a continuación se mencionan algunos, que ayudan a entender los enfoques actuales.

En la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

Con anterioridad a los años setenta, las investigaciones se dividen en dos bloques. En el primero se destacan estudios sobre el proceso lector distinguiendo entre los procesos perceptivos y los basados en los procesos de comprensión lectora.

En el siguiente bloque se encuentran estudios sobre la metodología de enseñanza y en la intervención de las dificultades de aprendizaje de la lectura y de la comprensión.

Henderson, 1903 realizó estudios sobre comprensión lectora y la influencia de la memoria a corto plazo de textos expositivos.

En 1917 Torndike estudio el proceso de comprensión lectora en sujetos que presentaban dificultades, concluyo que la comprensión lectora es un proceso activo muy similar al de pensamiento y razonamiento, atribuyendo los errores a la comprensión del material durante la lectura y no a errores en organización o recuerdo del material.

En la década de 1920, con base en la teoría conductista, se pensaba que leer era únicamente verbalizar lo escrito. Sólo se buscaba que el lector repitiera exactamente las ideas del autor; es decir, no se consideraba que se desarrollara una interacción entre éste y las personas que leían un texto.

A partir de los años setenta y hasta la actualidad las investigaciones se centran en la búsqueda de un modelo teórico explicativo del proceso lector que identifique las variables implicadas, determinando así las causas, características del sujeto, para optimizarse intervención educativa. Surgiendo modelos teóricos que se encargan de dar explicación de cómo se aprende a leer y comprender los textos escritos y los mecanismos que la hacen posible.

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto

lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984).

Modelo ascendente

El primero es el modelo ascendente o bottom up. En él, la persona comienza por las letras y los conjuntos de éstas, en un proceso que va aumentando hasta que el lector consigue entender las unidades más amplias, las palabras y el texto completo. El modelo se centra en el texto y sólo se basa en la decodificación (Solé 2001).

Se le llamó modelo ascendente porque parte de los componentes más pequeños para después integrarse a otros más importantes. En este modelo, antes de alcanzar la comprensión del texto, se realizan dos procesos fundamentales: la percepción de los símbolos gráficos y la decodificación de éstos; es decir, la traducción de los símbolos gráficos a sus representaciones fónicas (Morales citado por Morless 1993).

Modelo descendente

Este modelo busca palabras o frases globales, y después realiza un análisis de los elementos que lo componen (Cuetos, 2000).

Es descendente porque, a partir de la hipótesis y las anticipaciones previas, el texto se procesa para su verificación. De acuerdo con este modelo, aprender a leer implicaría no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado.

Solé (2001), define a la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas, ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento.

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta trataron a la lectura como un conjunto de habilidades y no sólo de conocimientos.

A partir de este momento surge la teoría interactiva, dentro de la cual se destaca el empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

En esta postura la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto.

En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos (Solé, 2000).

Investigaciones actuales sobre comprensión lectora

A continuación se presentan algunas investigaciones recientes sobre la comprensión lectora.

Arellano (2001) realizó una investigación llamada técnicas para la comprensión lectora y el aprendizaje. En esta investigación se trabajó con un grupo de alumnos de 6º de educación básica de Buenos Aires Argentina. La investigación se enfocó a facilitar la comprensión lectora y lograr un aprendizaje significativo, por medio del método denominado TECLAS, el cual abarca técnicas como el subrayado, el resumen, el análisis, la inferencia y la extracción de ideas principales.

Los resultados obtenidos en esta investigación reflejaron que los alumnos utilizan el subrayado de las ideas principales y secundarias y los conceptos más importantes, como estrategias de comprensión lectora.

Rizo (2004) realiza una investigación cuyo objetivo fue conocer cuánto saben, conocen y están conscientes los estudiantes sobre la lectura, la función de esta y los procesos cognitivos y metacognitivos que realizan cuando la llevan a cabo.

El estudio se realizó con profesores-estudiantes aspirantes a ingresar a la licenciatura en Educación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en la unidad Aguascalientes. A quienes se les aplicó un programa de instrucción de tres estrategias la metacognitiva, estrategia de diferenciación de ideas, estrategia de estructuración y organización de información.

Los resultados obtenidos reflejaron que el programa no tuvo los mismos resultados en los profesores-estudiantes, pues en algunos se observaron grandes progresos, en otros fueron cambios moderados y finalmente en algunos no se manifestaron cambios.

Aquellos que al principio aplicaban ciertas estrategias comunes, no muy efectivas ni desarrolladas; fueron quienes lograron aplicar con éxito las estrategias tratadas en el programa de instrucción.

En los sujetos que no se notaron cambios fue debido a otros factores como: como la falta de interés, o el considerarse un estudiante eficaz.

En esta investigación se llegó a la conclusión, quienes consiguen organizar la información logran mayor efectividad, pero para poder organizarla es necesario tener antes las ideas que se van a organizar.

Por su parte Pérez (2007) realizó una investigación con el objetivo de enseñarles a los alumnos de 6º año de primaria la estrategia de identificación de ideas principales, como una forma de mejorar la comprensión lectora de los textos expositivos. Se aplicó un programa estratégico el método denominado enseñanza directa.

El método utilizado fue de tipo experimental con medidas de pretest y posttest, con dos grupos, el grupo control que trabajó de manera tradicional

para la elaboración de un resumen, y el grupo experimental, que se le entreno con un programa estratégico para la identificación de las ideas principales para la realización de un resumen, se trabajo con dos grupos de 6º año, de 18 integrantes mixtos cada uno, con sujetos con edades que oscilan entre 11 y 13 años de edad, los cuáles fueron seleccionados al azar.

Los resultados demostraron que el grupo experimental que se le aplico la intervención, obtuvo un puntaje significativo, en comparación con el grupo control que trabajo de forma tradicional.

Se concluye que el programa estratégico resultó favorable para la comprensión lectora, ya que la comprensión es un proceso complejo que implica la construcción de la macroestructura, que para alcanzar este proceso cognitivo, queda demostrado que la característica básica es que se lleva a cabo de forma estratégica, por consecuencia la enseñanza y dominio de la estrategia propicio la autorregulación personal.

Ibarra (2004) realiza una investigación según el Plan y programas de educación primaria, mencionando que uno de los propósitos primordiales en el área de español en la educación primaria es, propiciar en los niños el desarrollo de las capacidades de comunicación en diferentes usos de la lengua escrita y hablada.

Estando esta investigación centrada en favorecer la comprensión lectora que los niños. Donde la pregunta de investigación fue ¿Cómo favorecer la comprensión lectora en los niños de 5º grado, de la escuela primaria 18 de marzo, en Mazatlán, Sinaloa, durante el ciclo escolar 2003-2004?, los objetivos de esta investigación fueron favorecer la interpretación de textos por medio del desarrollo de sus propias ideas, promover en los alumnos la comprensión lectora a través de la utilización de los diferentes tipos de textos.

De acuerdo a los resultados obtenidos llegaron a estas conclusiones en su investigación. Al inicio del ciclo escolar las dificultades de aprendizaje en los alumnos fueron notorias, destacan principalmente la falta de la comprensión lectora; ya que los niños tenían problemas para leer, por lo tanto no

comprendían, ocasionando falta de coherencia al querer expresarse oral y escrita.

En relación con la problemática planteada del mejoramiento de la comprensión lectora, es algo que los niños presentan en cada ciclo escolar; que dentro de la práctica docente obstaculiza el proceso enseñanza-aprendizaje; por eso el propósito fue mejorar la lectura, mediante una serie de actividades relacionadas con los contenidos de quinto año.

Pero sobre todo comprender la lectura que contribuya a su formación ya su autoaprendizaje. Pues la base del aprendizaje inicia con el habla, ya que esta se adquiere desde la infancia y se construirá de acuerdo a la interacción con los demás.

La investigación surge por la necesidad de conocer a fondo los temas que aborda la enseñanza de la asignatura del español en primaria y más aún concretamente la finalidad de la comprensión lectora que los niños aplican día con día y que son tan primordiales en su proceso de formación.

Los objetivos de esta investigación son favorecer la interpretación de textos por medio del desarrollo de sus propias ideas, promover en los alumnos la comprensión lectora a través de la utilización de los diferentes tipos de textos.

Finalmente se presentan las conclusiones a las que se llegó al inicio del ciclo escolar las dificultades de aprendizaje en los educandos fueron notorias, destacando principalmente la falta de la comprensión lectora; ya que los niños tenían problemas para leer, por lo tanto no comprendían, ocasionando falta de coherencia al querer expresarse oral y escrita.

Además en la medida que el docente apoyo a sus alumnos, ellos tuvieron más confianza para la interpretación de sus ideas, facilitándoseles la creación de situaciones comunicativas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Pues los niños se sintieron libre para expresar sus pensamientos,

desarrollando más su capacidad para comunicarse en cualquier contexto que se le presente.

Porque si el niño domina el lenguaje, puede articular palabras, frases, oraciones; interpretar actos de habla y escucha, desde un punto de vista cognitivo, ya que la producción y la interpretación de los enunciados se basan en elegir el que sea pertinente para su comunicación, para lo que él quiere expresar.

Por ello es conveniente apoyar la comprensión integral, indagar y compartir la curiosidad. Si el saber interpretar se relaciona con el sentido de las cosas, el saber indagar se apoya en la construcción de conocimientos, que permiten la reflexión de los contenidos, para que los niños a través de la comprensión e intercambio de opiniones, construya su propio conocimiento.

Estrategias de la comprensión lectora

Después de haber revisado algunas de las investigaciones recientes realizadas sobre la comprensión lectora, se encuentra que en todas las propuestas que se mencionan para mejorar la comprensión lectora se realizan diversas propuestas que plantean distintas estrategias, por lo cual a continuación es necesario explicar que es una estrategia y cuales son las distintas que existen.

Se empieza por definir lo que es una estrategia considerando que existen muchos autores que dan la definición de estrategia.

Para Pozo (1990, en Torres y Cortes, 1998) las estrategias son secuencias de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y o utilización de la información.

De igual forma este autor clasifica a las estrategias en tres tipos basado en el aprendizaje cognitivo: el repaso, este resulta práctico para el aprendizaje de materiales sin significado como números telefónicos, etc. La elaboración, es una estrategia que consiste en crear relaciones que permitan aprender más

fácilmente material que aparentemente no tenía significado, por medio del uso de imágenes, palabras claves, etc. también puede incluir aprendizaje de pares asociados como aprender el vocabulario de un idioma o una lista de palabras, o las partes de una planta, por lo general las estrategias de elaboración en estos casos, implica producir una frase que conecta a dos a mas palabras a generar una imagen mental que relacionados elementos del conocimiento informativo, mientras que la repetición afecta, sobre todo, a la memoria a corto plazo, la elaboración afecta a la memoria a largo plazo. Las técnicas al servicio, la interrogación elaborativa, las analogías, los procedimientos mnemotécnicas, las señales, la toma de notas, los organizadores previos, la imagen y la activación del esquema. La última estrategia es la organización, ésta es la búsqueda de una estructura interna del material, la clasificación y la organización son ejemplos de esta estrategia.

En este apartado se retoma a algunos autores como es el caso de Nisbet y Shuckmick (1978, en Solé, 2001) que consideran a las micro estrategias, como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas y conceden a las macro estrategias el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado estrechamente relacionadas con la metacognición.

Por otra parte, Valls (1990, en Solé, 2001) menciona que la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Ya se han mencionado el termino estrategia ahora en concreto se explica que es una estrategia de comprensión lectora.

Es así que Solé (2001) dice, las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implica la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

Mientras tanto Alemán et al. (1994) indican que las estrategias de comprensión lectora a emplear en la lectura son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, conformación y autocorrección.

Estos mismo autores explican que el muestreo es lograr una selección de formas gráficas útiles de la totalidad del texto. En cuanto a la predicción, consiste en anticiparse a la lógica de un enunciado. La anticipación se realiza al tratar de adivinar las palabras siguientes. Por lo que respecta a la inferencia esta es la deducción de la información que no aparece implícita en el texto. La conformación sirve para probar o rechazar las anticipaciones previas y, finalmente nos dice que la autocorrección es utilizada por el lector al emplear el sentido común.

La psicología cognitiva considera a la lectura como un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas (Puente, 1994).

Como evaluar la comprensión lectora

En lo que respecta a la evaluación de la comprensión lectora es una tarea complicada, ya que existen diversos factores que intervienen cuando se lee. Sin embargo existen distintas formas de realizar esta evaluación, como se expone en este apartado.

Cabrera, et al. (1994) comenta que tradicionalmente la evaluación se lleva a cabo después que los niños han aprendido a leer y se ha centrado en pruebas de velocidad y comprensión, midiendo la comprensión de distintas formas.

Para Gómez et al. (2000) el maestro realizará el análisis y la explicación del desempeño de cada alumno frente al texto seleccionado, también observará durante tal desempeño, el trabajo que los alumnos realizan en torno

al texto para obtener con esta base elementos suficientes para caracterizar su desarrollo lector.

Estos mismos autores consideran dos tipos de evaluación: una evaluación inicial, que es aquella que pretende conocer el estado inicial de conocimientos que tiene un alumno o grupo, permite conocer cuales son las características de lectura que realiza de determinados textos y cuales son las dificultades a las que se enfrenta al construir sus significados. La otra es la evaluación formativa, esta se da durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una situación didáctica que proporcione las bases para tomar decisiones que reorienten el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Ahora Solé (2000) menciona que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje existen diferentes momentos en que se realiza la evaluación; entre ellas se encuentra la evaluación inicial, que es aquella donde se obtiene información sobre el bagaje que el alumno tiene para afrontar la actividad de la lectura. Otra es la evaluación sumativa, con esta se puede establecer un balance de lo que el alumno ha aprendido y la evaluación formativa que informa sobre el desarrollo del proceso y esto permite intervenir para ajustarlo gradualmente.

Apoyando la postura del anterior autor, Cabrera, et al. (1994) señala que las evaluaciones formativas e incluso sumativas, en su mayoría son pruebas informales elaboradas por el profesor, que le da información a éste sobre el dominio del material que tienen sus alumnos.

Para Miras y Solé (1990, en Solé 2000) la evaluación es una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtiene información pertinente acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo.

Por otra parte, Gómez et al. (2000) mencionan que la evaluación de la comprensión lectora debe caracterizarse por una tarea estimulante para los

niños, se ha comprobado que si los niños conocen la tarea por realizar en una situación de evaluación su comprensión mejora, ya que son capaces de orientar su actividad con base en tales objetivos. Los niños pueden comprobar su propia comprensión y avanzar por sí mismos en su desarrollo lector.

Para diseñar una situación de evaluación Gómez, et al. (2000) mencionan que el maestro debe considerar las características de: los alumnos, los textos, de las preguntas y el tiempo, también la regularidad con que se efectuarán las evaluaciones. En lo que respecta a las características del texto, el profesor seleccionará el texto de una gran variedad entre ellos narrativos, informativos, periodísticos, recados, instrucciones, convocatorias.

Mientras tanto Gómez (en Alemán, et al. 1994) considera que la comprensión lectora puede evaluarse con cualquier tipo de texto relevante, siempre que se tome en cuenta las características de lo impreso y del lector.

En cuanto al tipo de medición que se realiza puede ser de dos tipos según Cabrera, et al. (1994) las relacionadas con la comprensión como producto y las mediciones de proceso.

Estos mismos autores explican que la medición relacionada con la comprensión como producto, es el grado de integración y coherencia que el lector puede hacer de la información del texto. A diferencia de la medición de proceso, que son las habilidades que utiliza el sujeto para que se den los cambios en el conocimiento.

Para realizar la medición de la comprensión lectora existen diversas técnicas desde distintos enfoques, uno es aquel que toma como punto de partida el área a evaluar, otras toman como punto de referencia el proceso que se sigue para la obtención de la información y finalmente las distintas técnicas de evaluación por la estructuración de los instrumentos de medida.

Así mismo Cabrera, et al. (1994) señalan que existen métodos que requieren situaciones de prueba y otro método que se basa en la observación de la conducta.

En el caso de las pruebas, éstas pueden ser elaboradas por el profesor o lo que estos autores denominan los inventarios, son un conjunto de herramientas que, empleadas con flexibilidad, dan información al profesor para determinar el nivel del material de lectura más apropiado a cada alumno. (Cabrera, et al. 1994).

Entre ellos están los inventarios informales y estos a su vez pueden ser individuales, que estos se caracterizan por estar diseñados por la persona que lo va a emplear, entonces incluirá los textos a trabajar en clase con los alumnos y en ocasiones están basados en el currículum.

Otro de estos inventarios es el informal individual de programas básicos de lectura, estos están incluidos en el texto y pueden servir de base para los inventarios que el profesor realice según los objetivos pedagógicos que se han marcado.

En cuanto al inventario individual general este es similar a los anteriores, en lo único que se modifica es en que este se basa en un material educativo específico solamente. Y finalmente los inventarios colectivos buscan clasificar a los niños en grupos de acuerdo a su nivel lector.

Para Cabrera, et al. (1994) tanto los inventarios como los test cumplen sus propósitos en la evaluación de la comprensión lectora.

Retomando nuevamente las formas de medir la comprensión lectora, la primera es la medición de producto, donde mencionan estos autores los procedimientos para la recogida de la información consisten tanto en métodos de prueba como desde la observación del comportamiento lector, en pedir al sujeto que recuerde la información contenida en un texto que acaba de leer, tras serle retirado este (Cabrera, et al. 1994).

Existen diversas formas de lograrlo, una es el resumen como medición del recuerdo libre, otro es el resumen con preguntas posteriores como medición del recuerdo provocado. Aunque las respuestas verdadero/falso este tiene el inconveniente de que es difícil su interpretación cuando se corrige, otras son las respuestas de opción múltiple, este es uno de los mejores métodos para recoger la información y utiliza cuando se evalúa a varios sujetos y también evitar la posibilidad del azar verdadero/falso. Otro es el test de cierre o de completamiento de textos, a estos textos le faltan palabras y la persona tiene que ir completando las frases mientras lee y los resultados reflejan si el lector tiene buena comprensión a nivel de frase.

Por ello no basta con proporcionarle las herramientas necesarias, hay que ayudarlo para que las emplee y utilice en forma sistemática, creativa, que se interrelacione estrechamente; reconocerle sus habilidades, destrezas, sus criterios, darle la oportunidad que se desenvuelva para que transforme y construya su enseñanza-aprendizaje.

En este capítulo se ha explicado como es que se logra la comprensión lectora. Además de señalar las estrategias que son necesarias para facilitar este proceso de comprensión. Así como la forma de evaluar la comprensión lectora, en el capítulo siguiente se explica detenidamente cuales son características de los mapas mentales, la forma de enseñar a los niños a elaborar los mapas y finalmente la forma de evaluarse, que es la herramienta utilizada en esta investigación.

CAPÍTULO III LOS MAPAS MENTALES

En este capítulo se explica que son los mapas mentales, como se realizan y cuales beneficios proporciona a las personas que aprenden a hacerlos y los emplean. Desde luego se abordan los antecedentes de forma cronológica para comprender cómo es que se llega a la concepción que actualmente tenemos de estos y su forma de evaluación.

A continuación se presentan distintas definiciones de los mapas mentales.

La definición de los mapas mentales según Buzan (1996) son una expresión del pensamiento irradiante y por tanto una función natural de la mente humana. Es una poderosa técnica gráfica que ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro. Además de aprovechar toda la gama de capacidades corticales y poner en marcha el auténtico potencial del cerebro. Desde el punto de vista técnico, es un organigrama o estructura gráfica donde se reflejan los puntos o ideas centrales de un tema, estableciendo relaciones entre ellas, utilizando la combinación de formas, colores y dibujos. Trata de crear un modelo en el que se trabaja de una manera semejante a como el cerebro procesa la información.

El mapa mental es un método que destila la esencia de aquello que conocemos y lo organiza de forma visual, análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades (McCarthy, 1991, en Buzan, 1996).

Buzan (1998) menciona el mapa mental es una técnica mnemónica multidimensional que utiliza las funciones inherentes al cerebro para grabar en él de manera más efectiva los datos y la información. Este concepto de "multidimensional" significa que el mapa mental permite crear una imagen en varias dimensiones, sirviéndose de la asociación cruzada del color y del tiempo (Ontoria et al. 2003).

De igual forma Ontoria, et al. (2003) afirman que un mapa mental es una representación gráfica de un proceso integral y global del aprendizaje que facilita la unificación, diversificación e integración de conceptos o pensamientos para analizarlos y sintetizarlos en una estructura creciente y organizada, elaborada con imágenes, colores, palabras y símbolos.

Para Sambrano y Steiner (2000) un mapa mental es una representación simbólica de la realidad exterior; es decir, que un mapa es la manera como un ser humano interioriza primero y exterioriza después su concepción del mundo, una manera de generar, registrar, organizar y asociar ideas tal y como las procesa el cerebro humano, para plasmarlas en un papel. También mencionan que es una necesidad del ser humano para expresar por medio de símbolos lo que la persona cree, elaborando un diagrama, esquema o cualquier otra forma gráfica que represente sus ideas haciendo más simple los procesos mentales.

Para Ibarra (2002) un mapa mental es Manifestación gráfica del pensamiento radial. De un núcleo central se irradian ramas en todas direcciones cuando asociamos ideas.

A estas definiciones se le agrega la de Montes (1996, en Montes 2002) que considera que los mapas mentales son una representación gráfica de un proceso holístico en su concepción y percepción que facilita el recuerdo, la toma de notas y los repasos efectivos, permite unificar y separar conceptos para analizarlos y sintetizarlos secuencialmente en una estructura creciente y organizada, compuesta por un conjunto de palabras e imágenes claves, símbolos y colores que integran los dos modos de pensamiento lineal y espacial.

Antecedentes de los mapas mentales

Una vez ya definido el termino mapa mental, se explora en este apartado sus antecedentes.

Para Ontoria, et al. (2000) el fundamento teórico del procesamiento de la información se establece con el planteamiento de Ausubel sobre el aprendizaje.

Este propone que la información de la estructura cognitiva depende del modo como percibe una persona los aspectos psicológicos del mundo, personales, físicos y sociales.

Por medio del aprendizaje se producen los cambios de estructuras o comprensión interna de la situación o su significado. Las nuevas estructuras y actitudes desarrolladas por la asimilación, reflexión e interiorización, permiten valorar y profundizar las distintas situaciones vitales en las que tiene que tomar una opción personal, existe un proceso reflexivo pues se trata de una incorporación conciente y responsable de los hechos, conceptos, experiencias que implica aceptar el aprendizaje desde la perspectiva del alumno, relacionado con ámbitos específicos. Se trata de un aprendizaje para desarrollar la actitud crítica y la capacidad de tomar decisiones, estas son dos características del proceso de aprender a aprender.

Así mismo este autor menciona que Ausubel sostiene que la estructura cognitiva de una persona es el factor que decide acerca de la significación del nuevo material y de su adquisición y retención. Las ideas nuevas sólo pueden aprenderse y retenerse, si se refiere a conceptos ya disponibles que proporcionan un anclaje entre los conceptos.

Buzan (1996, en Ontoria, et al. 2003) menciona que el origen de los mapas mentales generalmente está vinculado con la división cerebral de los dos hemisferios para explicar el proceso de aprendizaje debido a que la inquietud por el hemisferio cerebral derecho coincidió con el inicio de los mapas mentales. Es cierta esta conexión, pero el origen provino de los trabajos realizados sobre la memoria, al tomar conciencia de la asociación y el énfasis son dos factores fundamentales para la permanencia del recuerdo y su evocación posterior. La agrupación de conceptos e ideas crea estructuras cognitivas que en la dinámica del pensamiento se relacionan entre sí con otras nuevas.

Otro hecho que marca el origen de los mapas mentales es la búsqueda de una técnica que ayude a memorizar y posteriormente ésta evolucionó hacia una técnica de pensamiento.

Buzan (1996, en Ontoria, et al. 2003) realiza otra reflexión donde dice que la poderosa capacidad de los ordenadores para establecer relaciones entre la palabra y la imagen, si trabajan conjuntamente el cerebro tiene más capacidad.

Finalmente se relaciona el pensamiento creativo o brainstorming como antecedente del surgimiento de los mapas mentales, pues el mapa mental es una manifestación del pensamiento creativo. Aunque existen muchos otros criterios de relación entre dos hechos o ideas, se necesita el desarrollo de la imaginación y la creatividad que conlleva la liberación de los numerosos bloqueos mentales que la sociedad nos hace interiorizar consiente o inconscientemente.

Los mapas mentales como estrategias de aprendizaje

Como mencionan Ontoria, et al. (2003) se considera a los mapas mentales dentro de las estrategias cognitivas pues sirve para aprender, comprender, codificar y recordar la información orientada hacia una clase de aprendizaje propuesto.

Una función de los mapas mentales es integrar y conectar nueva información con las estructuras del conocimiento interiorizadas y almacenadas en la memoria.

Este mismo autor afirma que son estrategias de elaboración y de organización. Es una estrategia de organización porque intenta combinar todas las ideas personales y las nuevas seleccionadas para conseguir una nueva estructura u organización.

También se considera que los mapas mentales promueven un aprendizaje significativo, al mismo nivel que los mapas conceptuales ya que tienen un proceso que implica por parte de los alumnos la selección de la información relevante, en la organización coherente y en la integración o reorganización de las estructuras existentes.

Este mismo autor menciona que los mapas mentales cumplen la función de estrategia metacognitiva, porque una de sus funciones es lograr que los alumnos se percaten de sus capacidades para pensar y sus posibilidades para el aprendizaje.

Elaboración de los mapas mentales

Para realizar mapas mentales es necesario conocer cuales son sus características que se presentan a continuación.

Buzan (2004) afirma que los mapas mentales constituyen un revolucionario sistema de recuperación de datos y acceso a la biblioteca gigante que existe en el potente cerebro.

Este autor nos habla de la eficacia de este sistema, pues entre más enlaces mentales construye el individuo, la memoria es más sólida y por esto es más fácil aprender conceptos nuevos, la información está estrechamente vinculada a otra, asociándose automáticamente a otras unidades de contenido.

Al hablar de las características de los mapas mentales no se puede omitir la comparación que hace Buzan (2004) del funcionamiento del cerebro con el de los mapas mentales, ya que los dos utilizan la imaginación y una red de asociaciones, esto ocurre por que el cerebro genera imágenes sensoriales con asociaciones y enlaces apropiados que irradian desde el centro, las palabras desencadenan este proceso mental y estas mismas son capaces de generar imágenes en tercera dimensión con infinitas asociaciones personales.

Mientras tanto Ontoria, et al. (2003) señalan las siguientes características de los mapas mentales:

- *Las imágenes y palabras.* El utilizar imágenes facilita y estimula la retención y evocación de lo aprendido. La imagen activa una amplia variedad de habilidades en el cerebro, formas, colores, líneas,

dimensiones. Se busca integrar las habilidades de la palabra con las de la imagen, con lo que se incrementan el poder del cerebro.

Estas habilidades fomentan el pensamiento creativo y la memoria, pues las imágenes visuales son más recordadas que las palabras. Cualquier símbolo es válido, pues es una herramienta de apoyo que permite relacionar y conectar conceptos generando asociaciones.

- *Jerarquización y categorización.* Por medio de éstas se facilitan la ordenación y estructuración del pensamiento, este proceso se desarrolla reflexionando sobre la información que nos llega comprendiéndola, evaluándola y traduciéndola al lenguaje que nosotros utilizamos.

El identificar las ideas ordenadoras básicas (palabras clave o imagen) facilitan un pensamiento ordenado y estructurado, que diferencia las ideas principales de las secundarias y permite las asociaciones, esto corresponde al proceso de jerarquización. En cuanto al proceso de categorización tiene tres elementos básicos: las palabras claves; la asociación y agrupamiento así como, la organización.

Las palabras claves son palabras significativas y eficaces porque responden a ideas básicas, regularmente son nombres o verbos. La asociación y agrupamiento se establece por medio de las ideas estrechamente vinculadas a la palabra, reforzando la asociación.

El fomento del aprendizaje multicanal no sólo trata de integrar el conocimiento las palabras y las imágenes, intervienen en el aprendizaje el mayor número de sentidos. De ahí que se hable de aprendizaje multicanal, ya que en la codificación de la información se intenta la intervención del mayor número posible de sentidos. Para ello, se plantea la utilización de formas, dibujos, colores, escritura, sonidos, etc. Esta es la razón por la que se afirma también que los mapas mentales desarrollan el pensamiento multisensorial o kinestésico.

El trabajo con el cerebro global necesita combinar las funciones de los dos hemisferios, el ámbito verbal con el espacial; el analítico con el sintético y, la integración de los distintos canales sensoriales.

El mapa mental se convierte en la expresión de la forma de pensar de la persona y la toma de decisiones en su expresión comunicativa. Desde otro punto de vista, posibilita la participación activa y conciente lo cual conlleva una experiencia estimulante y un comportamiento espontáneo, motivado e interesado.

La construcción del mapa mental supone la toma de decisiones sobre la información relevante, la simplificación o reducción a palabras claves, la organización así como el compromiso personal.

Respecto al Material para elaborar los mapas mentales, Buzan (2004) menciona que son pocos los materiales necesarios para la elaboración de los mapas mentales, una hoja de papel en blanco, lápices de colores, el cerebro y la imaginación.

Una vez teniendo el material se procede a la elaboración del mapa mental para lo cual Buzan (2004) sugiere siete pasos que a continuación se explican:

- Empezar por el centro de una hoja en blanco, ya que esto permite al cerebro tener más libertad y expresarse naturalmente.
- En el centro de la hoja se dibuja una imagen que simbolice la idea principal, ya que la imagen en el centro es el núcleo de interés facilitando la concentración.
- Se utilizan muchos colores, ya que estos estimulan el cerebro, dan frescura y diversión a los mapas.
- De la imagen del centro se sacan al exterior palabras claves o las ideas más importantes de acuerdo al tema escogido, conectando todas las ideas mediante líneas o ramas, pues el cerebro trabaja mediante

asociaciones, las ideas se vinculan mediante líneas o ramas porque es más fácil recordar formando una estructura a los pensamientos.

- Se trazan líneas curvas y asimétricas porque son más atractivas y capturan la atención de tus ojos fácilmente.
- Al utilizar una palabra clave por línea, se da a cada palabra mayor libertad para irradiar nuevas ideas y pensamientos.
- Se usan muchas imágenes, pues cada imagen vale más que mil palabras.

Además de estos elementos que intervienen en los mapas mentales, pueden desarrollarse otros como la capacidad artística en la elaboración del gráfico y, de una manera especial la capacidad creativa. Con todo ello queda demostrado que los mapas mentales son una técnica que contribuye al desarrollo global de la persona, y no sólo al de su dimensión puramente mental.

Buzan (2004) menciona que utilizando el mapa mental se puede obtener lo siguiente:

- Una visión global de un área determinada.
- Una orientación. Donde estás y hacia donde vas.
- Facilita la agrupación de mucha información en un esquema sencillo.
- Ayuda a la toma de decisiones y a la solución de problemas mostrando nuevos caminos.
- Es fácil de consultar, leer y recordar.
-

Este mismo autor afirma que los mapas mentales pueden ayudar en varios aspectos de la vida como son: potenciar la creatividad, ahorrar tiempo, solucionar problemas, concentrarse, organizar más eficientemente los pensamientos, aclarar ideas, aprobar los exámenes con mejores resultados, estudiar de forma más rápida y eficiente, recordar mejor, tener una visión global de las cosas, planificar y comunicar.

Para Buzan (en Montes y Montes, 2002) los mapas mentales se pueden aplicar a todos los aspectos de la vida de modo que mejoraría el aprendizaje y una mayor claridad de pensamiento puede reforzar el trabajo del hombre

La enseñanza de los mapas mentales

En este apartado se presenta un panorama amplio sobre la forma de enseñar mapas mentales dentro del aula.

La enseñanza de los mapas mentales también se realiza de acuerdo a la etapa evolutiva en la que se encuentra el individuo, es por ello que Ontoria, et al. (2003) presentan la dinámica específica que se debe utilizar según el grado escolar en que se encuentre el individuo.

En el caso de la educación infantil o preescolar, este autor comenta que se realizan adaptaciones ya que los niños aún no cuentan con la lectura ni la escritura, teniendo en cuenta que los mapas mentales sólo deben contener dibujos, símbolos gráficos, imágenes, ya que carecen del sentido de la utilización de la palabra. La dirección por parte del maestro es total durante el proceso de enseñanza, llevando a los alumnos paso a paso al proceso de descubrimiento y tomar conciencia de las distintas partes del mapa. La acción grupal es otro elemento indispensable pues lleva a cabo al tiempo que se realiza una puesta en común del mapa, haciendo el resumen o síntesis final, donde el profesor funge como coordinador de dicha actividad.

Del mismo modo, este autor explica lo que sucede en la educación primaria, en los niños ocurren grandes cambios en el aspecto cognitivo, personal y social, por lo cual la forma de iniciar la enseñanza de los mapas mentales es distintas para cada grado.

En el caso de primero y segundo grado el procediendo es muy similar al de la educación preescolar, ya que aún no dominan la lectura ni la escritura, los pasos podrían ser los mismos que en la educación preescolar, pudiendo introducir algunas palabras importantes.

En tercero y cuarto grado se puede introducir el uso de palabras, al mismo tiempo que la diferencia entre las ramas principales y secundarias. La imagen, el color y el dibujo son elementos importantes del mapa, se puede realizar esta actividad en parejas e incluso por grupos antes de la puesta en grupo.

En lo que respecta al quinto y sexto grado se puede iniciar este proceso con la presentación del mapa mental y la explicación de los distintos elementos del mapa, así como su estructura; se introduce la discusión en pequeños grupos para aclarar dudas, cuando se realiza una puesta en común se resuelven todas las dudas. En este momento se puede pasar a la elaboración de un minimapa grupal.

Finalmente Ontoria, et al. (2003) realizan unas recomendaciones generales para el nivel primaria como son:

En el proceso de iniciación de la enseñanza de los mapas mentales se debe adaptar a la edad o año correspondiente al alumno.

La comprensión y la adquisición de la técnica es un punto central, la escritura y la lectura pueden convertirse en un freno al aprendizaje cuando se está en primero y segundo grado.

La utilización de color, dibujos y símbolos potencian la creatividad y la asociación de ideas.

Es aconsejable adquirir el dominio de esta técnica en la educación primaria de esta manera se habrá proporcionado una buena técnica de estudio y aprendizaje.

El profesor puede crear muchas formas de iniciar el aprendizaje de los mapas mentales, teniendo muy claro lo que se pretende y dominando previamente la técnica. (Ontoria, et al. 2003).

El tipo de mapas que se obtiene también va a depender del nivel educativo donde se encuentre, como lo mencionan Ontoria, et al. (2003):

El mapa predominantemente gráfico-simbólico: en educación infantil tiene elementos técnicos para su construcción de tipo gráficos, más la utilización del color, al final pueden usarse palabras sobre las ramas unidas al gráfico-símbolo. Los mapas pueden ser reducidos y ser ampliados progresivamente.

En el mapa con predominio verbal simbólico, pueden utilizarse las palabras como elemento importante para reflejar conceptos o ideas reforzado con gráficos, imágenes, símbolos y colores.

En el mapa con predominio verbal: en el quinto o sexto grado el dominio técnico de los mapas es de manera fácil y rápida; pueden elaborarse con predominio de palabras sobre las ramas principales y secundarias, con reducción de otros símbolos gráficos, sobre todo en situaciones de urgencia.

La evaluación de los mapas mentales

Esta es una parte imprescindible en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Así que en este apartado se explica los criterios a tomar en cuenta para la evaluación. Es así como Ontoria et al. (1999, en Ontoria, et al. 2003) afirman que los mapas mentales pueden utilizarse como elemento para evaluar y menciona los siguientes criterios para realizar esta evaluación:

- La utilización del mapa mental como una pregunta de examen: si el mapa mental ha sido utilizado para la explicación del tema por el profesor o bien se han aprendido los mapas que figuran en el libro de texto o documento, entonces el mapa mental en la evaluación-examen es como una pregunta cualquiera de evocación memorística.
- El mapa mental del tema elaborado por el alumno: en este caso se ha utilizado el mapa mental como técnica de estudio. Se

elabora por el propio alumno, convirtiéndose en un elemento de comprensión del tema.

- El mapa mental como expresión del propio pensamiento: en el mapa mental es una actividad de evaluación, se habla de una prueba de madurez pues se pone mucho énfasis en que la madurez corresponda con la capacidad de pensar o relacionar ideas.

De igual modo Ontoria, et al. (2003) mencionan que hay tres formas de utilizar el mapa mental:

- Como una forma de evaluar el grado de conocimiento sobre el pensamiento expuesto por el autor en algún texto.
- Para expresar el pensamiento personal, enriquecido con el libro de texto utilizado.
- Elaborar un mapa mental personal a partir de la relación establecida entre dos o más mapas, realizando la reestructuración de un mapa mental

También estos autores mencionan que es necesario tomar en cuenta la representación gráfica resultante del mapa mental, que es la presentación de la síntesis y, el propio hecho de la elaboración del mapa mental es un elemento integrar dentro de los criterios de la evaluación global.

Otro aspecto que mencionan Ontoria, et al. (2003) es que en el contenido conceptual del mapa mental es necesaria la clarificación al referirse al tipo de conocimiento o contenido que se pide; para ello puede ser útil la distinción al hablar de la construcción dinámica entre la simple información; llamada también construcción estática del conocimiento, que consiste en la asimilación de los contenidos y su incorporación a los ya existentes. La formación de estructuras o construcción dinámica implica la asimilación de la información en conexión con las ideas previas pero se genera un proceso de elaboración y organización.

Esto permite ser consciente del criterio de evaluación y al mismo tiempo, del enfoque de enseñanza-aprendizaje. Se incluyen ideas principales e ideas secundarias. La decisión a la hora de valorar el contenido, tienen que ver con lo que se pretende evaluar: sólo las ideas principales del tema o documento, ideas principales y secundarias. Los mapas mentales tienen distintos usos en el aula. Se da importancia al mapa de madurez y prueba de madurez, para diferenciarla de los exámenes ordinarios, más centrados en la reproducción simple de los conocimientos de un documento o libro de texto.

La evaluación puede efectuarse con los mapas mentales en todos los enfoques de enseñanza-aprendizaje. Uno expositivo puede servir para recoger y comprender las principales ideas del documento o libro de texto he incluso la cantidad, otro es participativo, se pretende evaluar la capacidad de relacionar o pensar respecto a un tema.

Ontoria et al. (1999, en Ontoria, et al. 2003) dan algunas ideas para la evaluación, dividiendo la actuación del alumnado en tres dimensiones:

- La actuación individual en la que cada alumno realiza su trabajo en el aula, esto es insustituible para el desarrollo del aprendizaje.
- El desempeño de los grupos en la que el pequeño grupo asume responsabilidades en la dinámica del aula.
- Las actividades o trabajos desarrollados por el alumnado individual y grupal, donde se puede manifestar la iniciativa y compromiso o implicación.

Estos autores también nos mencionan que existe una concreción cuantitativa de la evaluación con mapas mentales.

La escala valorativa es decisión de cada profesor, sobre una escala de 10 puntos se propone la siguiente baremación:

- 1.- Dominio técnico global 0-1
- 2.- Distinción de niveles y aplicar las leyes cartográficas mentales 2-3
- 3.- Contenido, comprensión y organización 4-5

4.- Creatividad en la representación gráfica 1

En el plano técnico existen como mínimo 3 niveles en la elaboración del mapa mental:

En el primer nivel esta la imagen central o tema, en el debemos observar las características de énfasis, de claridad y de creatividad.

El segundo comprende las ramas principales equivalente al gran sub- apartados o puntos importantes de referencia para el desarrollo del tema. Las características técnicas manifiestas: énfasis, claridad, asociación y creatividad, pero a menor nivel que el reflejado en la imagen central.

En el tercer nivel, se proyecta a través de las palabras utilizadas las ideas que desarrollan cada una de las ramas principales del nivel anterior. Las características técnicas reflejan menor énfasis, pero mayor cantidad de asociaciones; se mantiene la idea de la claridad y creatividad.

Ontoria, et al. (2003) explican que el contenido del núcleo temático en el mapa mental se compone de los siguientes elementos:

a) Contenido conceptual

Es el número de ramas principales y secundarias que se toma como criterio sean suficientes para el desarrollo del tema.

b) Organización

Consiste en atender prioritariamente el dominio conceptual y sus relaciones que se manifiestan en los mapas mentales, es conveniente fomentar las relaciones entre conceptos-ideas de distintas ramas.

C) Comprensión

Significa que están bien situados los conceptos-ideas de las ramas secundarias dentro del apartado.

También se debe tomar en cuenta la creatividad en la gráfica: se piensa en la originalidad, la riqueza gráfica, imaginación y organización, así como el dominio técnico global es la evaluación cuantitativa resultante.

Finalmente para establecer su valoración cualitativa o cuantitativa, no obstante se requiere previamente una clarificación individual o grupal del significado que se quiere dar a la evaluación.

Con este capítulo se termina con la revisión teórica fundamento de esta investigación, en el siguiente apartado se aborda la metodología.

CAPÍTULO IV MÉTODO

Planteamiento del problema:

La situación actual acerca de los niños que tienen el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, cada vez es mayor el número de niños que lo presentan.

Tomando en cuenta que algunos de ellos además tienen una dificultad de aprendizaje provocando un bajo rendimiento e incluso deserción escolar.

Provocando esta situación dentro de la familia y la escuela una actitud de reprobación social hacia el niño, que hace de él un individuo inseguro y con una muy baja autoestima.

En los niños de edad escolar, adolescentes y adultos se observa una actitud negativa hacia la lectura, y si presentan el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es aun mayor su apatía ya que ellos presentan periodos de desatención que los hacen desconcentrarse de lo que están leyendo, volviendo así a retomar la lectura nuevamente desde donde se quedaron o continuar la lectura pero sin haber comprendido esa parte del texto. Teniendo al final ciertas dificultades en la comprensión. Por lo cual se realiza la siguiente propuesta con fundamento en el marco teórico antes revisado, como una forma de proporcionar una herramienta que apoye su desempeño escolar.

¿Pueden los mapas mentales ser una estrategia que favorezca el desarrollo de la comprensión lectora de niños de 10 a 12 años con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad?

Objetivo:

Diseñar, aplicar y evaluar, un taller que favorezca el desarrollo de la comprensión lectora en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad utilizando la estrategia de los mapas mentales.

Tipo de estudio:

Descriptivo y su análisis será cualitativo. Hernández S. et al. (2003).

Sujetos:

6 Niños y 2 niñas de entre 10 y 12 años diagnosticados con TDAH, a los cuales les brindan servicios en una fundación cultural.

Características específicas de los participantes:

- Diagnóstico de los sujetos

Los 8 niños están diagnosticados con TDAH por distintas instituciones de salud mental.

- El tratamiento farmacológico que reciben:

6 de los niños no se encuentran medicados y dos de ellos si, los 2 niños llevan 6 meses tomando el medicamento.

- La atención que logran los padres manifiestas disminución de su movimiento motor, pero no indican que ningún otro síntoma haya desaparecido.

- Las conductas disruptivas que presentan son:

Impulsividad, se les dificulta esperar turno, les cuesta trabajo escuchar a sus compañeros y terminar las tareas.

Hiperactividad, actividad motora excesiva, movimientos de manos, pies o algún objeto, así como realizar alguna otra cosa mientras esperan.

Escenario:

El Taller se llevó a cabo en una Fundación Cultural, ubicada en la delegación Coyoacán del D. F. La cual brinda apoyo a padres de niños con TDAH por medio de grupos, conferencias, investigación y capacitación a maestros.

Instrumentos:

A continuación se presentan los instrumentos utilizados en la investigación que es el pretest y el postest de los cuales se realizó el piloteo del instrumento con un grupo de niños con TDAH, que no fueron con los que se realizó la investigación, que se llevó a cabo para la validez del instrumento, así como la detección de necesidades educativas especiales.

Pretest**Objetivo:**

Evaluar la comprensión lectora en niños con TDAH.

Descripción:

El instrumento se compone de una lectura de un cuento, posteriormente se le pide al niño que realice un dibujo de lo que entendió de la lectura; después se le solicita que explique verbalmente sus dibujos y, finalmente se presenta un cuestionario para calificar el dibujo. (Ver anexo 1).

Categorías:

Comprensión lectora y mapas mentales.

Procedimiento:

La aplicación consistió en entregarles una lectura de un cuento a los niños; posteriormente se les pidió que en una hoja blanca realizaran un dibujo de lo que han entendido de la lectura, dando un tiempo de 10 minutos para la lectura y 15 para la elaboración del dibujo; a continuación se les pidió que explique verbalmente sus dibujos y finalmente, de acuerdo al cuestionario que se presenta se califica el dibujo.

Postest

Objetivo:

Evaluar la comprensión lectora en niños con TDAH.

Descripción:

El instrumento se compone de una lectura de un cuento; posteriormente se le pide al niño que realice un mapa mental de la lectura, después se le pide que explique verbalmente su mapa mental y, finalmente se presenta un cuestionario para calificar el dibujo. (Ver anexo 2).

Categorías:

Comprensión lectora y mapas mentales.

Procedimiento:

La aplicación consiste en entregarles una lectura de un cuento a los niños; posteriormente se les pidió que en una hoja blanca realicen un mapa mental de la lectura, dando un tiempo de 10 minutos y 15 para la elaboración del mapa mental; posteriormente se le pide que explique verbalmente su mapa mental y, finalmente de acuerdo al cuestionario que se presenta se evalúa el mapa mental.

Procedimiento:

A continuación se describen las diferentes acciones realizadas durante la investigación.

1.-Actividades iniciales

Inició con una serie de observaciones en la fundación para tener la información necesaria para el desarrollo del proyecto.

Se revisaron las instalaciones donde se impartió el taller, también se identificó la población con la que se realizaría la investigación en la fundación.

3.-Pretest:

Una vez validados los instrumentos que son el pretest y postest, se realizó la evaluación de la comprensión lectora en los niños con TDAH que son los sujetos de la investigación, comprobando si realmente presentan bajo nivel de comprensión lectora.

4.-Programa de intervención:

Se inició con la aplicación del programa de intervención “mapas mentales para niños con TDAH” con duración de 1 hora por sesión, con un total de 12 sesiones.

5.-Postest

Al finalizar el taller se aplicó una nueva evaluación de la comprensión lectora, por medio de un instrumento diseñado que es el postest.

5.-Análisis de resultados:

Con base en los resultados obtenidos, comparando la evaluación inicial con la evaluación final y de acuerdo a lo siguiente, se realiza el análisis y las conclusiones de la investigación.

- Revisión del mapa mental de acuerdo a las categorías presentadas en el instrumento.
- El tipo de dibujos que realizan así como el orden de los mismos
- Comparación del mapa mental con la explicación verbal que realiza el niño de su dibujo.
- Revisión de las categorías identificadas en el instrumento.
- Se le asigna un valor a cada categoría, para finalmente obtener una puntuación de acuerdo a la comprensión del texto que tiene cada alumno.

TALLER

El programa de intervención esta diseñado para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, es un taller.

Objetivo: Enseñar a los niños con TDAH la estrategia de aprendizaje que son los mapas mentales, para favorecer la comprensión lectora.

Pensando en cubrir el objetivo antes mencionados se realizó el diseño de un taller, considerando que para la adquisición de este tipo de conocimientos, tienen que ser puestos en práctica y justamente el taller es un espacio donde los niños pueden poner en práctica sus conocimientos,

realizando mapas mentales de acuerdo al material de lectura presentado que son cuentos, de esta forma ejercitan la lectura y la comprensión, al mismo tiempo aprenden a realizar mapas mentales de las lecturas y a su vez interactuar con los demás compañeros en actividades grupales además del trabajo individual que realizan, propiciando en algunas ocasiones un aprendizaje cooperativo.

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Este instrumento surge basado en la idea de evaluar la comprensión del cuento, como lo señala el autor Short y Rayan (en Marchesi et al. 1996). Donde se encuentran las preguntas básicas, que se retoman en la creación de este nuevo instrumento realizando algunas modificaciones. Entre ellas se le asigna un valor a cada pregunta para evaluar cuantitativamente y así poder evaluar la comprensión lectora dentro del mapa mental, si es que este contiene la información.

Se tomo en cuenta las características de los niños con TDAH para la creación de este instrumento, llegando a la conclusión de que es adecuado pues los niños presentan pocos periodos de atención, y el instrumento es breve, es importante considerar que en esta evaluación es importante la actitud y no solamente el producto.

Esta fue una validación interjueces con la participación de tres profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, especialistas en el área de problemas del escolar. Ellas realizaron observaciones al instrumento por lo cual se efectuaron las modificaciones necesarias sustituyendo algunas palabras de la lectura por ser éstas poco usuales en nuestro país; agregar un valor a cada respuesta correcta del cuestionario teniendo el instrumento una parte cuantitativa, además de la cualitativa. También se realizaron algunos cambios, las instrucciones hasta quedar más breves y entendibles.

El valor de la opinión de tres jueces (expertos), fue muy importante para llegar a presentar los instrumentos con la estructura actual.

PILOTEO

Una vez que se realizaron las correcciones al instrumento, posteriormente se inició el piloteo del instrumento, en el caso del pretest se aplicó a 8 niños de 9 a 11 años con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, de los cuales 3 son niñas y 5 son niños; siendo este grupo tomado al azar y únicamente para fines de validez del instrumento, ya que el grupo con el que se aplicó el programa de intervención son 8 niños distintos de entre 10 a 12 años.

De la aplicación se obtuvieron los siguientes resultados:

P	SUJETO	CALIFICACION COMP. LEC
R	Niña "S"	3 puntos
E	Niña "M"	2 puntos
T	Niña "K"	2 puntos
E	Niño "U"	2 puntos
S	Niño "J"	2 puntos
T	Niño "M"	2 puntos
	Niño "F"	4 puntos
	Niño "R"	2 puntos

Finalmente, el piloteo fue de gran importancia para realizar modificaciones al instrumento debido a las observaciones realizadas, agregando una explicación verbal de su mapa mental al instrumento en el pretest y postest.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PRETEST

Se inició la aplicación del instrumento, el pretest se aplicó a 8 niños de 10 a 12 años con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, de los cuales 2 son niñas y 6 son niños; siendo este grupo tomado al azar dentro de la fundación, con la finalidad de evaluar su nivel de comprensión lectora, ya que este es el grupo con el que se aplicó el programa de intervención para favorecer su comprensión lectora.

De la aplicación se obtuvieron los siguientes resultados:

P R E T E S T	SUJETO	CALIFICACION COMP. LEC
	Niño "J"	2 puntos
	Niño "O"	2 puntos
	Niña "L"	3 puntos
	Niño "D"	2 puntos
	Niño "Er"	2 puntos
	Niña "E"	2 puntos
	Niño "JE"	2 puntos
	Niño "A"	2 puntos

La puntuación del 87.5% de los participantes obtuvieron dos aciertos de cinco reactivos que consta el instrumento por lo cual es necesario favorecer la comprensión lectora y sólo el 12.5% obtuvo tres aciertos de los cinco que consta el instrumento.

Por lo cual se concluye que este grupo es apto para la aplicación del taller "mapas mentales para niños con TDAH".

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL POSTEST

Se inició la aplicación del instrumento, el postest se aplicó a los 8 niños de 10 a 12 años con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, de los cuales 2 son niñas y 6 son niños; que participaron en el programa de intervención con la finalidad de evaluar su nivel de comprensión lectora en comparación con la evaluación inicial (pretest).

De la aplicación del instrumento se obtuvieron los siguientes resultados:

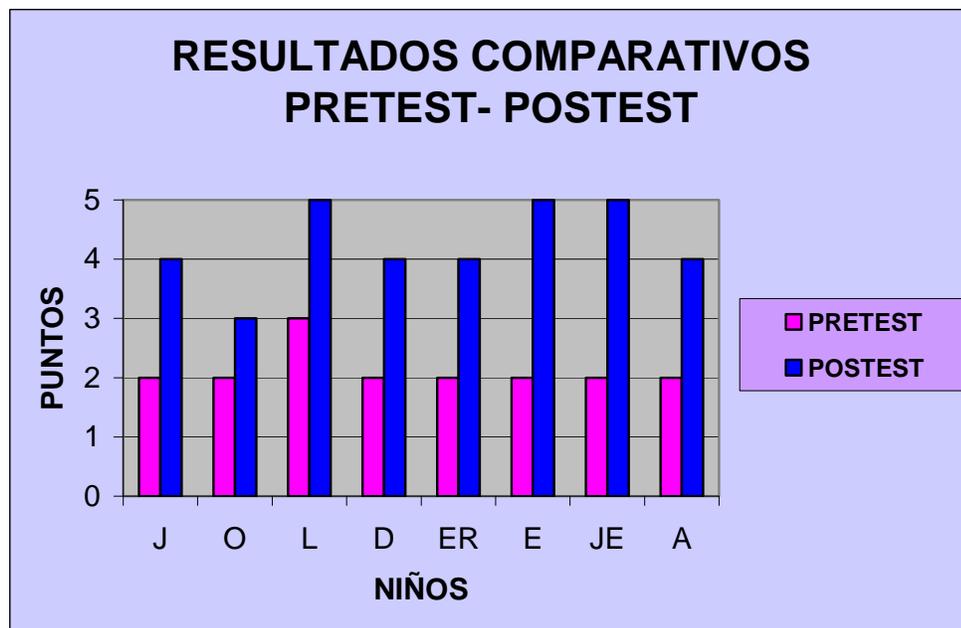
P R E T E S T	SUJETO	CALIFICACION COMP. LEC
	Niño "J"	4 puntos
	Niño "O"	3 puntos
	Niña "L"	5 puntos
	Niño "D"	4 puntos
	Niño "Er"	4 puntos
	Niña "E"	5 puntos
	Niño "JE"	5 puntos
	Niño "A"	4 puntos

La puntuación del 50% de los participantes obtuvo, cuatro aciertos de cinco reactivos que consta el instrumento.

El 37.5% obtuvo los cinco aciertos que conforman el instrumento y sólo el 12.5% obtuvo tres aciertos de los cinco que consta el instrumento.

Reflejando un cambio evidente en comparación con el pretest con lo cual se observo que el taller proporciono a los niños las estrategias que favorecieron su comprensión lectora a través de los mapas mentales.

A continuación se presenta la siguiente gráfica que ilustra la puntuación obtenida en el pretest y el postest.



Como se observa en la gráfica los participantes mejoraron su comprensión lectora elevando su puntuación en la segunda evaluación que fue el postest.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la aplicación del pretest, fueron los siguientes, el 87.5% de los participantes obtuvieron dos aciertos de cinco reactivos que consta el instrumento. Por lo cual es necesario favorecer la comprensión lectora y solo el 12.5% obtuvo tres aciertos de los cinco que consta el instrumento. Sin embargo todos estuvieron bajos.

En cuanto a las representaciones gráficas que los niños realizaron, estas no llevan un orden cronológico de los hechos ocurridos en el texto, por lo cual ha sido importante, agregar una explicación verbal al instrumento, es decir los alumnos pasaron a explicar verbalmente y en forma individual sobre el significado de su dibujo (pretest), con la finalidad de que el instrumento esté completo y si por alguna razón omitieron algún elemento de forma gráfica, lo pudieran expresar. Es importante señalar que los niños no sabían hacer mapas mentales.

En lo que respecta a los resultados cualitativos de comprensión lectora reflejada en forma gráfica se pudo observar que en el pretest los niños realizaron más representaciones gráficas que palabras, aunque en la mayoría de los casos no lograron manifestar la información más importante del texto.

Por el contrario en el postest el 50% de los participantes obtuvo, cuatro aciertos de cinco reactivos que consta el instrumento, mientras el 37.5% obtuvo los cinco aciertos que conforman el instrumento y sólo el 12.5% obtuvo tres aciertos de los cinco que consta el instrumento.

Los mapas mentales que realizaron los niños fueron con muchas representaciones gráficas, llevando un orden cronológico de los hechos ocurridos en el texto, además, de tener un toque particular de creatividad de cada uno, en cuanto a la explicación verbal del mapa mental, sobre el significado de su dibujo, únicamente reafirman lo que su mapa mental representa y en algunos casos complementa la información. Por tanto los niños lograron manifestar la información más importante del texto.

CONCLUSIONES

De la presente investigación, se desprenden las siguientes conclusiones, las cuales surgen dentro del trabajo cotidiano con los participantes durante la aplicación del taller.

La hiperactividad es un trastorno de la conducta que se manifiesta principalmente por un exceso de actividad motora, impulsividad y falta de atención; esta última se ve reflejada en un bajo rendimiento académico convirtiéndose en un problema de aprendizaje en el niño.

El niño hiperactivo es un niño difícil pero no imposible, es un enorme reto trabajar con ellos. Todas las estrategias utilizadas deben ir acompañadas de cariño y suficiente conciencia, para no ser demasiado flexible o estricto; se debe tener un punto medio dentro de las circunstancias, situaciones y la propia capacidad de cada niño.

Como ya se mencionó anteriormente, los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en algunos casos presentan problemas de aprendizaje, entre los cuales se encuentra la comprensión lectora, teniendo conflictos en el desarrollo de las diversas actividades escolares.

Una forma de apoyar a la población evaluada de niños con TDAH, que presentan dificultades en comprensión lectora, fue el diseño, aplicación y evaluación de un taller, utilizando como estrategia los mapas mentales, para promover en el niño el aprendizaje.

Esta estrategia para los niños que tienen trastorno por déficit de Atención con hiperactividad es adecuada, pues cumple con el objetivo de organizar y jerarquizar la información, por esto es más fácil aprender conceptos, facilita la agrupación de mucha información en un esquema sencillo, es fácil de consultar, leer y recordar, obteniendo aprendizaje.

Finalmente se llega a las siguientes conclusiones específicas, sobre los aspectos que fueron abordados y que son resultado de un trabajo participativo y comprometido.

1.- Aunque el grupo es homogéneo por sus características, el aprendizaje de los alumnos no es al mismo ritmo, ni tampoco su capacidad para darle diversos usos a los mapas mentales.

2.-Este taller ayudo de manera introductoria a los niños con TDAH a acercarse a la lectura, a adquirir otra estrategia para el aprendizaje como son los mapas mentales, sin embargo seria recomendable continuar con otro taller que se enfoque a extender trabajando la comprensión lectora por medio de los mapas mentales, una vez que los niños ya han adquirido ésta estrategia.

3.- La mayor parte del grupo logro apropiarse del conocimiento y poner en práctica los mapas mentales.

4.-Durante la aplicación del taller se encontraron situaciones inesperadas, que no se pensaron antes de diseñarlo, entre las cuales que niños tuvieran habilidades para el dibujo, facilitándoles la adquisición de la estrategia de los mapas mentales, ya que los niños que contaban con esta habilidad, le fue más sencillo y placentero el trabajo durante las sesiones.

5.-Para poder alcanzar los objetivos deseados durante el taller se realizaron los estímulos pertinentes para cada alumno, como fue la estrategia de contingencia.

6.-Los niños mostraron interés por la lectura, motivados, haciendo uso de los mapas mentales como una forma atractiva, espontáneos, creativa, e incluso divertida, que les permitió no aburrirse.

7.-Cuando el mapa mental se realizo en grupo, los niños tuvieron la posibilidad de compartir y negociar conocimientos aprendidos con sus compañeros, respetando las opiniones de los demás.

El objetivo central de la investigación, fue favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en niños con TDAH, utilizando los mapas mentales, por lo cual se puede afirmar que esta estrategia si favorece la comprensión lectora.

Limitaciones y propuestas

En próximas investigaciones sería necesario tomar en cuenta la importancia del dibujo para enseñar mapas mentales en niños con TDAH, posteriormente la enseñanza de los mapas mentales y por ultimo trabajar la lectura y la comprensión. Por medio de talleres separados para continuar con esta propuesta.

El instrumento se hizo cubriendo estos objetivos sin embargo pueden agregar más preguntas de acuerdo a lo que se quiera evaluar.

Se puede seguir explotando esta estrategia de los mapas mentales en otras áreas además de la comprensión lectora, para otras actividades de su vida cotidiana, ya que esta herramienta ayuda a la toma de decisiones y a la solución de problemas mostrando nuevos caminos, pensando que el mapa mental sea una de las estrategias que acompañe a los niños con TDAH en su vida.

Bibliografía

- American Psychiatric Association (2002). Diagnostic & Statistical Manual for Mental Disorders IV. (DSM-IV), Criterios diagnósticos. Breviario. Barcelona: MASSON.
- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition. Text Revision. (DSM-IV-TR). Washington: Autor.
- American Psychological Association (2002). Manual de estilo de publicaciones. ((Adaptado al español por Editorial El Manual Moderno)). México: El Manual Moderno.
- Arellano (2001). Técnicas para la comprensión lectora y el aprendizaje significativo. En novedades educativas, 13 (125), mayo pp. 28-31 Buenos Aires.
- Barkley, R. (1999). Niños Hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Barcelona, España: Paidós.
- Barone, R. (2001). Derechos en acción para los niños del tercer milenio. México: Gil editores.
- Bauermeister, J.J., (2002). Estrategias de apoyo para los niños con trastorno por déficit de atención en el hogar y en el ámbito escolar. México: Fundación DAHNA.
- Best, J. (1974). Cómo investigar en educación, Madrid. España: Morata.
- Buzan, T. (1996). El libro de los mapas mentales: como utilizar al máximo las capacidades de la mente. Barcelona. España: Urano.

- Buzan, T. (2004). Como crear mapas mentales. Madrid, España: Urano.
- Cabrera et al. (1994). El proceso lector y su evaluación. Madrid, España: Laertes.
- Calderón, C. (2001). Resultados de un programa de tratamiento cognitivo-conductual para niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. En Anuario de Psicología. 32, (4), pp. 79-98. España: Universidad de Barcelona.
- Calleja S. (1992). Todo esta en los cuentos. Propuesta de lectura y escritura. Bilbao: Mensajero.
- Castanedo, C. (2000). Bases psicopedagógicas de la educación especial: evaluación e intervención. Madrid: CCS.
- Cassany (1999). Construir la escritura. Barcelona España: Graó.
- Fernández, F.D., Hinojo, F.J. y Aznar, I. (2003). Dificultades del alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en el aula: implicaciones para la formación docente. En Enseñanza. 21. pp. 219-232. España: Universidad de Salamanca.
- Galimberti, U. (2002). Diccionario de Psicología, México: Siglo XXI.
- Galindo, G. y Villa M. (1996). Trastorno por déficit de atención y conducta disruptiva. México: Central Reivindicatoria de Acción Social.
- González R. (1998). Psicopatología del niño y del adolescente. Madrid: Paracuellos de Jarama: Pirámide.
- Hallowell y Ratey (2001). TDA: controlando la hiperactividad, cómo superar el déficit de atención con hiperactividad (ADHD) desde la infancia hasta la edad adulta. Barcelona: Paidós.

- Hernández S. et al. (2003). Metodología de la investigación. México, D.F: McGraw Hill Interamericana.
- Huerta, et al. (1990). Programa de estimulación de la comprensión lectora. Manual para el reeducador, maestros o padres. Madrid: Visor.
- Ibarra (2004). La comprensión lectora y su relación con el aprendizaje. Tesis en educación Mazatlán, Sinaloa: UPN.
- Montes (2002). Mapas mentales: paso a paso. México: Alfaomega.
- Moreno, I. (1998). Hiperactividad: prevención evaluación y tratamiento en la infancia. Madrid, España: Pirámide.
- Moyano, W. (2004). ADHD ¿Enfermos o singulares? Una mirada diferente sobre el síndrome de hiperactividad y déficit de atención. Buenos Aires: Lumen.
- Novak J. y Gowin B. (1988) Aprendiendo a aprender .Barcelona: Martínez Roca.
- Núñez E. (1999). Didáctica de la lectura eficiente. Técnica para desarrollar la lectura de calidad: comprensión, crítica, creativa, velocidad. México: UAEM.
- Ontoria et al. (2003). Aprender con mapas mentales, una estrategia para pensar y estudiar. Madrid, España: Narcea.
- Ontoria et al. (2000). Mapas conceptuales, una técnica para aprender España: Narcea.
- Pérez (2007). Programa de intervención, identificación de ideas principales en textos expositivos, en alumnos de 6º año de primaria. Tesis psicología educativa. México: UPN.

- Polaino, A y Ávila C. (2000). Como vivir un niño hiperactivo Comportamiento, diagnostico, tratamiento, ayuda familiar y escolar. Madrid España: Narcea.
- Resnhaw, D. (1977). El niño hiperactivo. México: 1977.
- Rizo (2004). Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos. En revista latinoamericana de estudios educativos, vol. XXXIV, 2, pp. 113-137.
- Romero, T., Lara-Muñoz, C. y Herrera, S. (2002). Estudio familiar del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. En Salud Mental. 25 (3). pp. 41-46. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ruffinelli, J. (1995). Comprensión de la lectura. México: Trillas.
- Ruiz, M. (2004). Trastorno por déficit de atención. Diagnóstico y tratamiento. México: Editores de Textos Mexicanos.
- Sambrano, J. y Steiner, A. (2000). Mapas mentales. Agenda para el éxito. México: Alfaomega.
- Secretaria de Educación Pública (2000). La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Guía de estudio. Programa Nacional de Actualización Permanente. México: SEP.
- Solé (2000). Estrategias de lectura. Barcelona, España: Graó.
- Solloa (2001). Los trastornos psicológicos en el niño. "Etiología, características, diagnostico y tratamiento". México: Trillas.
- Smith (1984). La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo. Madrid España: Visor.

Tomás. J y Casas M. (2003). TDHA: hiperactividad, niños movidos e inquietos. Barcelona: Laertes.

Uriarte, V. (1998) Hiperquinesia. México: Trillas.

Viramontes M. et al. (2000). Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires: Colihue.

Velasco, F. (2004). El niño hiperquinético. Los síndromes de disfunción cerebral. México: Trillas.

Bibliografía virtual

American Psychiatric Association (2002). Diagnostic & Statistical Manual for Mental Disorders VI. (DSM-IV). Síntomas del trastorno de déficit de atención e hiperactividad TDAH. Consultado el 12 de marzo del 2006 en la dirección:

<http://www.cdc.gov/ncbddd/Spanish/adhd/symptoms.htm> American

Anderson y Pearson. (1984). Comprensión lectora. Consultado el día 12 de marzo del 2006 en la dirección:

<http://html.rincondelvago.com/compreension-lectora.html>

García y Nicolau (2001). Actualizaciones en el tratamiento por déficit de atención con hiperactividad. Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil del'Eixample. Hospital Clínica de Barcelona. III (3). Consultado en la dirección:

<http://www.f-adana.org/uploads/articulos/Article%20MTA.pdf>

Puente (1994). Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria Novo: Português Consultado el 11 de febrero del 2008 en la dirección:

<http://www.monografias.com>

Cooper (1990). Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria. Consultado el 11 de febrero del 2008 en la dirección:

<http://www.monografias.com>

Macías et al. (1999). Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria. Consultado el 11 de febrero del 2008 en la dirección: <http://www.monografias.com>

ANEXO 1

Pretest

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO

INSTRUCCIONES.- Lee la siguiente lectura y pon mucha atención.

JUAN VA A LA ESCUELA

Se le veía con la carita sucia, poca ropa y los pies descalzos trepado en la carga que arrastraba un caballo de mirada opaca.

El niño viajaba por las calles de tierra como uno de esos cazadores atentos en descubrir sus presas. Pero las presas del niño eran metales, cartón, y trastos que él considera fáciles de reducir.

Parecía feliz en su carro; a veces despertaba miradas de compasión, pero en general, el barrio se había acostumbrado a él como si formara parte del paisaje. Juan, lo llamaban. Tenía un perro orejudo que sólo le hacía caso a él, le había puesto "Chispita".

Todos los días del año, aunque lloviera, Juan, Chispita y el caballo, que no tenía nombre, andaban juntos por ahí. Si Juan caía en cama, el perro se echaba a su lado o iba a rasparle la puerta a doña Asunción, la vecina, para pedir auxilio. Así mientras él observaba con las orejas tan paradas como podía, ella curaba a Juan.

Doña Asunción sabía curar a los niños con gripa, porque tenía media docena de hijos que criar. La señora se preguntaba si sería tiempo de que el chico fuese a la escuela. -¿Qué edad tienes, Juan? Él no lo sabía -Debes andar por los ocho, como mi Julián.

Julián estudiaba en la escuelita del barrio, como todos los niños, menos Juan. Él decía que ir a la escuela no hacía falta. Su padre decía lo mismo cuando vivía con él. Pero Juan cambió de opinión el día que encontró dibujado en la pared, un burro que tiraba de un carro. -¡Mira, Juan! Ése eres tú -le dijo un niño, para hacerle una broma.

Entonces Juan supo que lugar ocuparía si no estudiaba. Al día siguiente, decidió ir a clase. Tenía mucha prisa por aprender a escribir: "JUAN VA A LA ESCUELA", para anotarlo en su carro. Además, aprendería muchas cosas que le serían de gran utilidad para salir de su condición de niño de la calle.

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. **Dibuja lo más importante de la lectura anterior.**

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. **Explica tu dibujo.**

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO

Instrucciones: Asigna un punto a cada pregunta si el mapa o la explicación verbal contiene esa información y “0” punto si no contiene la información.

PREGUNTA	1 punto	0 punto
1.- ¿Cuál es el personaje principal?		
SI el mapa lo contiene		
NO lo contiene el mapa		
2.- ¿Qué hace el personaje principal?		
SI el mapa lo contiene		
NO lo contiene el mapa		
3.- ¿Dónde se desarrolla la historia?		
SI el mapa lo contiene		
NO lo contiene el mapa		
4.- ¿Cómo crees que se haya sentido el personaje principal?		
SI el mapa lo contiene		
NO lo contiene el mapa		
5.- ¿En qué termina el cuento?		
SI el mapa lo contiene		
NO lo contiene el mapa		
TOTAL		

Sumando un total de 5 puntos.

ANEXO 2

Postest

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL
CUENTO
INSTRUCCIONES. **Lee la siguiente lectura y pon mucha atención.**

EL SEGUNDO LLAMADO

Hace mucho tiempo, vivía en un pequeño país una mujer a quien llamaban Margarita, la soltera.

Margarita tenía una casa grande, donde hubiera cabido una familia con comodidad. Sin embargo vivía sola. Eso, a veces, le daba miedo; especialmente de noche, por lo que se encerraba con siete candados.

Cierta vez, estaba durmiendo en su enorme cama cuando oyó pasos en el jardín. Se asomó a la ventana y vio una canasta junto a la puerta. Dentro de la canasta había un bebé. -¡Un bebé!, ¡A mi edad!, ¿Qué hago yo con un bebé?

Jamás había tenido un bebé en sus brazos por temor a lastimarlo. Aquello le representaba un gran desafío, estudió al pequeño de arriba abajo. ¡Que mal olía! Lo desnudó y lo bañó en el lavabo como si fuera a romperse. Después lo secó y lo abrigó lo mejor que pudo. ¿Ahora...? Había que darle de comer ¡Que complicación! ¿Por qué tenía que pasarle estas cosas a ella?

Gracias al cielo había leche. Entibió un poco sobre la estufa. ¡Lo que me faltaba! No tenemos biberón. Un guante de goma la sacó del apuro: agujereó la punta de un dedo y por ahí bebió su bebé la primera copa en honor de la familia.

La mamá fue dando los primeros pasos para cuidar al niño. Cuando algo no le daba resultado, se

armaba de paciencia y buscaba el modo de salir adelante.

Hacerlo dormir, por ejemplo, parecía sencillo. Pero no lo era. Había que arrullarlo y cantarle dulcemente.

Tanto arrullo Margarita y tan dulcemente cantó, que se durmió también ella.

Las primeras semanas fueron puro sufrimiento para los dos. Juntos debieron aprender, ella a ser madre, y él a ser hijo. Pero se amaron a tal punto, que no podían estar separados. Eso a Margarita le daba tanto miedo como las noches de soledad, porque tarde o temprano alguien, tal vez la verdadera madre del niño, iría por él, y se lo llevaría para siempre.

Una noche ocurrió lo que temía. Una mujer que golpeó a su puerta dijo que era la madre de aquel bebé, que hacía cuatro o cinco años había abandonado allí mismo. No recordaba la fecha con exactitud, ni siquiera tenía cómo demostrar que él niño era suyo. Pero Margarita lo sabía. Tomó al niño de los hombros y mirándolo a los ojos profundamente le contó toda la verdad. -No me importa -respondió él, después de haber escuchado hasta la última palabra. Se abrazaron y lloraron juntos. Entonces, la mujer que lo había abandonado se alejó en silencio, para no volver.

Alfredo Parra

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. **Realiza un mapa mental de la lectura anterior.**

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. **Explica tu mapa mental.**

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO

Instrucciones: Asigna un punto a cada pregunta si el mapa o la explicación verbal contiene esa información y “0” punto si no contiene la información.

PREGUNTA	1 punto	0 punto
1.- ¿Cuál es el personaje principal?		
SI el mapa lo contiene		
NO lo contiene el mapa		
2.- ¿Qué hace el personaje principal?		
SI el mapa lo contiene		
NO lo contiene el mapa		
3.- ¿Dónde se desarrolla la historia?		
SI el mapa lo contiene		
NO lo contiene el mapa		
4.- ¿Cómo crees que se haya sentido el personaje principal?		
SI el mapa lo contiene		
NO lo contiene el mapa		
5.- ¿En qué termina el cuento?		
SI el mapa lo contiene		
NO lo contiene el mapa		
TOTAL		

Sumando un total de 5 puntos.

ANEXO 3

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 1 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
Presentación del curso y del reglamento	Expresar el propósito del curso y establecer límites de conducta.	Se sentarán los niños en media luna, frente al escenario. Por medio de una obra de títeres se explicarán las actividades que se desarrollarán dentro del curso. Se realiza con apoyo de los niños el reglamento en una cartulina y se pega en el salón. Siendo ésta una actividad grupal	*4 títeres *1 carpa *guión (anexo A) * 1 cartulina blanca	Se realizarán 5 preguntas al grupo acerca de la historia que se les presentó. (Anexo B) con la finalidad de verificar si fue comprendido el propósito de esta actividad.
"Gigantes y enanos"	Realizar una técnica de presentación.	Se pedirá a los niños que se pongan las playera del equipo que les corresponda, posteriormente se formará un círculo y se les pide que cuando escuchen ENANOS ROJOS los que tienen playera roja se ponen en cuclillas y los que permanecen de pie son los gigantes que dirán su nombre y en la siguiente ronda en lugar de decir su nombre dirán el de todos los enanos. Siendo esta una actividad grupal	*3 playeras de color verde *3 playeras de color rojo	Se realizará cuando los niños dentro de la actividad empiecen a mencionar el nombre de todos los niños del equipo contrario, de acuerdo a los aciertos obtenidos.
"Mapa mental"	Explicar el proceso de construcción de un mapa mental.	Se anota en el pizarrón el tema de TRANSPORTES, después se les preguntará a los niños de qué tipo de transporte conoce y el instructor empieza a anotar y después cuáles conoce y los niños van colocando los dibujos en el pizarrón hasta completar el mapa mental. Siendo esta una actividad grupal.	*dibujos de los transportes(anexo C) *1 caja de gises de color o plumones	De acuerdo a la participación de los alumnos que lo pasen a explicar una vez concluido el mapa mental sobre los transportes.
"Copia del mapa mental"	Repasar el procedimiento de construcción de un mapa mental.	Con base en el mapa que hay en el pizarrón, se les pide realicen el suyo propio agregándole propio talento y creatividad, de manera individual. Siendo ésta una actividad individual.	*hojas blancas *8 caja de colores *8 goma *8 sacapuntas	Se realiza cuando finalizan su mapa. Conforme a los criterios establecidos
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo.	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cual es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 2 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
"Coctel de frutas"	Integrar al grupo.	Se pedirá a los niños que se pongan en círculo y cuando escuchen coctel de frutas los niños deben ponerse en la fruta que deseen fresa plátano manzana y dirán su nombre a los compañeros que se encuentren y algo que les gusta hacer y así cada vez que se diga coctel de frutas ellos cambiarán de lugar. Finalmente se hará un círculo y se dirá el nombre de todos los niños. Siendo esta una actividad grupal.	* 3 figuras de frutas manzana, plátano fresa (anexo E)	Se realiza cuando los niños, nombren a los compañeros evaluando su memoria.
"Exposición"	Exponer de manera verbal su mapa mental de transporte.	Con base el mapa mental realizado, explicar el orden de su mapa y sus dibujos así como la experiencia, si es que ha tenido con algún transporte, así como comentarles si les gusta o les gustaría utilizar alguno. Siendo esta una actividad grupal.	*mapa mental realizado *1 cinta canela	Por medio de la forma y orden de leer el mapa.
"Mapa mental de la ciudad"	Crear un mapa mental.	Se anota en el pizarrón el tema de LA CIUDAD, después se les preguntará a los niños, ¿Qué hay en una ciudad?, clasificando en las distintas ramas salud, educación, trasportes, diversión, comercio y se colocan algunos dibujos. Siendo esta una actividad grupal.	*dibujos de la ciudad (anexo F) *1 caja de plumones *hojas blancas *8 cajas de colores *8 lápices	Se realiza cuando finalizan su mapa.
"Mapa mental de la ciudad"	Completar el mapa mental de ciudad.	Posteriormente se pide a los niños que de manera individual completen el mapa mental agregando algunas otras cosas que recuerden que hay en la ciudad y aun no estén, sacando ramitas con dibujos que pertenezcan al tema guiando o conectando por medio de líneas curvas o chuecas usando su propio estilo y colores así como muchos dibujos. Siendo esta una actividad individual.	*1 caja de plumones *hojas blancas *8 cajas de colores *8 lápices	De acuerdo a la información recuperada en el mapa mental
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo.	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cuál es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 3 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
"Mi compañero y yo "	Establecer confianza en el grupo.	Se pide a los niños que se pongan por parejas y cuando cuente tres se van a expresar por medio de mímica que les gusta hacer a modo que se den a entender con sus compañeros (5 min. cada niño). Siendo ésta una actividad grupal.	*música relajante	Durante la parte final de la actividad se le pide a los niños formen un círculo y que cada niño platique lo que le gusta a compañero.
"Exposición y retroalimentación mapa mental de la ciudad"	Revisar el mapa mental y los conocimientos adquiridos.	Se solicita la participación de los niños para que digan qué dibujos hay en sus mapas mentales, mencionar las cosas que le agregaron cosas que falten. Siendo ésta una actividad grupal.	*mapa mental elaborado	De acuerdo a la participación de los niños y a la información recuperada en el mapa.
Mapa mental “yo”	Crear un mapa mental por sí mismo.	Se pide a los niños, realicen un mapa mental de ellos mismos, considerando todos los aspectos de su vida (escuela, familia, gustos, diversiones o pasatiempos, etc.) Siendo ésta una actividad individual.	*hojas blancas *8 lápices *8 gomas *8 sacapuntas *8 cajas de colores	De acuerdo a la información plasmada y la estructura del mapa mental.
Exposición del mapa mental “yo”	Explicar la elaboración contenido de su mapa.	Se solicita a los niños que cada uno exponga su mapa mental de forma verbal, ante el resto del grupo. Siendo ésta una actividad grupal.	*mapa mental elaborado	De acuerdo a la participación de los niños y a la información plasmada y la estructura del mapa mental.
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo.	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cuál es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 4 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
"Me gusta"	Integrar al grupo.	Se pide a los niños se sienten en el suelo formando un círculo y uno se coloque en el centro. Posteriormente todos intentarán hacerlo reír diciéndole cosas graciosas quien lo logre tomará su lugar y así hasta que todos los niños pasen. Siendo ésta una actividad grupal.	*ninguno	La participación de los niños.
"La magia de la lectura 1 "	Realizar una lectura.	Se entrega a los niños una lectura y se les pide la lean con calma y pongan mucha atención, que aquí se premiará al que lo haga correctamente y no al que acabe más rápido. Siendo ésta una actividad individual.	* lectura 1 (anexo G)	De acuerdo a la información plasmada en el mapa mental
"Mapa mental lectura 1 "	Crear un mapa mental de acuerdo a la información de la lectura 1.	Se entrega una hoja blanca a los niños y se les pedirá elaboren un mapa mental de igual forma que los anteriores pero con la información que leyeron. Apoyando en cualquier duda. Siendo ésta una actividad individual.	* 8 hojas blancas *8 cajas de colores *8 gomas *8 lápices	De acuerdo a la información recuperada de la lectura.
"Exposición y Revisión del mapa mental lectura 1"	Revisar el mapa mental y resolver algunas dudas de la lectura o la forma de elaborar el mapa.	Se pide a los niños que digan el dibujo o palabras que pusieron y sigan la secuencia del mapa para explicarlo mientras el instructor en el pizarrón va recuperando la idea principal del cuento Finalmente expone cada uno su mapa. Siendo ésta una actividad grupal.	*mapa mental elaborado	De acuerdo a la información recuperada de la lectura, así como las correcciones que le realicen a su mapa.
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cual es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 5 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
"Juguemos a animales "	Establecer mayor confianza en el grupo.	Se pide a los niños hagan un círculo y cada uno diga su nombre, posteriormente se les pide se pongan el nombre de algún animal que les guste. Van a caminar en círculo y cuando el instructor mencione su nombre el niño tiene que hacer movimientos como el animal y el resto de los niños debe imitar sus movimientos. Siendo ésta una actividad grupal.	*música relajada	Se realiza al momento de la actividad de acuerdo a su capacidad de respuesta en la actividad.
"La magia de la lectura 2 "	Realizar una lectura, para con esta información realizar un mapa mental posteriormente.	Se entrega a los niños una lectura y se les pide la lean con calma y pongan mucha atención, que aquí no se premiará al que acabe primero así que lo realicen con calma. Siendo ésta una actividad individual.	* lectura 2 (anexo H)	De acuerdo a la información plasmada en el mapa mental.
"Mapa mental lectura 2 "	Crear un mapa mental de acuerdo a la información de la lectura 2.	Se entregará una hoja blanca a los niños y se les pedirá elaboren un mapa mental de igual forma que los anteriores pero con la información de la lectura. Siendo esta una actividad individual.	*hojas blancas *8 cajas de colores *8 gomas *8 lápices	De acuerdo a la información recuperada de la lectura
"Exposición y revisión del mapa mental lectura 2 "	Revisar el mapa mental y resolver algunas dudas de la lectura o la forma de elaborar el mapa.	Se pide a los niños que digan el dibujo o palabras que pusieron y sigan la secuencia del mapa para explicarlo mientras el instructor en el pizarrón va recuperando la idea principal y la secundaria. Finalmente cada uno expone su mapa mental. Siendo ésta una actividad grupal.	*mapa mental elaborado"	De acuerdo a la información recuperada de la lectura, así como las correcciones que le realicen a su mapa.
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cual es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 6 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
"Coche chofer"	Establecer mayor integración y confianza en el grupo.	Los niños se agrupan por parejas, donde uno será el coche, así que el chofer se coloca detrás del niño y con sus manos en los hombros dirige el coche. Posteriormente se hace el cambio y finalmente el coche cierra los ojos y se deja dirigir por el chofer. Siendo ésta una actividad grupal.	*ninguno	La participación de los niños.
"La magia de la lectura 3 "	Realizar una lectura, para con esta información realizar un mapa mental posteriormente.	Se entrega a los niños una lectura y se les pide la lean con calma y pongan mucha atención, que aquí no se premiará al que acabe primero, así que lo realicen con calma. Siendo ésta una actividad individual.	* lectura 3 (anexo I)	De acuerdo a la información plasmada en el mapa mental
"Mapa mental lectura 3 "	Crear un mapa mental de acuerdo a la información de la lectura 3.	Se entrega una hoja blanca a los niños y se les pedirá elaboren un mapa mental de igual forma que los anteriores pero con la información de la lectura. Siendo ésta una actividad individual.	* hojas blancas *8 cajas de colores *8 gomas *8 lápices	De acuerdo a la información recuperada de la lectura.
"Exposición y revisión del mapa mental lectura 3 "	Revisar el mapa mental y resolver algunas dudas de la lectura o la forma de elaborar el mapa.	Se pide a los niños que digan el dibujo o palabras que pusieron y sigan la secuencia del mapa para explicarlo mientras el instructor en el pizarrón va recuperando la idea principal y la secundaria. Finalmente cada uno expone su mapa mental. Siendo ésta una actividad grupal.	*mapa mental elaborado"	De acuerdo a la información recuperada de la lectura, así como las correcciones que le realicen a su mapa.
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cuál es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 7 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
“Pegamento mágico”	Establecer mayor integración.	Se pide a los niños que se coloquen por parejas y se les dice que tienen un pegamento mágico que van a utilizar para pegar sus manos con las del compañero y así, varias partes de su cuerpo. Siendo ésta una actividad grupal.	* ninguno	La participación de los niños.
“Mapa mental en equipo”	Reforzar el aprendizaje obtenido.	Se pide a los niños que en 1 grupo de 4 personas, realicen un mapa mental de la lectura 3 en una cartulina, con apoyo del mapa mental realizado la sesión pasada. Siendo ésta una actividad grupal.	*4 cartulina de color *1 caja de Plumones *1 caja de guises *8 revistas *8 tijeras *8 pegamento *8 cajas de colores *8 goma *8 sacapuntas	De acuerdo a la información que contenga en el mapa.
"Exposición y revisión del mapa mental lectura 3"	Revisar el mapa mental y resolver algunas dudas de la lectura o la forma de elaborar el mapa.	Finalmente cada equipo, expone su mapa mental. Siendo ésta una actividad grupal.	*mapa mental elaborado"	De acuerdo a la información recuperada de la lectura, así como las correcciones que le realicen a su mapa.
"Relajación"	Lograr la relajación de los niños y la reflexión	Se pide a los niños se recuesten es una colchoneta y se les pide cierren los ojos, escuchando una música relajante, calladitos y van a imaginar lo que se les mencione. Finalmente se van incorporando y con una palabra dicen como se sienten. Siendo ésta una actividad grupal.	*6 colchonetas *1 grabadora *CD música clásica.	Se realiza cuando los niños dan la evaluación de cómo se sienten.
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cuál es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 8 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
"La magia de la lectura 4"	Realizar una lectura, para con esta información realizar un mapa mental posteriormente.	Se entrega a los niños una lectura y se les pide la lean con calma y pongan mucha atención, que aquí no se premiará al que acabe primero así que lo realicen con calma. Siendo ésta una actividad individual.	* lectura 4 (anexo J)	De acuerdo a la información plasmada en el mapa mental
"Mapa mental lectura 4"	Crear un mapa mental de acuerdo a la información de la lectura 4.	Se entregará una hoja blanca a los niños y se les pedirá elaboren un mapa mental de igual forma que los anteriores pero con la información de la lectura. Siendo ésta una actividad individual.	* hojas blancas *8 cajas de colores *8 gomas *8 lápices	De acuerdo a la información recuperada.
"Exposición y revisión del mapa mental lectura 4"	Revisar el mapa mental y resolver algunas dudas de la lectura o la forma de elaborar el mapa.	Se pide a los niños que mencionen el dibujo o palabras que pusieron y sigan la secuencia del mapa para explicarlo mientras el instructor en el pizarrón va recuperando la idea principal y la secundaria. Finalmente cada uno expone su mapa mental. Esta actividad se realiza en forma grupal.	*mapa mental elaborado"	De acuerdo a la información recuperada de la lectura, así como las correcciones que le realicen a su mapa.
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cuál es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 9 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
“Palomitas”	Establecer mayor integración.	Se dice a los niños que se imaginen que son un grano de maíz, que se sienten en el suelo cómodamente, imaginando que están en un sartén muy grande. ¿Sabes qué le pasa al grano de maíz cuando se calienta? Se pone cada vez más grande y brinca en el sartén, cada grano brinca y decide cuando hacerse palomita y cuando todos se convirtieron en ligeras palomitas, ahora hecho un poco de jarabe con azúcar para que todas resulten pegajosas y así empezarán a brincar todos juntos y finalmente ya están listas las palomitas. Siendo ésta una actividad grupal.	*ninguno	La participación de los niños.
“Mapa mental en equipo”	Reforzar el aprendizaje obtenido.	Se pide a los niños que en 1 grupo de 4 personas, realicen un mapa mental de la lectura 4 en una cartulina, con apoyo del mapa mental realizado la sesión pasada. Siendo ésta una actividad grupal.	*4 cartulina de color *1 caja de Plumones *1 caja de guises *8 revistas *8 tijeras *8 pegamento *8 cajas de colores *8 goma *8 sacapuntas	De acuerdo a la información contenida en el mapa.
"Exposición y revisión del mapa mental lectura 4"	Revisar el mapa mental y resolver algunas dudas de la lectura o la forma de elaborar el mapa.	Finalmente cada equipo, expone su mapa mental. Siendo ésta una actividad grupal.	*mapa mental elaborado"	De acuerdo a la información recuperada de la lectura, así como las correcciones que le realicen a su mapa.
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cuál es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 10 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
"La magia de la lectura 5"	Realizar una lectura, para con esta información realizar un mapa mental posteriormente.	Se entrega a los niños una lectura y se les pide la lean con calma y pongan mucha atención, que aquí no se premiará al que acabe primero así que lo realicen con calma. Siendo ésta una actividad individual.	* lectura 5 (anexo 2)	De acuerdo a la información plasmada en el mapa mental
"Mapa mental lectura 5"	Crear un mapa mental de acuerdo a la información de la lectura 5.	Se entregará una hoja blanca a los niños y se les pedirá elaboren un mapa mental de igual forma que los anteriores pero con la información de la lectura. Siendo ésta una actividad individual.	hojas blancas *8 cajas de colores *8 gomas *8 lápices	De acuerdo a la información recuperada de la lectura.
" Evaluación de la comprensión lectora"	Evaluar la comprensión lectora de los niños.	Se pide a los niños que contesten las siguientes preguntas de la lectura con ayuda de su mapa mental. Siendo ésta una actividad individual.	*cuestionario de preguntas (anexo 2) *mapa mental elaborado	De acuerdo con los aciertos obtenidos en el cuestionario.
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cuál es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 11 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
"Coctel de frutas"	Integrar al grupo	Se pedirá a los niños que se pongan en círculo y cuando escuchen coctel de frutas los niños deben ponerse en la fruta que deseen fresa, plátano, manzana y dirán su nombre a los compañeros que se encuentren y algo que les gusta hacer y así cada vez que se diga coctel de frutas ellos cambiarán de lugar. Finalmente se hará un círculo y se dirá el nombre de todos los niños. Siendo ésta una actividad grupal.	* 3 figuras de frutas manzana, plátano fresa (anexo E)	Se realizará cuando los niños nombren a los compañeros evaluando su memoria.
"Vivencias"	Realizar el cierre del taller	Recuperar las experiencias vividas por los participantes del taller. Pidiéndoles a todos los niños que platiquen como fue para ellos esta experiencia, digan su nombre de derecha a izquierda y como es que se sintieron durante esta sesión y que digan lo que más les gustó y también lo que más les gustó. Siendo ésta una actividad grupal.	*ninguno	La participación de los niños
"Mapa mental del taller"	Conocer la actitud del niño ante el taller.	Se pedirá que sobre papel kraft realicen por equipo un mapa mental del taller de mapas mentales como tema central todo lo que hicimos, como se sintieron. Siendo ésta una actividad grupal.	*5 mts de papel kraft *caja de plumones *8 revistas *8 tijeras *1 bote de pegamento	Con lo plasmado en el mapa mental del taller
"Otorga estímulo"	Estimular el trabajo de los niños y recompensarlo	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego y que propongan cuál es el juego que quieren. Siendo ésta una actividad grupal.	*estrellitas *dulces *ficha de identificación (anexo D)	De acuerdo a las propuestas de los niños y la participación.

TALLER “Mapas mentales para niños con TDAH” Sesión: 12 Duración: 50 min.

Tema	Objetivo específico	Actividad	Material	Evaluación
Really	Estimular la participación de los sujetos, durante el curso, por medio del juego.	Se informa a los niños los puntos o estrellas que han obtenido y se les pregunta si lo quieren intercambiar por un juego, divertidísimo que se tiene preparado especialmente para ellos, se les lleva al patio y comienza la carrera, la cual comenzará formando 2 equipos los cuales tendrán que salir una de cada equipo y brincan los obstáculos del ula ula, agarrar un costal e irse saltando con él, al llegar a las sillas romper el globo con las pompis y si les sale papelito sigue la instrucción y finalmente armar un rompecabezas grande. Siendo ésta una actividad grupal.	*lantas *procedimiento (Anexo K)	Recompensa al esfuerzo de los niños
"Exposición a padres"	Mostrar el trabajo de los niños durante el taller	Se pegan los mapas mentales en el pizarrón, para que los padres pasen a observarlos, posteriormente el instructor les explica los beneficios que sus hijos han logrado al tomar este curso y las aplicaciones a su vida escolar que pueden tener al haber aprendido a elaborar mapas mentales. Se da por finalizado el curso. Siendo ésta una actividad grupal.	*mapas mentales elaborados por los niños durante el curso.	De acuerdo a los comentarios recibidos por los padres al ver el trabajo de sus hijos.
"Vivencias"	Retroalimentación grupal de la sesión.	Los padres expresan sus inquietudes y como fue esta experiencia con sus hijos. De igual modo los niños expresan comentarios a los padres. Siendo ésta una actividad grupal.	*ninguno	Registro de los comentarios, dinámica de cierre.

Guión de presentación (obra de títeres)

“EL LUGAR MARAVILLOSO DONDE LOS NIÑOS SE DIVIERTEN”

NARRADOR: HABIA UNA VEZ UN MUNDO MARAVILLOSO DONDE SE DIVERTÍAN LOS NIÑOS.

ELY: HOLA ¿CÓMO ESTÁS?

BERE: BIEN ¿Y TÚ?

LALO: HOLA ¿CÓMO TE LLAMAS?

LETI: LETI ¿Y TÚ, CÓMO TE LLAMAS?

LALO: ¿QUÉ HACES POR AQUÍ?

LETI: PUES ME DIJERON QUE EN ESTE LUGAR TAN BONITO IBA YO A DIVERTIRME APRENDIENDO.

LALO: PUES A MI TAMBIÉN ME DIJERON LO MISMO, PERO NO VEO A NADIE MÁS

PACO: HOLA NIÑOS YA VAMOS A EMPEZAR, RECUERDEN QUE TODOS VAMOS A PARTICIPAR.

LETI: ¡AHÍ VIENEN LAS MAESTRAS!

ELY: HOLA NIÑOS ¿CÓMO ESTÁN? MI NOMBRE ES ELY

BERE: HOLA MI NOMBRE ES BERE

NIÑOS: HOLA

ELY: BUENO NIÑOS BIENVENIDOS

BERE: A ESTE LUGAR LLENO DE DIVERSIÓN

ELY: NIÑOS, ¿SABEN LO QUE VAMOS A HACER?

PACO: ¡SI!, VAMOS A DIVERTIRNOS HACIENDO MAPAS MENTALES

BERE: MUY BIEN PACO

ELY: ¿Y SABÍAN QUE AQUÍ VAMOS A PREMIAR EL BUEN COMPORTAMIENTO DE TODOS LOS NIÑOS?

LALO: Y SI QUIERO PARTICIPAR SIEMPRE DEBO LEVANTAR LA MANO Y ESPERAR MI TURNO

BERE: SI, ES NECESARIO PARA QUE TODOS TE ESCUCHEN

LETI: ¿Y SI TERMINO DE HACER LA ACTIVIDAD QUE ME PIDEN?

ELY: POR SUPUESTO QUE TE PREMIAREMOS

BERE: CLARO Y TAMBIEN PREMIAREMOS SU PARTICIPACIÓN

LALO: ¿Y QUE PREMIOS DARÁN?

ELY: ¡AH!, LOS PREMIOS SON UNAS ESTRELLITAS QUE AL FINAL DEL DÍA PODRÁN CAMBIAR POR JUEGOS.

LETI: ¡YA, YA QUIERO EMPEZAR!

PACO: ¡VAMOS A DIVERTIRNOS!

NIÑOS: ¡SI, SI VAMOS A EMPEZAR!

PACO: Y ESTE ES EL FIN DE LA HISTORIA

CUESTIONARIO (OBRA DE TITERES)

- 1. ¿CUÁL ES EL NOMBRE DE LAS MAESTRAS?**

- 2. ¿A QUÉ IBAN A ESE LUGAR LOS NIÑOS?**

- 3. ¿CUÁLES SON LOS NOMBRE DE LOS NIÑOS?**

- 4. ¿QUÉ TIENEN QUE HACER LOS NIÑOS PARA GANAR PREMIOS?**

- 5. ¿CUÁLES SON LOS PREMIOS?**

Anexo C



FICHA DE IDENTIFICACIÓN

FOTO DEL NIÑO	NOMBRE
PARTICIPACIÓN	
SIGO LAS INDICACIONES	
ESPERO MI TURNO	
ESCUCHO A MIS COMPAÑEROS	
TÉRMINO LA ACTIVIDAD	

“Imágenes de frutas”



“Imágenes para la construcción del mapa mental de la ciudad”



CUENTO

Erase una vez, hace ya bastante tiempo, una niña llamada Catalina que vivía con su hermana mayor. Era simpática y tenía muchos amigos. Su único defecto era ser muy charlatana: podía hablar y hablar hasta con las piedras, también era un poquitín,... sólo un poquitín..., mentirosa.

Iba un día Catalina por el campo camino a la escuela charlando con los pájaros, con las ardillas y hasta con las gallinas, cuando vio en el suelo algo que brillaba.”¿Qué será, qué no será?”, se decía Catalina. “¿Será esto, o será aquello, o será lo de más allá?”. Se agachó, y ¿qué fue lo que vio? Pues una moneda de oro.

“¡Que bien, pero qué requetebién, pero qué suerte tengo!”, pensaba Catalina. Iba a guardársela en el bolsillo del delantal, cuando se preguntó: “¿Y si mientras juego en el patio de me cae? ¿Y si no me doy cuenta y alguien se la lleva?”.

Así es que Catalina decidió esconderla. Buscó un árbol grande y la enterró bajo sus raíces. “Ahora debo recordar: el tercer árbol a la izquierda de la roca amarilla, justo debajo del nido del petirrojo”.

Luego siguió su camino y llegó a la escuela. Brincaba de puro contento y todos los notaron. Hasta que al fin no pudo resistirse a contárselo a Susana, su mejor amiga. Y cuando terminó el relato le dijo: “Recuerda que no debes contárselo a nadie, a nadie, a nadie”. “Palabritas del niño Jesús”, le aseguró su amiga. “¿Y dices que el tercer árbol a la izquierda de la roca amarilla, justo bajo el nido del petirrojo?”. Claro que Susana no pudo evitar el comentárselo a Margarita, pero como le dijo que era un secreto y le hizo prometer que no se lo contaría a nadie, pensó que a Catalina no le importaría.

Al llegar a su casa, Margarita se peleó con su hermana Petri.

-Pues ahora no te cuento un secreto, ¡hala!

-Porfa, cuéntamelo

-Nada, por tonta.

-Anda, perdóname y cuéntamelo, venga.

-Vale, pero tienes que prometer que no se lo dirás a nadie. Porque es un secreto...

-Te lo prometo.

-Que Catalina ha encontrado una moneda de oro y bsss, bsss, bsss... ¡No lo cuentes!

-¡Se lo pienso decir a mamá! -la amenazó la hermana.

-¡Ni se te ocurra!

Y Petri se lo contó a su madre, que se lo contó a su marido, quien le comentó mientras echaba la partida en la taberna.

Pronto lo supo todo el pueblo, hasta quien no tenía que saberlo.

Mientras tanto, Catalina se lo había revelado a su hermana Luisa nada más, al llegar a casa.

-No se lo habrás contado a nadie, ¿Verdad?

-Oh, no, desde luego.

Y juntas fueron hacia allá.

Cuando llegaron al lugar, todo el pueblo escarbaba por el bosque. Hasta el alcalde removía la tierra bajo el tercer árbol a la izquierda de la roca amarilla, bajo el nido del petirrojo.

Por supuesto que no encontraron nada las hermanas, y seguro que catalina, desde entonces, se lo pensó dos veces antes de decir algo. Y colorín, colorate, este cuento se fue a Navarrete. De Navarrete a Bilbao, este cuento se ha “acabado”.

LA PLUMA Y LA TINTA

Era una pluma muy orgullosa y engreída, que vivía con un gavián. Viajaba mucho y se divertía enormemente volando de un lugar a otro. Pero con el tiempo el gavián envejeció, dejó de volar y se quedó en su nido, en lo alto de una colina. Desde allí contemplaba cada día un paisaje muy hermoso. Así, él recordaba todo aquello que había visto durante sus viajes. Pero la pluma quería seguir viajando. No se acostumbraba a estar siempre en el mismo sitio, sin hacer nada, y se aburría muchísimo.

-Estoy harta de estar siempre aquí, viendo todos los días el mismo amanecer y la misma puesta del sol

-le decía a otra pluma-.Tengo que hacer algo para cambiar esto.-Tampoco se está tan mal en este sitio – le contestaba su compañera-.El gavián está muy viejo para volar y desde aquí las vistas son estupendas.- Además, no olvides que eres una pluma-le recordaba otra compañera que había oído la conversación -.No puedes hacer nada para cambiar la situación.

La pluma, en cambio, no pensaba lo mismo. Añoraba los días en que volaba de una montaña a otra, divisando paisajes maravillosos. Un día, después de darle muchas vueltas se le ocurrió una idea.-Si el gavián ya no puede volar, que se quede aquí, pero yo me voy a recorrer el mundo-se dijo.-Estás loca – le contestó su compañera cuando se enteró de sus planes-. No podrías hacerlo sola. El gavián nos necesita para volar y nosotras le necesitamos a él para movernos.-No podrás moverte sin su ayuda-le apuntó otra-.El gavián dirige el vuelo.-No lo necesito-respondió convencida la pluma-.Vosotras os podéis quedar aquí si queréis, yo me voy .Lo tengo decidido. No soporto estar más tiempo en este nido.

Y una mañana sin despedirse de nadie, se lanzó a la montaña aprovechando una corriente de aire. El viento la llevó de un lado para otro. La pluma estaba encantada con su viaje.-Esto es maravilloso-se decía-.De nuevo vuelvo a ver las cumbres nevadas y las copas de los árboles. Pero la pluma no podía controlar el vuelo. El viento la llevaba donde quería. Si estaba descansando tranquilamente después de un largo viaje, de pronto venía una corriente de aire y echaba a volar. Tampoco podía elegir su destino. Aunque tuviese frío, el viento la llevaba hacia las montañas blancas en las que nevaba sin parar. Un día llegó a una ciudad, y un remolino de viento la dejó en la esquina de una calle.-Bueno, al menos aquí podré descansar- se dijo la pluma-.Con tanto viaje estoy agotada. Al cabo de unas horas de estar allí, llegó un niño jugando con un balón y la vio.-Mira qué pluma más grande!-le dijo a su amigo -.Me la llevaré a casa.

Así fue como la pluma llegó hasta el escritorio del niño. Allí se encontró con objetos muy extraños que nunca había visto: un compás, rotuladores, una regla, una goma de borrar... y un frasquito de tinta china. La pluma, tan engreída como siempre, se burlaba de la tinta china.-Llevas toda la vida ahí metida- le decía-, en cambio, yo he recorrido todo el mundo. Conozco lugares que tú jamás visitarás.-Es cierto-reconocía la tinta-.Pero juntas podríamos escribir las historias más bonitas que puedas imaginarte.

La pluma, orgullosa, no quería entender que las dos eran iguales. Esperaba volver a volar de nuevo y salir de allí. Pero el tiempo pasaba y no se movía el escritorio. Todos

los días eran idénticos al siguiente. Un día le dijo a la tinta: -Tienes suerte de que haya venido hasta aquí. Sin mí no podrías hacer nada. Te aburrirías todo el día ahí metida. -Igual que tú- le respondió en seguida la tinta-. ¿O qué crees que puedes hacer sin mí? -Es verdad-reconoció al fin la pluma-. Antes pensaba que podía volar sin el gavilán. Pero en este tiempo me he dado cuenta de que no puedo ir a ninguna parte sin él. Y ahora me pasa lo mismo. Una pluma de escritorio sin tinta no hace nada. Las dos nos necesitamos.

Y así la pluma entendió que a veces hace falta colaborar. Y que es otro no es menos que tú, sino igual.

EL NUEVO DEL BARRIO

Esta es la historia de Vicente, un niño indígena que, junto con su familia, se fue a vivir a la ciudad. Vicente tenía unos ojos negros, grandes y hermosos, como dos uvas.

Su piel era morena y siempre lucía una gran sonrisa de dientes blancos.

Pero Vicente llegó a la ciudad y se sentía solo. Pasaba casi todo el día mirando por la ventana. Una tarde, en la puerta de su casa, vio a unos niños que jugaban a la pelota.

Salio a la calle y preguntó:

-¿Puedo jugar?

-No-dijo uno de los niños-, no te conocemos, hablas diferente...

Vicente se fue muy triste.

Otro día, vio a los niños jugando con unos muñequitos. Salió nuevamente y pregunto:

-¿Puedo jugar?

-No-volvieron a responderle-no te conocemos, tu piel es más oscura...

Apenado, Vicente se fue otra vez.

Un día, vio que los niños jugaban a la pelota y, de repente, ésta se cayó en el techo de una casa. Como no la podían sacar, los niños, tristes y aburridos, se sentaron en la vereda. Entonces Vicente salió y les dijo:

-¿Quieres jugar conmigo?

-¿Tienes juguetes?-le preguntaron.

-No, pero igual podemos jugar-repuso Vicente.

-¿Cómo? ¿Sin juguetes...?

-Sí- respondió Vicente con alegría, y les enseñó a imitar animales y a adivinar, a imaginar figuras en las nubes, a reconocer estrellas...

Desde ese día, Vicente ya no está solo y triste. Los niños del barrio apreciaron su compañía, le enseñaron sus juegos y le pidieron perdón por ser egoístas y discriminarlos. Se dieron cuenta de que Vicente era un niño igual que ellos.

Desarrollo del programa de intervención

Sesión 1

Se les citó a los padres 20 minutos antes de la hora de inicio, para explicarles en que consiste el curso, los propósitos del mismo, así como los logros que se pretenden obtener solicitándoles el apoyo para cubrir al 100% la asistencia al curso, para obtener los resultados esperados.

Al inicio de esta primera sesión se colocaron a los niños formando una media luna frente al escenario donde se les presentó una obra de títeres donde se exponen todas las reglas a respetar durante el taller, en esta actividad los niños se notaron muy interesados así como atentos, es importante mencionar que el tiempo utilizado para esta actividad es muy corto, lo cual facilitó el aprendizaje para los niños, ya que cuando se realizaron las preguntas para evaluar la comprensión de la obra, los niños contestaron asertivamente. Posteriormente con apoyo en lo antes visto se realizó de forma grupal el reglamento, así como también se dio a conocer la forma en que se trabaja con la ficha explicando a los niños con ejemplos como se va a tomar en cuenta cada actitud que tenga durante el taller, la atención del participante, el terminar cada tarea o actividad, por medio de una cartulina que ellos mismos elaborarán donde llevara el nombre de cada niño y la acumulación de puntos que en cada sesión les serán canjeables por juegos. Durante esta actividad los niños se mostraron motivados. Esta estrategia de contingencia consistió en dar una estrella por cada aspecto a reforzar de su conducta (ver anexo D) al final de la sesión, para que los niños se sientan motivados a cumplir con las reglas y los límites dentro del grupo para cumplir con el objetivo de aprendizaje. Y al finalizar la sesión los niños que tuvieron más estrellas se les permite elegir el juego que ellos deseen, como forma de reconocer su esfuerzo.

Posteriormente se continuó con una dinámica de integración llamada “Gigantes y enanos”, para conocernos y romper el hielo, así como empezar a aplicar las reglas que hay en este taller para su óptimo desarrollo, en las cuales se obtuvo una respuesta favorable donde todos los niños se pusieron muy contentos y entusiasmados, aunque algunos empezaban a interrumpir a sus compañeros cuando éstos se encontraban participando, sin embargo desde el primer momento se hizo hincapié en ello por lo cual

incluso algunos niños hicieron conciencia recordándoles a sus compañeros cuando esto sucedía.

En cuanto se empezó la enseñanza y elaboración del primer mapa mental, se empezó a dar la dinámica en el grupo, pues se les preguntó acerca de los transportes, teniendo como antecedente que todos los niños de esa edad conocen al respecto y así se fue logrando el interés y dinamismo en el grupo, en general lograron tener una idea introductoria de lo que son los mapas mentales y como se realizan. Finalmente copiaron el mapa mental del pizarrón terminado con el apoyo de todos los participantes del grupo. Lo que si surgieron fueron comentarios despectivos del tipo de dibujos que ellos realizan, pensando que eso se les evaluaría. Sin embargo se les dijo que lo importante es que ellos entendieran sus propios dibujos y posteriormente mejorarían con la practica y el empeño.

Finalmente se les otorgó el estímulo a los niños que fueron las estrellas que ellos cambiaron por el juego de “las escondidillas” quien fue elegido por los que obtuvieron el mayor numero de estrellas, alentando al resto para que le pongan más empeño para que a la siguiente sesión sean ellos quienes eligieran el juego.

Sesión 2

Se inició con actividad de integración, la cual se desarrolló con una buena participación del grupo, logrando conocer mejor a todos sus compañeros, al intercambiar información personal en pequeños grupos.

Posteriormente se retomó el mapa mental de los transportes, realizado la sesión anterior. Cada uno de los niños pasó a exponer su mapa mental, explicando sus dibujos y su experiencia al hacer esta actividad. Algunos integrantes tuvieron que mencionar lo que eran cada uno de sus dibujos, por que para otros niños no eran entendibles, por lo cual fue muy productiva esta actividad.

Durante esta actividad se empezaron a manifestar entre algunos compañeros la impulsividad al interrumpir a su compañero que se encontraba exponiendo para corregirlo o manifestar sus ideas al respecto, otros empezaron a realizar alguna actividad distinta como un dibujo y dos participantes que aunque se encontraban al frente platicaban entre ellos, razón por la cual constantemente se les hizo mención de las reglas y las estrellas como recompensa, reforzando el aspecto conductual.

Después se inició con el reforzamiento del procedimiento para realizar los mapas mentales, donde se pregunto a los niños ¿Qué hay en la ciudad? Inmediatamente los

niños empezaron a participar mencionando que hay hospitales, escuelas, edificios, carreteras, etc. Con lo cual se empezó a clasificar por ramas, los niños pasaban al pizarrón a dibujar o colocar el dibujo. Mostrándose muy participativos e impacientes para esperar su turno, por lo cual se les reforzó constantemente al recordarles que es importante esperar y respetar el turno de los compañeros, manifestando estar de acuerdo sin embargo en ocasiones su impulsividad les gana y volvían a incidir en esta conducta.

A la par, el resto de los niños realizaban su mapa de acuerdo al del pizarrón, finalmente se les pidió a los niños que de forma individual, agregaran más elementos que faltaran en el mapa. Durante esta actividad se les tuvo que estar reforzando el uso del color, para el mayor entendimiento del mapa.

En seguida se les otorgan los estímulos a los niños, que esperaban con ansia, pues ya sabían que eso sería canjeado por un juego, así que rápidamente se colocaron a un lado de su ficha de identificación, esta vez no todos lograron obtener todas las estrellas, sin embargo se les alentó a mejorar para la siguiente sesión y se les permitió a los que obtuvieron más estrellas que fueran ellos quienes eligieran el juego. Se decidieron por jugar a “los listones”, el cual se desarrolló tranquilamente, pero se estuvo pendiente pues de repente el sujeto “A” no media la fuerza que utilizaba y generaba molestias a algunos compañeros.

Sesión 3

Se inició con una dinámica de integración donde por medio de mímica los niños fueron expresando sus gustos a principio les fue muy difícil intentar expresarse sin hablar, pero posteriormente se la pasaron riendo por lo gracioso de las expresiones de sus compañeros.

A continuación cada niño expuso sus mapas mentales de la ciudad, encontrando que los mapas tenían su toque personal y algunos eran más extensos que otros.

Posteriormente realizaron un mapa mental de si mismos, plasmando ¿como son?, ¿cuales son sus gustos?, ¿como esta integrada su familia?, etc. Cada uno lo expresó de forma distinta. En seguida cada uno expuso su mapa, todos se mostraron muy interesados, también se observó los diferentes estilos y toques personales que cada niño le puso a su mapa además que no contenían la misma información, pues sus condiciones en casa son diferentes y eso se vio reflejado en sus mapas. Un ejemplo muy significativo sería el mapa del niño “E” y el de la niña “L”.

Finalmente se les otorgaron los estímulos a los niños que esperaban, pues ya sabían que eso sería canjeado por un juego, así que rápidamente se colocaron a un lado de su ficha de identificación, es importante mencionar que el resto de los niños empezaron a ayudar en la asignación de los puntos, pues se les empezaba a notar un poco renuentes a aquellos que menos estrellas obtenían, tomando como estrategia que todos opinaran al respecto, de esta forma también se logró más se decidieron por jugar “carreritas”, el cual se llevó a cabo sin dificultad.

Sesión 4

Se inició con una dinámica de integración, donde se propició la risa de todos los integrantes, así como un mayor conocimiento de los compañeros

En esta sesión se empezaron a utilizar las lecturas de cuento para trabajar el mapa mental, de la lectura uno llamada “cuento” donde se notó la diferencia de los niños al tiempo de terminar la lectura y algunos que sentía lo habían realizado muy superficial y rápidamente para acabar antes que los demás les pedí que se detuvieran un poco más en la lectura y lo volvieran a realizar.

Posteriormente les pedí que realizaran un mapa mental de la lectura realizada, dando ayuda individual para apoyarlos en la realización de su mapa mental.

El niño “O” y el niño “A” aun no podían organizar la información en el mapa mental teniendo varias dudas. Por lo cual se tuvo que reforzar la forma de hacer el mapa mental.

A continuación se les pidió a los niños fueran diciendo la secuencia de la historia de acuerdo a los dibujos plasmados en su mapa y así se fue construyendo el mapa mental de la lectura en grupo. En seguida se realizó la exposición individual que cada uno hizo de su mapa mental, donde se presentaron algunas intervenciones de los compañeros para aclarar algunas cosas que los compañeros, habían omitido o confundido.

Al terminar nuevamente les mencioné como había quedado la comprensión de la lectura. Finalmente se les otorgan los estímulos a los niños, que esperaban entusiasmados, pues ya sabían que eso sería canjeado por un juego, colocándose a un lado de su ficha de identificación, esta vez no todos lograron obtener todas las estrellas, sin embargo se les alentó a mejorar para la siguiente sesión y se les permitió a los que obtuvieron más estrellas que fueran ellos quienes eligieran el juego.

Se decidieron por jugar “atrapadas”, el cual se desarrolló tranquilamente, aunque fue necesaria la supervisión, para evitar accidentes, ya que de pronto el niño “A” no media, su fuerza y ocasionaba molestia en el resto de los niños, aclarando que no se llegó a ninguna discusión fuerte, ni agresión.

Sesión 5

Se inició la sesión nuevamente con una técnica de integración llamada “juguemos a animales” donde cada niño se puso el nombre de su animal favorito, caminando en círculo cuando mencionaba el nombre de algún niño este comenzaba a moverse y actuar como el animal que había escogido y así el resto de los participantes intentaban imitarlo. Siendo muy divertida para todos.

En seguida se les pidió a los niños que tomaran su lugar, donde se les entregó la siguiente lectura llamada “la pluma y la tinta”, la cual se les pidió leyera y al finalizar se les entregó una hoja blanca donde se le pidió a cada niño que dibujaran el mapa mental de la lectura realizada.

Al terminar todos, se les pidió a los niños fueran diciendo la secuencia de la historia de acuerdo a los dibujos plasmados en su mapa y así se fue construyendo el mapa mental de la lectura en grupo. En seguida se realizó la exposición individual que cada uno hizo de su mapa mental, al final realicé a manera de relato lo que ocurrió en la lectura, para reforzar la comprensión de la lectura.

Finalmente se les otorgan los estímulos a los niños, por lo cual estaban muy entusiasmados, pues ya sabían que eso sería canjeado por un juego, así que rápidamente se colocaron a un lado de su ficha de identificación, finalmente se decidieron por jugar a los “encantados”, el cual se desarrolló tranquilamente.

Sesión 6

Se inició la sesión con una técnica de integración y confianza llamada “coche chofer”, donde, los niños se pusieron por parejas, se indicó que uno sería el chofer y otro el coche, así que se colocó uno delante del otro, el niño que estaba atrás pone sus manos en los hombros del compañero que era el coche. Se les indicó con los ojos abiertos el chofer conducirá al coche que se debe dejar manejar con los ojos abiertos, sin chocar con sus compañeros, esto ocurrió conforme a lo esperado, después se les pidió hicieran cambio de lugar y finalmente que lo realizaran cerrando los ojos los coches y confiando en su compañero el chofer, en esta ocasión se tuvo que realizar una variante, para evitar los choques, implementando el uso del semáforo,

moviéndome de lugar y mencionar alto y siga, lo cual fue muy gracioso y divertido para ellos.

En seguida se les pidió a los niños que tomaran su lugar, donde se les entregó la siguiente lectura llamada "el nuevo del barrio", la cual se les pidió leyera y al finalizar se les dio una hoja blanca donde se le pidió a cada niño dibujaran el mapa mental de la lectura realizada.

Al terminar todos, se les pidió a los niños fueran diciendo la secuencia de la historia de acuerdo a los dibujos plasmados en su mapa y así se fue construyendo el mapa mental de la lectura en grupo. En seguida se realizó la exposición individual que cada uno hizo de su mapa mental, al final realicé a manera de relato lo que ocurrió en la lectura, para reforzar la comprensión de la lectura.

Finalmente se les otorgan los estímulos a los niños, que esperaban con ansia, pues ya sabían que eso sería canjeado por un juego, así que rápidamente se colocaron a un lado de su ficha de identificación, finalmente se decidieron por jugar "coche chofer", el cual les gustó mucho por eso decidieron volverlo a jugar el cual se desarrolló tranquilamente.

Sesión 7

Se inició la sesión nuevamente con una técnica de integración llamada "pegamento" donde cada niño se pone frente al otro, cuando se les indicó que tenían un pegamento y lo van a utilizar para pegar sus manos con el compañero, después su cabeza y así varias partes del cuerpo, hasta que finalmente se despegan con aceite, siendo muy divertida para todos.

En seguida se les pidió a los niños que tomaran su lugar, y en equipo con apoyo de el mapa mental elaborado la sesión pasada llamada "el nuevo del barrio", realizarán un mapa mental en una cartulina.

Al terminar todos, se les pidió a los niños que expusieran en equipo su mapa mental, para reforzar la comprensión de la lectura.

Posteriormente se aplicó una técnica de relajación, donde todos los niños se recostaron en las colchonetas, cerrando los ojos, respirando profundamente, para posteriormente imaginar que se encontraban en un bosque, donde se encontraban un río pequeño, así como diversos animales, para algunos niños les fue difícil concentrarse y abrían los ojos pero al ver que la mayoría de los compañeros estaban realizando el ejercicio optaron por hacerlo.

Finalmente se les otorgan los estímulos a los niños, que esperaban con ansia, pues ya sabían que eso sería canjeado por un juego, así que rápidamente se colocaron a un lado de su ficha de identificación, finalmente se decidieron por jugar “Escondidillas”, el cual transcurrió en orden y sin problemas.

Sesión 8

Se inició la sesión con un saludo y bienvenida a todos los participantes, donde ellos comentaron brevemente como les fue en la semana, para posteriormente dar inicio a la primera lectura de manera individual “el conejito burlón”, la cual se les pidió leyera y al finalizar se les entregó una hoja blanca donde se le pidió a cada niño dibujaran el mapa mental de la lectura realizada.

Al terminar todos, se les pidió a los niños fueran diciendo la secuencia de la historia de acuerdo a los dibujos plasmados en su mapa y así se fue construyendo el mapa mental de la lectura en grupo. En seguida se realizó la exposición individual que cada uno hizo de su mapa mental, al final realicé a manera de relato lo que ocurrió en la lectura, para reforzar la comprensión de la lectura.

Finalmente se les otorgan los estímulos a los niños, que esperaban con ansia, pues ya sabían que eso sería canjeado por un juego, así que rápidamente se colocaron a un lado de su ficha de identificación, finalmente se decidieron por jugar “Estatuas de marfil”, les gustó mucho por eso decidieron volverlo a jugar el cual se desarrolló tranquilamente

Sesión 9

Se inició la sesión nuevamente con una técnica de integración llamada “palomitas” donde los niños imaginaban que eran un grano de maíz, sentados en el suelo y que estaban en un sartén muy grande. Así que empezaron a saltar y a unirse como un grano de maíz hasta convertirse en palomita, empezaron a saltar juntos, finalmente se terminó la actividad estando los niños muy contentos, sin ningún problema.

En seguida se les pidió a los niños que tomaran su lugar, y en equipo con apoyo del mapa mental elaborado la sesión pasada llamada “el nuevo del barrio”, realizaran un mapa mental en una cartulina. Donde se mostraron muy cooperativos.

Al terminar todos, se les pidió a los niños que expusieran en equipo su mapa mental, para reforzar la comprensión de la lectura. Lo cual se realizó de forma ordenada y con respeto por parte del resto del grupo.

Finalmente se les otorgan los estímulos a los niños, que fue canjeado por un juego, así que rápidamente se colocaron a un lado de su ficha de identificación, finalmente se decidieron por jugar a “los listones”, el cual se desarrolló tranquilamente, el cual transcurrió con tranquilidad.

Sesión 10

Se inició la sesión con un saludo y bienvenida a todos los participantes, donde ellos comentaron brevemente como les fue en la semana, para posteriormente dar inicio a la lectura de manera individual “el segundo llamado”, la cual se les pidió leyera y al finalizar se les entregó una hoja blanca donde se le pidió a cada niño dibujaran el mapa mental de la lectura realizada.

Posteriormente de manera individual se les pidió que respondieran a unas preguntas con apoyo en su mapa mental (instrumento posttest) esto fue de manera individual.

Finalmente se les otorgan los estímulos a los niños, que esperaban con ansia, pues ya sabían que eso sería canjeado por un juego, así que rápidamente se colocaron a un lado de su ficha de identificación, finalmente se decidieron por jugar a “atrapadas”, el cual se desarrolló tranquilamente, con una buena participación de todo el grupo.

Sesión 11

Esta se inició con una dinámica de integración llamada coctel de frutas, donde ellos se preguntaban entre sí cuáles eran sus gustos. Lo cual propició un ambiente de confianza, para posteriormente, recuperar las experiencias de cada niño, que fueron muy gratificantes al trabajo realizado durante las sesiones pasadas, ya que ellos se encontraban muy contentos de estar ahí y haber aprendido de esta forma, pero también algunos estaban un poco tristes por que ya termina el taller y les gustó mucho.

Así de acuerdo a lo que ellos platicaron se les pidió realizaran un mapa mental del taller en papel kraf a todo el grupo. En esta actividad ellos se vieron motivados ya que se mostraron muy interesados, esmerándose en su trabajo.

Al finalizar esta sesión se les otorgan los estímulos a los niños, que esperaban con ansia, pues ya sabían que eso sería canjeado por un juego, así que rápidamente se colocaron a un lado de su ficha de identificación, finalmente se decidieron por jugar a “las escondidillas”, el cual se desarrolló tranquilamente.

Sesión 12

En esta última sesión fue para realizar un reconocimiento al esfuerzo de los niños por haber concluido el taller.

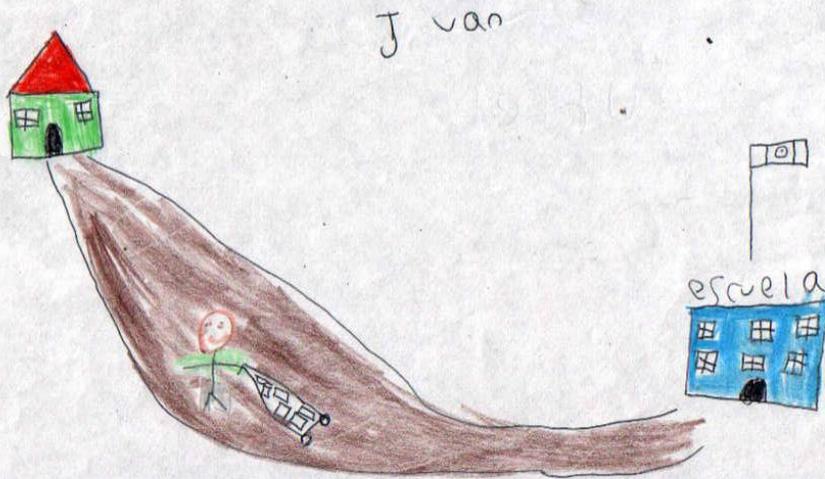
En seguida se realizó una actividad de juego con los niños que fue un rally, donde todos los niños participaron, les gustó mucho esta actividad, posteriormente se expuso a los padres los trabajos realizados por los niños, donde ellos pudieron ver los avances que fueron teniendo sus hijos, se mostraron muy contentos y satisfechos con el trabajo realizado por parte de todos.

Finalmente los padres hablaron de su experiencia durante este taller con sus hijos, también felicitaron a sus hijos por este logro y a su vez algunos niños explicaban sus mapas frente al grupo y platicaban de su experiencia en el taller. Al terminar los padres decidieron realizar un convivio.

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

ANEXO 2

INSTRUCCIONES. Dibuja lo más importante de la lectura anterior.



INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. Dibuja lo más importante de la lectura anterior.

Andaba con la cana sucia, poca ropa y de trasada, descalzo.



INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. Dibuja lo más importante de la lectura anterior.



INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

ANEXO 2

INSTRUCCIONES. Dibuja lo más importante de la lectura anterior.

que Juan no quiere ser un burro



INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

ANEXO 2

INSTRUCCIONES. Dibuja lo más importante de la lectura anterior.

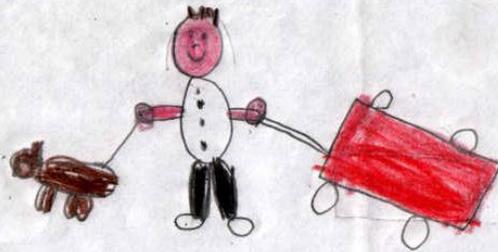


INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

ANEXO 2

INSTRUCCIONES. Dibuja lo más importante de la lectura anterior.

Primera



Antes



INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. Dibuja lo más importante de la lectura anterior.

Antes



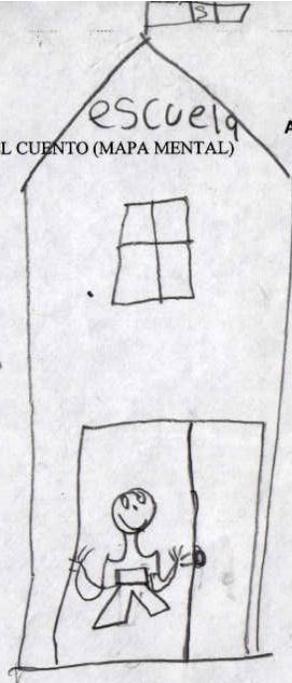
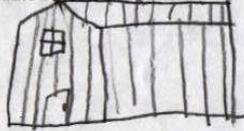
Después



INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

ANEXO 2

INSTRUCCIONES. Dibuja lo más importante de la lectura anterior.



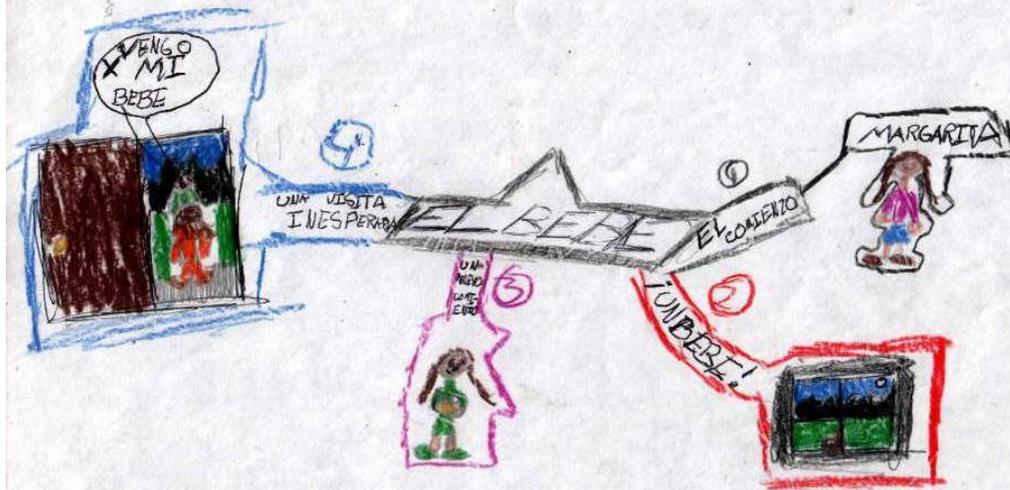
INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. Realiza un mapa mental de la lectura anterior.



INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. Realiza un mapa mental de la lectura anterior.



3/10/07

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

ANEXO 10

INSTRUCCIONES. Realiza un mapa mental de la lectura anterior.

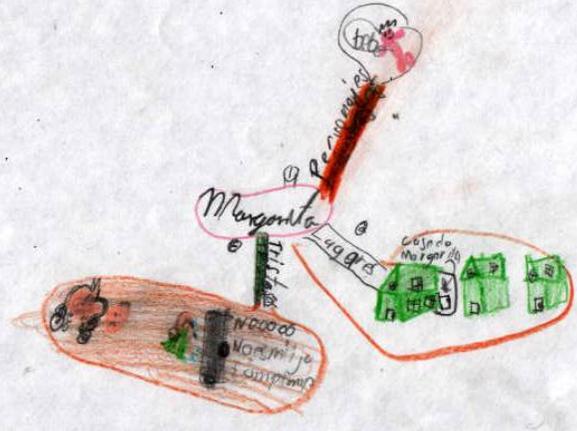


José Luis García 7K

ANEXO 6

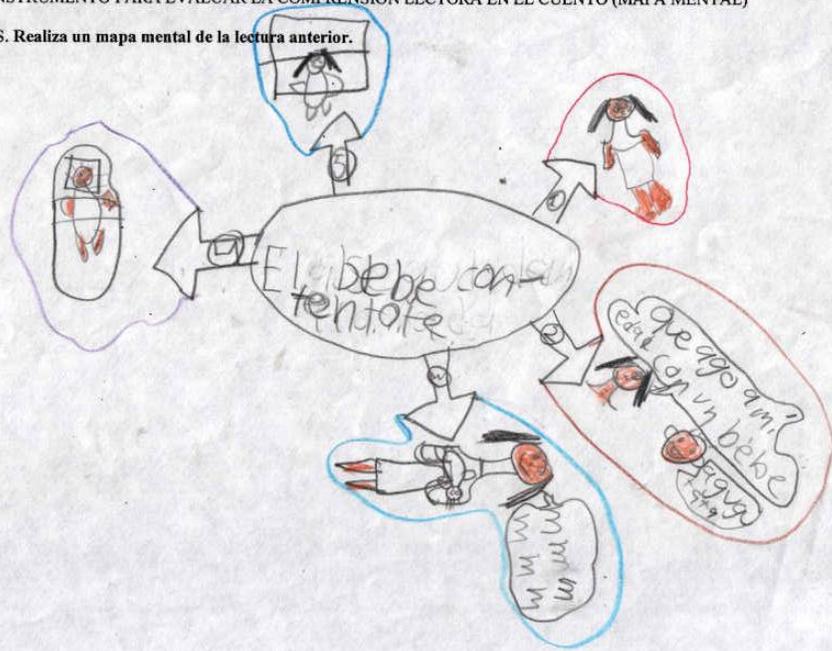
INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. Realiza un mapa mental de la lectura anterior.



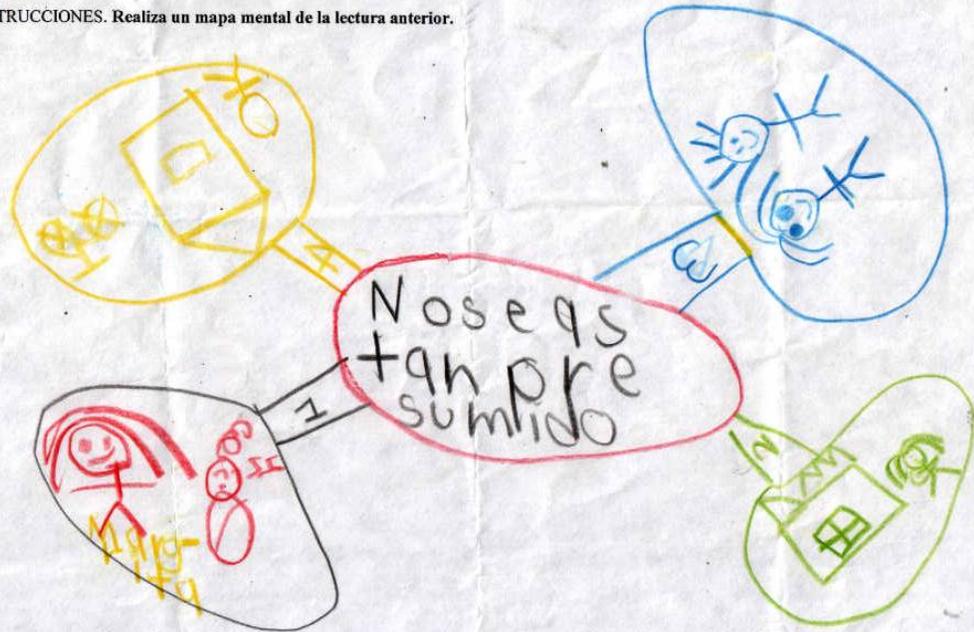
INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. Realiza un mapa mental de la lectura anterior.



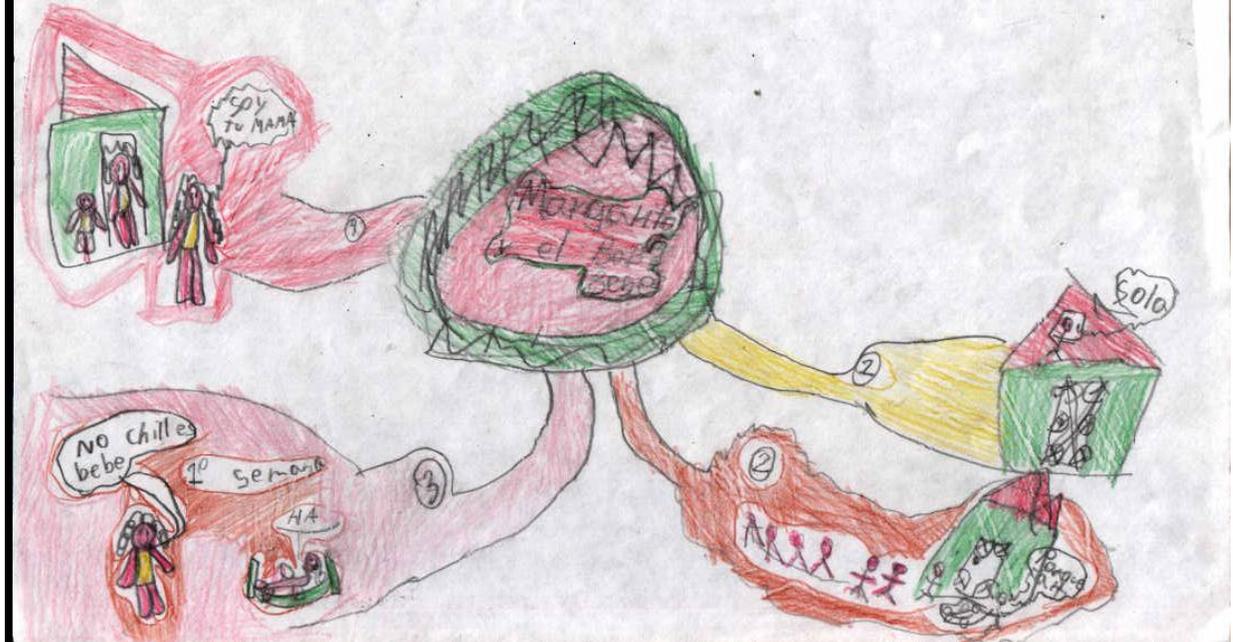
INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. Realiza un mapa mental de la lectura anterior.



INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. Realiza un mapa mental de la lectura anterior.



INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CUENTO (MAPA MENTAL)

INSTRUCCIONES. Realiza un mapa mental de la lectura anterior.



Jorge Antonio Madrigal Islas

10-3-07 sábado