



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE DOS ALUMNOS CON
TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDA-H)
DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL
(LECTO- ESCRITURA).**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A:

**PÉREZ GASTELÚ MARÍA DE LOS ÁNGELES
ZEPEDA JACINTO IRAIS JANET**

ASESORA: LIC. CELIA MARÍA DEL PILAR ARAMBURU C.

MÉXICO, D. F.

2009

AGRADECIMIENTOS

MAMÁ:

Fuiste el mejor ejemplo de mujer trabajadora, entregada y que luchaba por lo que quería, te agradezco y te admiro, siempre me curaste sin ser doctora y me enseñaste sin ser maestra y nunca dejaste de hacerlo. Sé que desde donde te encuentras, estas guiando y cuidando mi camino, tú que estuviste apoyando todo este esfuerzo y compromiso te ofrezco esta titulación como una prueba de mi amor.

*Te quise desde el primer momento que me diste vida
te quiero aunque tu ausencia sea más fuerte que la razón
y te querré porque soy un pedacito de ti
y te llevaré dentro de mi.*

PAPÁ:

Eres el vivo ejemplo de fortaleza y constancia, de ti aprendí lo que es responsabilidad y no tengo como agradecerte todas las noches que trabajaste para podernos dar lo que necesitábamos, me defendiste y apoyaste cuando lo necesitaba y te prometo ser una buena persona.

MONI Y AIDE:

Reconozco que no soy la hermana perfecta sin embargo meto las manos al fuego por ustedes, gracias por pasar todos aquellos momentos de alegría y en ese momento más difícil de nuestras vidas fuimos una sola y nunca estaremos alejadas. Les deseo lo mejor.

GABRIEL Y SAYURI:

Absolutamente les agradezco que sean parte de la familia y que me apoyen en esto que es uno de los proyectos más importantes de mi vida.

IRAIS:

*Te deseo el suficiente sol para mantener tu actitud brillante
Te deseo la suficiente lluvia para apreciar más el sol.
Te deseo la suficiente felicidad para mantener tu espinita vivo
Comprendo que toma un minuto encontrar a una persona especial, una hora para apreciarla, pro toma toda una vida para recordar que tengo una gran amiga...*

¡Gracias Irais!

Maria de los Ángeles Pérez Gastelú

AGRADECIMIENTOS

*Agradezco a Dios, porque los infortunios se volvieron
oportunidades para continuar avanzando.*

*Por permitir soñar y definir mis metas, cuando
hay gente que se revuelve en sus pesadillas.*

*Por mis manos que trabajan, cuando los de
tantos mendigan.*

Por tener un hogar a donde regresar cada día.

*Hoy he concluido una de las etapas
más importantes de mi vida y
comprendo que la fuerza que me impulsó fue:
la tenacidad y honestidad de papá
el amor y cuidados de mamá
la compañía de mis hermanos.*

*Por las palabras de aliento de mis amigos
que me reanimaron en los momentos difíciles.*

*Porque detrás de cada éxito logrado
a lado de una gran mujer, camina un gran hombre.*

Yo quiero ser una mujer consciente del privilegio de la vida.

*Yo quiero ser alguien para responder con ello a los
talentos que Dios me ha regalado,
y continuar conquistando el camino hasta
llegar a la cima.*

Irais Janet Zepeda Jacinto

ÍNDICE

Resumen	4
Introducción.....	5
Justificación	7
 CAPÍTULO I	
Una escuela para todos: la integración escolar.....	8
1. Antecedentes de la integración educativa	13
2. Fundamentos, conceptos y consideraciones de la integración escolar.....	17
3. Formas de integración.....	19
 CAPÍTULO II	
Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).....	22
1. Algunas causas del origen del Trastorno por Déficit de Atención Hiperactividad y nombres que ha recibido el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.....	23
2. Síntomas, características y modificaciones del Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad.....	25
3. Impacto e implicaciones en la escuela y la familia.....	28
 CAPÍTULO III	
Evaluación psicopedagógica.....	37
1. Fases de la evaluación psicopedagógica.....	38
1.1.- Elementos de la evaluación psicopedagógica.....	40
 CAPÍTULO IV	
Adaptaciones curriculares vinculadas a las Necesidades educativas especiales.....	44
1. Diferentes concepciones de las Adecuaciones del Curriculum.....	44
 CAPÍTULO V	
Método.....	51
 CAPÍTULO VI	
Informe psicopedagógico.....	58
Datos personales y escolares de XX.....	58

Datos personales y escolares de XY.....	82
---	----

CAPÍTULO VII

Desarrollo de la intervención	104
Análisis de las competencias.....	112

Capítulo VIII

Conclusiones.....	131
Conclusiones XX.....	133
Conclusiones XY.....	136
Sugerencias.....	138
Referencias.....	143
Anexos.....	148

RESUMEN

Se desarrolló una evaluación y una intervención psicopedagógica a dos alumnos que presentan el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) que cursan quinto grado de primaria con necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura.

El objetivo primordial de la intervención psicopedagógica fue lograr que los alumnos con TDA-H alcanzaran los objetivos curriculares señalados en el Plan y Programas de Estudios de 1993. Lo anterior se logró al recolectar información de las entrevistas, pruebas académicas, observaciones, revisiones de cuadernos, etc., y con base en lo anterior se realizaron adecuaciones curriculares no significativas, en donde sólo bastó hacer una leve modificación al impartir la clase, el material, la organización hablando en términos del espacio-temporal, las actividades e inclusive la evaluación.

Durante la intervención la profesora del grupo había realizado leves adecuaciones en su planificación: modificó la forma de tratar a los alumnos, la manera de impartir la materia de español lo que motivó a ambos alumnos a participar en clase y a terminar sus trabajos y tareas.

Es posible llevar a cabo diversas adecuaciones curriculares a partir de las necesidades educativas de los alumnos, sin embargo, aun cuando el objetivo fue proponer un programa de trabajo dirigido a los alumnos con TDA-H un factor que obstaculizó el seguimiento de esta intervención justamente fue la resistencia por parte del Inspector de zona, que lejos de preocuparse por ofrecer una alternativa educativa se preocupó por el hecho de haber sido omitido en la decisión y aceptación del trabajo en su escuela.

INTRODUCCION

En la literatura, de hoy en día prevalece una gran cantidad de hipótesis sobre el origen de TDA-H (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad), sin embargo, en los casos genético, traumático, perinatal, familiar y cultural ninguna de las hipótesis logra ofrecer una respuesta satisfactoria.

Dentro de la posibilidad de prevención de fracasos escolares se pueden tomar en cuenta los aspectos de la detección temprana, las medidas que se tomen para mejorar el rendimiento escolar, la conducta y las relaciones sociales. El diagnóstico y el tratamiento para el TDA-H se dificultan en otras cosas por la cantidad de síntomas que se asocian al trastorno las complicaciones que se derivan del mal manejo, la problemática para lograr acuerdos sobre cuales son los cursos, talleres, terapias e inclusive se habla del aspecto farmacológico más adecuado.

A partir del informe Warnock (Marchesi, 2001) el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) se caracterizó por argumentar que los alumnos (as) con discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje pueden presentarlas en diferentes niveles de gravedad y en cualquier momento de su vida, determinado por el entorno familiar, escolar y social, así como también las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo tienen una causa personal.

En el ámbito educativo una de las preocupaciones que surgen es ayudar a los alumnos (as) con necesidades educativas especiales a superar sus dificultades de aprendizaje ya que muchas veces son aislados porque se consideran incapaces de aprender. La atención de los alumnos (as) con estas necesidades se ha ido clarificando y especificando a lo largo de los años y de la misma forma el concepto de dificultades de aprendizaje ha ido transformándose.

Por esta razón, en el presente trabajo en el capítulo I, se aborda la importancia de uno de los objetivos básicos de la educación: la integración educativa de los alumnos (as) que presentan necesidades educativas especiales (NEE), así como también se abordan los principios de la integración educativa (normalización, integración, sectorización e individualización).

Posteriormente de haber mencionado los grupos de atención a menores, tales como se mencionan en los Cuadernos de Integración publicados por la SEP (Secretaría de

Educación Pública) en el año 1993 y en el capítulo II se menciona específicamente el sexto grupo, es decir, en donde se ubica el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H); desde las causas que lo originan, todos los cambios por el cual ha pasado el término TDA-H y lo más importante, cómo impacta en el ámbito escolar y familiar este trastorno.

En el capítulo III se abordará de manera puntual cuál es la importancia de recolectar y analizar información relevante relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se referirá a llevar a cabo una evaluación psicopedagógica (fases y elementos). Por consiguiente, se enfatizará en las adaptaciones curriculares vinculadas a las NEE en el capítulo IV mencionando de manera importante los diversos tipos de adecuaciones, sin embargo, se nombrarán específicamente las adecuaciones significativas y no significativas con el fin de proporcionar ayudas personales y materiales para posibilitar un mejor desempeño escolar.

En el capítulo V se puntualizan los instrumentos y técnicas utilizadas (entrevistas y observaciones) revisión de cuadernos y la aplicación de una prueba académica de la materia de Español de quinto grado de primaria al inicio y al final de la intervención para poder llevar a cabo una evaluación psicopedagógica de cada uno de los elementos antes mencionados y detallaron las particularidades de los sujetos así como del escenario en donde se desarrolló la intervención.

Conforme a los resultados que se obtuvieron de la recolección de datos se logró identificar las NEE de los alumnos (as) y se realizó un informe psicopedagógico (capítulo VI), y por último en el capítulo VII se diseñó y aplicó un programa de intervención psicopedagógico con el que se logró superar las NEE y por consiguiente ambos alumnos lograron alcanzar los objetivos estipulados por el Plan y Programas de Estudio de 1993. Finalmente en el capítulo VIII se formulan conclusiones y sugerencias.

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad se tiene el conocimiento que de cada 100 niños en edad escolar, de tres a cinco presentan TDA-H, como mencionan Gómez, De la peña y Palacios, (2005), sin embargo, los profesores de aula no están capacitados ni en el área teórica ni mucho menos en el área práctica para poder impartir su clase de tal manera que los niños que presentan TDA-H logren un mejor rendimiento y el profesor tenga un manejo académico de los alumnos (as) que presentan este trastorno; de ser así, esto facilitaría el manejo y empleo de estrategias e inclusive llevar a cabo adecuaciones curriculares que permitan a los alumnos alcanzar los objetivos curriculares.

La dificultad de aprendizaje es una deficiencia, de los procesos psicológicos fundamentales que intervienen en la comprensión o en el uso del lenguaje hablado o escrito que presentan los alumnos (as) con TDA-H.

Por lo antes mencionado se realizó una intervención psicopedagógica con el fin de proponer como una forma de trabajo las adecuaciones curriculares (no significativas) en donde son vistas como una estrategia de planificación y de actuación docente con el fin de responder a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos, MEC (1992) y que por otro lado Garrido y Santa Ana (2002) comparten, para que alcancen los objetivos establecidos en el Plan y Programas de Estudio de 1993.

En este trabajo de tesis se diseñó una propuesta de intervención que tiene como propósito ofrecer a los profesores una forma de trabajo alterno al habitual que se hace en el aula y enseñarles a los profesores que si bien es un tema un poco difícil de comprender, que justamente por la misma experiencia que tienen en el manejo de grupo pueden comenzar realizando pequeñas *adecuaciones curriculares (no significativas)*, mismas que pueden resultar muy útiles para mejorar el aprendizaje del alumno (a) con este trastorno.

CAPÍTULO I

UNA ESCUELA PARA TODOS

Tradicionalmente el término educación especial se ha utilizado para designar un tipo de educación diferente a la ordinaria, la cual discurría en un camino paralelo a la educación general. De modo que el (la) niño (a) que se le diagnosticaba una deficiencia, discapacidad o minusvalía era etiquetado y segregado a una unidad o centro específico.

En consecuencia la educación especial iba dirigida a un tipo de alumnos (as) que tenían un cierto déficit o hándicap¹, lo que les hacía parecer bastante diferentes del resto de los alumnos (as) considerados como *normales*.

Al hablar de una escuela para todos, la integración escolar ha conformado una concepción y una práctica distinta; por lo tanto, la implicación tradicional del término de educación especial ha cambiado. La educación especial no transcurre por vías distintas a la educación general, sino que, es parte de ésta última. Para Bautista (1993) la escuela de la discriminación ha dado paso a la escuela de la integración, de la homogeneidad a la diversidad.

Incluso el concepto de dificultades de aprendizaje ha cambiado. Antes se consideraba que la causa de las dificultades del niño (a) estaba sólo dentro de él o ella; es decir, eran por causas fundamentalmente orgánicas, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difícilmente modificables y con escasas posibilidades de una intervención educativa y de cambio (Marchesi, 2001).

Ahora se considera que la escuela también es co-responsable, en la medida en que no se adapta a las necesidades que el (la) niño (a) presenta. Por lo que, con estos planteamientos, surge el nuevo modelo de educación especial (EE), así mismo surge el concepto de necesidades educativas especiales (NEE).

El concepto NEE había empezado a utilizarse en los años sesenta, sin embargo, no logró modificar los esquemas vigentes en educación especial. En el informe Warnock, publicado en 1978, tuvo el enorme acierto de modificar los planteamientos existentes y popularizar una concepción diferente, es en este informe donde aparece por primera vez el concepto NEE, teniendo un impacto fuerte en los sistemas educativos.

¹ Fernandez, G. (1996), menciona que para B. Nirje existen tres tipos de hándicaps: retraso mental del individuo, el retraso impuesto o adquirido (causado por insuficiencia o negligencia) y la conciencia de ser diferente.

El informe reconoce que agrupar las dificultades de los niños (as), en términos de categorías fijas no es beneficioso, ni para los niños (as), ni para los maestros (as) y padres y madres de familia. Desde el punto de vista educativo, el informe considera más relevante emplear el término de NEE y presenta cuatro características principales:

1. *Afecta a un continuo de alumnos (as)*, es decir, la educación especial consistirá entonces en la satisfacción de las necesidades educativas especiales del niño, con objeto de acercarse al logro de los fines educativos comunes. Si las n.e.e. forman un continuo, también la educación especial debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario. Las ayudas deberán precisarse en función de las necesidades identificadas, y no de la categoría de deficiencia con que se diagnostique.
2. *Es un concepto relativo*, ya que presenta una nueva concepción sobre el sujeto con necesidades educativas especiales, sobre el sujeto de la educación especial. La nueva concepción rompe con el modelo médico-terapéutico que ponía énfasis en el déficit personal del sujeto, que consideraba la discapacidad como un atributo personal, como un problema del sujeto, directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, y que por ello requería prioritariamente de cuidados médicos y de atención educativa especializada, prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. En cambio, el Informe rebasa esa concepción de la discapacidad como determinada exclusivamente por factores *intrínsecos al individuo*, y la muestra como el resultado de una interacción entre los recursos y las carencias tanto de los individuos como del medio.
3. Se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje de alumnos (as) en el aula; esta concepción desplaza el foco de atención antes centrado en el alumno y analiza así las dificultades experimentadas dentro del contexto de la interacción de la persona con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con la institución educativa, haciendo hincapié en la idea de que ésta debe facilitar los medios para dar respuestas a las necesidades particulares de las personas. En términos generales, se define al alumno con necesidades especiales como aquél que presenta una dificultad mayor para aprender que el resto de sus pares.
4. Supone la provisión de recursos extraordinarios, es decir, la identificación del alumno con n.e.e. no ocurre por el identificar el origen del problema o discapacidad, sino por el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar a ciertos alumnos (as) para facilitar su proceso de aprendizaje y su progresión en relación con el currículum escolar

Así el concepto NEE está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos (as) puedan precisar, a lo largo de su escolarización, para el logro del máximo crecimiento personal y social. Según Bautista (1993) se derivan dos características en relación a las dificultades de los alumnos (as).

- a) *Su carácter interactivo*: depende tanto de las condiciones personales del alumno (as) como de las características del entorno, en que éste se desenvuelve, es decir, la escuela.
- b) *Su relatividad*: de tal manera que las dificultades de un alumno (a) no se establecen y ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, sino que depende de las particulares del alumno (a) y del contexto escolar.

En este sentido, se puede decir que la educación especial ya no se concibe como la educación de un tipo de alumnos (as); sino que se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales, puestos a disposición del sistema educativo, para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades, que de forma transitoria o permanente, puedan presentar algunos de los alumnos (as).

Es importante retomar lo antes mencionado acerca de cómo era concebida la *educación especial* y cómo se concibe gracias a los cambios que se han gestado alrededor de las NEE y poder puntualizar lo más importante de cada uno de estos conceptos.

Cuadro 1

Características de los términos de educación especial en un sentido tradicional y NEE

Educación especial	Necesidades educativas especiales
- Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas. - Suele ser utilizado como etiqueta diagnóstica. - Se aleja de los alumnos considerados normales. - Predispone a la ambigüedad, arbitraje, en suma, al error. - Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo. - Tiene implicaciones educativas de carácter margina, segregador, etc. - Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto de escuelas especiales.	- Término más amplio, general y propio para la integración escolar. - Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos. No es peyorativo. - Las NEE se refieren a las necesidades educativas de los alumnos, por tanto, engloban el término E. E. - Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social. - Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo. - Se refiere el currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos . - Fomentar las adaptaciones curriculares y adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del Diseño Curricular ordinario.

(Fuente: Gallardo y Gallego 1998: 13)

Con el nuevo modelo de NEE, como el cuadro 1 lo describe, no sólo se les va a proporcionar ayuda educativa dentro del sistema educativo general a esos niños (as) y niñas, sino que todos (as) podrán recibir atención educativa, ya que son la mejora de las condiciones educativas las que deben ser prioritarias en la actividad cotidiana del centro escolar.

La atención a los alumnos (as) con ciertas dificultades se ha ido clarificando y especificando a lo largo de los años de forma lenta y paulatina, esta evolución se manifiesta en el vocabulario tan abundante que existe para referirse a la problemática social, cultural y psicológica que presentan las personas consideradas como diferentes, por lo que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes (García, 2000).

- *Deficiencia*: se refiere a una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- *Discapacidad*: se habla de ella cuando debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera *normal* para el ser humano.
- *Minusvalía*: es la consecuencia del déficit y la discapacidad, pero también es un concepto social, ya que las personas con algún déficit o discapacidad son segregados porque desde el punto de vista de las personas *normales* tienen limitaciones para desempeñar una tarea determinada.

Lo que se ha logrado con esta nueva aproximación es englobar en sólo tres niveles a las personas que presentan ciertas dificultades, y aunque son términos que continúan segregando y etiquetando, esto dependerá en gran parte del contexto social y escolar donde se encuentre inmerso el sujeto, sin embargo, todos estos individuos requieren de servicios educativos adecuados a su capacidad respetando su estilo y derivando situaciones educativas que fomenten su desarrollo.

Sin embargo para haber llegado a la concepción y concreción de *una escuela para todos*, tal y como lo menciona Bautista (1993), se transitó por un proceso donde la sociedad tenía una ideología rígida hacia las personas, llegando a una segregación y marginación al no reconocer sus capacidades y habilidades que poseen, independientemente de las características particulares que pudiera tener cada una de ellas.

Con esta nueva concepción pensamos que el modelo (NEE) ha tenido un impacto tanto en la estructura de la educación al lograr modificar las actitudes de los profesores y su estilo de trabajo; de tratar de comprender las necesidades específicas de cada uno de los alumnos de acuerdo a sus posibilidades y poder brindar un ambiente no segregador, abierto a la diversidad con los recursos (materiales, personales y curriculares) que requieran para su óptimo desarrollo.

Tal como lo menciona Pérez (2000), compartimos la idea de que no sólo es importante un cambio de actitud, sino que se requiere de iniciar desde la formación de los maestros (as), en relación con la integración de alumnos (as) con NEE.

Se cree que es importante hacer mención del proceso por el cual ha pasado la sociedad y la educación para reconocer la necesidad de atender a la diversidad e insistir en no etiquetar y marginar al incorporar a los estudiantes en el aula. A continuación se hará un recorrido a propósito de la educación especial en México.

1. Antecedentes de la integración educativa

Los antecedentes del nacimiento de la educación especial se sitúan hasta finales del siglo XVIII. Esta época está caracterizada por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos excepcionales. Por lo que era normal recurrir al infanticidio, cuando se observaban anormalidades en los niños (as). Estas anormalidades eran atribuidas a causas sobrenaturales, e incluso se les consideraba poseídos por el demonio y otros espíritus infernales sometiéndolos a prácticas exorcistas.

Cabe mencionar que en los siglos XVII y XVIII, los deficientes mentales eran ingresados en prisiones, manicomios y orfanatos, junto a delincuentes, ancianos y pobres: el resultado fue que no sólo eran etiquetados sino recluidos en lugares no potenciadores de incorporación y adaptación.

Como un avance positivo se puede citar la primera escuela pública para sordomudos, que creó el sacerdote Charles-Michel de L'Peé en 1755. Posteriormente se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos. Mas tarde en París Valentín Haüy crea en 1784 un Instituto para niños (as) ciegos entre sus alumnos se encontraba Louis Braille, quien construiría el famoso sistema de lecto-escritura que lleva su nombre.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX se inicia el período de la institucionalización especializada en las personas con deficiencias, y es a partir de entonces, cuando podemos considerar que surge la educación especial, y en donde, de forma progresiva la sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a las personas con deficiencias, sin embargo, tal atención era concebida más con carácter asistencial que educativo.

Las ideas dominantes eran que había que proteger a las personas *normales de las no normales*, es decir, se consideraba a esta última un peligro para la sociedad; por otra parte se considera que hay que proteger de esa sociedad al minusválido o disminuido que sólo le puede acarrear daños o prejuicios, sin embargo, el resultado viene a ser el mismo.

Así a lo largo del siglo XIX se crean escuelas especiales para personas ciegas y sordas. Tal es el caso, de lo sucedido en el gobierno de Benito Juárez en México: se iniciaron las instituciones precursoras de la educación pública atendiendo a los individuos con discapacidad. Fue así como el gobierno federal expidió los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867 y a la Escuela Nacional para Ciegos en 1870, vigentes hasta la fecha, (SEP, 1993).

Los modelos de atención en educación especial en México tienden a evolucionar del predominio asistencial al médico-terapéutico y de éste al educativo:

- *El modelo asistencial:* considera al sujeto un minusválido el cual tendrá que ser asistido durante toda la vida, básicamente se trata de un modelo segregacionista.
- *El modelo terapéutico:* considera al sujeto atípico que necesita correctivos para poderlo conducir a la normalidad, el modelo opera con base en sesiones y se requiere una clínica.
- *El modelo Educativo:* acepta que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales y su estrategia básica es la integración y la normalización logrando el desarrollo y la mayor autonomía como individuo. Integrarlo con apoyo educativo en ambientes socioeducativos y sociolaborales (SEP, 1993).

En el transcurso de la evolución de los modelos se han ido ofreciendo apoyos que en su momento lograron cubrir las necesidades que la sociedad pensaba que las personas diferentes a ellos tenían; sin embargo con el último modelo, los apoyos que se les ofrecen son más integrales y puede permitir habilitar sus capacidades para enfrentarse funcionalmente a una vida familiar, educativa, social y laboral, por lo que este modelo será parte esencial del desarrollo de la intervención.

Es entonces, que el parteaguas de este cambio es la obligatoriedad de la educación y la expansión dejando de lado la exclusión y aislamiento al aula regular. Ya que en el entendido de que todos y todas tendríamos en algún momento de la escolarización una necesidad educativa especial.

Más tarde, el siglo XX se caracteriza por el principio de la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental, el sistema educativo detecta numerosos alumnos (as), y en específico los que presentaban ciertas deficiencias, como sujetos potenciales de atención que además tenían dificultades para continuar el ritmo normal de la clase, así como lograr el rendimiento que mantenían el resto de los demás niños (as) de su edad.

En consecuencia es, en esta época, donde aumentan las clases especiales y por lo tanto la clasificación de niños (as) según ciertas etiquetas: los centros especiales y especializados, contando con su propio programa, técnicas y especialistas constituyen el subsistema de educación especial diferenciado del sistema educativo general. Sin embargo a mediados de los años sesenta se da una serie de circunstancias sociopolíticas que vienen a cuestionar la calidad de los servicios prestados a las personas con alguna deficiencia y es aquí cuando se pone en práctica alternativas basadas en los principios de normalización e integración. Fernández (1996); además de lo anterior hay factores que confluyeron a cuestionar los servicios educativos que se otorgaban a estas personas:

- a) El desarrollo de organizaciones por parte de los padres, de los deficientes y voluntarios en general, esto surge de los cuestionamientos de los familiares amen de cómo eran tratados y comienzan a cuestionar el proceder de las instituciones que prestaban servicio en ese momento,
- b) El ofrecimiento de otro tipo de servicios a las personas deficientes ofrecidos por la comunidad, ya que se empezaba a reconocer al *deficiente* como ciudadano y por ende como parte de la sociedad.
- c) El inicio de la toma de conciencia por parte de la sociedad en cuanto a la calidad y la deshumanización existente en las instituciones, justamente al ser reconocidos como la ciudadanos, salta a la luz el trato que se les daba en las instituciones mismas que se encontraban al la periferia de las ciudades.
- d) Las actitudes negativas de la comunidad hacia los sectores marginados y esto surge por la falta de conocimiento del problema y la marginación es resultado del miedo a tratarlos y conocer más sobre la deficiencia que presentaban los individuos.
- e) Los avances en determinadas ciencias: biología, psicología, medicina, pedagogía...posibilitan expectativas más optimistas respecto a la capacidad de aprendizaje y desarrollo de las personas deficientes, puesto que cada día se estaba en búsqueda de mejores condiciones de vida en diversos ámbitos.
- f) Las declaraciones de los derechos humanos del hombre, del niño y del deficiente mental en particular, esto como parteaguas de el reconocer que aún el deficiente tiene y se reconoce como un ser humano así como también se reconocen sus derechos.
- g) Las nuevas teorías referentes a la prestación de servicios como: normalización, integración, individualización, sectorización, que lograron incorporar y adaptar al deficiente a un ámbito lo más normal posible.

De los puntos antes mencionados, mismos que enfatiza Fernández (1996), surge una manera diferente de concebir la discapacidad, corriente normalizadora. Misma que defiende el derecho de las personas con discapacidad, a llevar una vida tan común como el resto de la población, en lo que respecta en el ámbito familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para esta filosofía se denomina *integración*.

Esta filosofía enfatizó el término de normalización: para Mikkelsen y Nirje (en 1969, citado en García, 2000) la normalización significa poner a disposición de todas las personas con alguna discapacidad unas pautas de vida y condiciones para la vida diaria lo más parecida posible a las circunstancias y modo de vida de la sociedad. Así, entonces, la normalización, es el objetivo a conseguir y la integración sería el método para lograrlo.

Por lo tanto normalización, no sólo implica la aceptación de las personas con su deficiencia dentro de la *sociedad normal* con los mismos derechos, oportunidades y responsabilidades, sino también, poner a disposición de todas las personas con discapacidad condiciones y formas de vida que sean lo más cercanas a las circunstancias y al estilo de vida considerado *normal* en la sociedad, para que puedan desarrollar al máximo su potencial y personalidad. No sólo se trata de modificar las condiciones de vida de las personas con necesidades especiales, sino que al mismo tiempo se pretende modificar las condiciones sociales establecidas.

En consecuencia, con este principio, se produce en el ámbito educativo el cambio de prácticas segregadoras a prácticas y experiencias integradoras, en donde el propósito es integrar e incluir a las personas deficientes en el mismo ambiente escolar y laboral que los demás sujetos considerados *normales*.

La opción del modelo de educación paralela ha quedado atrás y ha surgido la educación integradora. Donde la integración es vista como un proceso dinámico y cambiante, que está conformada por ciertos fundamentos que son la base de una realidad que pone acento en los derechos humanos de las personas excepcionales y que la educación es tomada como un derecho constitucional en el cual no se admite una educación segregada y un ambiente segregador. Así, y para lograr una visión amplia de esta nueva conceptualización se comentarán los fundamentos de esta inclusión e integración educativa.

2. Fundamentos y conceptos de la integración escolar

Es el informe Warnock publicado en 1978 por Mary Warnock (citado por Dockrell, 1992) que al examinar la educación de los niños (as) con necesidades educativas especiales, afirma que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los niños (as) y, entonces es necesario ampliar el conocimiento del niño (a), su experiencia y comprensión para que este sea conceptualizado como persona que participa activamente y hace una aportación responsable en la sociedad, capaz de conseguir la mayor independencia y autonomía posible: los niños (as) con alguna discapacidad no son la excepción.

Este principio, implica el principio de *individualización* donde la atención educativa de los alumnos (as) se ajustará a las características y singularidad de cada uno de ellos: será necesario para llevar a cabo la integración escolar tener en cuenta el principio de *sectorización de servicios* hacia los alumnos (as) con necesidades educativas especiales. Recibirán la atención que necesitan dentro de su ambiente natural, es decir, recibirán la atención donde se produzca la necesidad, respetando su entorno sociocultural.

En el programa de desarrollo educativo 1995-2000 se definió la integración educativa de los alumnos (as) con necesidades educativas con o sin discapacidad como el acceso que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje, donde las estrategias para acceder a dicho currículo estarán en el aula regular con el apoyo psicopedagógico del personal especializado. Así, la atención ya no es en lugares externos al aula y centro escolar diferenciando dos aspectos que a continuación se comentan:

- *Integración escolar*: se refiere a que los alumnos (as) con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, cursan su educación básica en una escuela regular de acuerdo a las condiciones del alumno (a), de la institución y de la familia. Este proceso se inicia con la valoración e identificación de las necesidades educativas del alumno (a), lo cual requiere que se le proporcione las ayudas personales, materiales y adecuaciones curriculares para posibilitar su mayor desarrollo (Fernández, 1996).
- *Integración educativa*: se define como un proceso, que se refiere al acceso y permanencia en la escuela con base en el currículo único; por lo tanto esta integración se puede realizar tanto en la escuela básica como las instituciones de educación especial (Fernández, 1996).

Después de esta diferenciación, se insiste en que el parteaguas es la integración y entonces se habla de la necesidad de lograr servicios educativos con cuatro características (García, 2000) que guían la operación y desarrollo de la integración educativa las cuales son:

- *Normalización*: se refiere a proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación y rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen una nueva calidad de vida, disfruten sus derechos humanos y la oportunidad de desarrollar sus capacidades.
- *Integración*: consiste en que las personas con o sin discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencia que el resto de su comunidad, se busca su participación en todos los ámbitos ya mencionados. Por lo tanto, se pretende eliminar la marginación y segregación, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades.
- *Sectorización*: se refiere a que todos los niños (as) sin distinción pueden ser educados y recibir los apoyos necesarios en una institución cerca del lugar donde vive, la normalización del entorno necesita forzosamente de la sectorización, ya que ambas requieren acercar los servicios al lugar donde se produzca la demanda; descentralizar los servicios ya que las necesidades de las personas deben ser satisfechas allí donde se produce y no en lugares especiales y distantes. Desde este punto de vista la normalización pasa por la sectorización que permite a la persona con o sin discapacidad permanecer en su medio familiar y social *normal* (Universidad Pedagógica Nacional, 1996).
- *Individualización*: consiste en que se adapte la enseñanza a las necesidades de cada alumno (a) a través de adecuaciones curriculares ya que todo niño (a) tiene derecho a la educación sin importar sus diferentes capacidades.

Cuando se trabaja en la integración de niños (as) y jóvenes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en el aula regular se trata de adaptar las condiciones educativas y sociales hacia las personas con necesidades educativas especiales, para que éstas las logren incorporar y puedan adaptarse a un ámbito lo más normal posible.

En México, en el año de 1980 la Dirección General de Educación Especial (SEP, 1993) difunde su política a través del documento titulado *Bases para una política de educación especial*. En donde se reconocen los siguientes grupos de atención a menores:

- 1.- Deficiencia mental
- 2.- Dificultades de aprendizaje
- 3.- Trastornos de audición y lenguaje
- 4.- Deficientes visuales
- 5.- Impedimentos motores
- 6.- Problemas de conducta
- 7.- Anuncia la atención a niños (as) con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S.) y a niños (as) con autismo.

Independientemente de los grupos mencionados anteriormente, se puntualiza que se debe prestar atención en cualquier momento de su vida. Esta atención será con una pedagogía especial, aunque la educación especial no debe considerarse separada de la educación general. Su atención puede ser un continuo, ya que cada individuo tendrá circunstancias y características diferentes que harán que la integración cambie a lo largo del proceso de atención.

En síntesis, la integración se da en el aula y escuela regular, depende del entorno individual y es un continuo con tipos y niveles que se ajustan a las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, de cada estudiante: por lo mismo, es importante detallar las formas en las que los estudiantes pueden ser integrados.

3. Formas de Integración

Marchesi (2001), menciona que en el informe Warnock se distinguen tres formas principales de integración:

- *Física*: cuando las clases se imparten o las unidades de educación especial se construyen en el mismo lugar que la escuela ordinaria, sin embargo mantienen una organización independiente.
- *Social*: cuando los alumnos ordinarios y deficientes escolarizados realizan algunas actividades o juegos extraescolares comunes.
- *Funcional*: se considera la más completa debido a que los alumnos se incorporan de una nueva manera más dinámica o las aulas normales ya sea de tiempo parcial o completo.

Se puede decir, que aunque existen varias modalidades de integración todo ello debe partir de un carácter relativo y flexible, dentro de un sistema educativo general común, con

condiciones que tengan consistencia y continuidad a la integración. Es en esto de la continuidad en donde residen las condiciones, mismas que son fundamentales, ya que debe asegurarse de manera sólida la integración. A Continuación detallaremos qué entendemos por condiciones para la integración escolar.

Además de estas Söder (citado por Jarque, 1984) establece la comunitaria con tres niveles: la utilización por parte de los alumnos (as) con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad de los mismos recursos, pero en horarios diferentes, con una utilización de los medios, pero de forma separada y con utilización de las instalaciones comunes y de recursos con objetivos educativos comunes.

Por último la integración comunitaria se produce en el ámbito social, en el momento en que los alumnos (as) dejan de ser parte del sistema educativo. Por lo tanto, la integración comunitaria exige importantes cambios en la estructura social, y lo que respecta a cuestiones laborales y las actitudes de los ciudadanos. Esto no quiere decir, que al contar con un proceso de integración educativo exitoso, tenga que ser de la misma manera en la incorporación a la sociedad.

Una integración es cuando requiere de:

- Una legislación que garantice y facilite la integración: será un respaldo para el paciente, los familiares e inclusive para la institución misma.
- Renovación de la escuela tradicional, tanto en organización, estructura, Metodología, objetivos, etc.: esta renovación favorecerá al cuerpo académico con el propósito de romper lo tradicional y reestablece nuevas formas de enseñanza.
- Reducir el número de alumnos (as) en el grupo, esto con la idea de beneficiar la atención individualizada y poner énfasis en las dificultades de aprendizaje.
- Un diseño curricular abierto y flexible, esto dependerá de qué tanto se quiera o se puede adaptar el currículo al alumnado con dificultades.
- Proporcionar a los centros escolares recursos personales materiales y Didácticos, es decir contar con personal capacitado (logopeda, psicóloga, etc.) para atender las necesidades educativas que presente el alumnado, así como también material con el que los alumnos puedan manipular.
- Participación activa por parte de los padres y madres en la educación, esto es un punto importante ya que se habla de un trabajo multidisciplinario (maestra, padres y especialista).

De acuerdo con lo antes mencionado, se puede decir que con esta nueva postura hacia las personas con alguna NEE con o sin discapacidad, es necesario modificar el aula, el entorno para que estos estudiantes puedan tener espacios menos segregadores en su desarrollo y educación.

Marchesi (2001), menciona que El informe Warnock publicado en 1978 es un ejemplo de la modificación de la concepción de la *EE*, mismo que logró un impacto en el sistema educativo; ya que abre las puertas a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que el alumno (a) en un momento de su vida escolar, de forma permanente o temporal, pudiera necesitar.

El término *EE* ya no se concibe como un término segregador, donde se necesitaba curricula especial, escuelas especiales y profesores especialistas en el área: con el nuevo modelo, el término implica y se entenderá como un apoyo no sólo a las personas con alguna necesidad específica; sino también a los niños (as) que presentan alguna dificultad o alguna discapacidad.

Así, las condiciones están relacionadas con apoyos específicos al alumno (a) con dificultades en la escuela ordinaria, hasta la escolarización en un centro especializado del alumno (a) con deficiencias más graves: la educación especial tiene un lugar en la escuela ordinaria. Por lo que la integración escolar debe ser un sistema de apoyo a la institución escolar en forma conjunta, y no solamente al alumno (a) con deficiencias.

El proceso de integración de esta manera se convierte en preventivo pues procura evitar los mecanismos marginadores que genera la misma institución escolar. Así la integración del alumno (a) con deficiencias, en la escuela ordinaria, se convierte en un proceso de mejora de la calidad de la educación para todos los alumnos (as).

Por todo lo anterior, se insiste en que el marco de atención a la diversidad educativa requiere reconocer la integración como el propósito de la educación en donde todos los alumnos (as) tienen necesidades educativas; sólo algunos estarán asociados a necesidades educativas especiales que requieran de la determinación de modalidad, tipo y condición. Especial atención tendrá, entonces el procedimiento de diagnóstico para determinar si esa necesidad está asociada a una dificultad transitoria o a una dificultad permanente en el aprendizaje. Una vez comentado las ideas claves a cerca de los cambios en el servicio educativo, es necesario comentar lo relacionado con la dificultad de aprendizaje que será sujeta de atención y evaluación.

CAPÍTULO II

Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Existen varias posturas o definiciones para explicar qué es la hiperactividad: por una parte Barkley (1999), afirma que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H) es un trastorno del desarrollo y del autocontrol que engloba problemas para mantener la atención, para controlar los impulsos y el nivel de actividad. Estos problemas se reflejan en el deterioro de la voluntad del niño (a), o de su capacidad para controlar su conducta y para mantener en su mente las metas y consecuencias futuras. Por otro lado Van-Wielink (2004), cita que el TDA con o sin hiperactividad está constituido por un conjunto de fenómenos neuropsicológicos, cuyos síntomas principales son los períodos cortos de atención y la hiperactividad.

Tomando en cuenta estas definiciones se puede decir que el TDA-H, por sus siglas, engloba problemas para mantener la atención, para controlar los impulsos y el nivel de actividad. Estos problemas se reflejan en un deterioro de la capacidad del niño (a) para controlar su conducta a lo largo del tiempo. El TDA-H no es sólo la hiperactividad o déficit de atención de un momento o la incapacidad de hacer los deberes de cada día, sino un deterioro constante de cómo dirigir su vida y conducta.

Este trastorno no es un estado temporal que se curará con el tiempo, pero sí es normal durante una fase de la infancia (4-12 años de edad). Sin embargo, hasta hace poco tiempo se creía que los síntomas del TDA-H desaparecían durante la adolescencia. Fernández (2006), plantea que los síntomas de este trastorno varían con la edad, de manera que en los niños (as) pequeños los más característicos son: una intensa actividad motora y dificultad para manejarlos. Misma actividad que en la adolescencia puede reducirse a intranquilidad o a un sentimiento interno de nerviosismo o inquietud con el paso de los años.

El déficit de atención se refiere al hecho de que los períodos en los que puede mantener la atención tiene una duración insuficiente, lo cual le impide al niño (a) realizar actividades de forma efectiva.

A la hiperactividad también se le define como hiperquinesia (o hiperquinesis), y es la actividad psicomotora exagerada: esto es que tanto los pensamientos como la actividad física ocurren a una velocidad que se considera rápida. Es típico que los niños (as) muevan constantemente las manos y los pies, molestando a los compañeros (as) y a los adultos. A

continuación comentaremos algunas consideraciones relacionadas con causas, síntomas, características y subtipos de esta dificultad de aprendizaje.

1. Algunas causas del origen del TDA-H y nombres que ha recibido el trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

De acuerdo a Parker (1994), una primera aproximación para explicar las causas la constituye un conjunto de *teorías*, que aunque no hay investigación amplia que las precise, han generado propuestas de atención importantes por lo cual son importantes, tales como:

- a) Aquellas teorías que hablan del vínculo entre hiperactividad/alimentación, tal es el caso de lo reportado por el doctor Feingold.
- b) Las relacionadas con el vínculo entre hiperactividad y luz fluorescente y derivación de la columna y con las infecciones de hongos *Candida*, y con los trastornos del oído y,
- c) Las que relacionan hiperactividad con métodos de educación de los menores.

En estas aproximaciones, hay la preocupación por generar una explicación neurobiológica: es la más ampliamente aceptada con relación a la causa del trastorno por déficit de atención; es común en la literatura que se asocie tal síndrome con un trastorno neurobiológico heredado, que tiende a estar presente en algunas familias y es común que los niños (as) con este trastorno tengan un pariente biológico que lo presenta.

Por otro lado, Parker (1994) comenta que existen pruebas que indican que los niños (as) que padecen este trastorno pudieran tener algún tipo de disfunción en las regiones del cerebro asociadas con el control y la regulación de la atención, el estímulo y actividad. Se ha descubierto que hay agentes químicos neurotransmisores (dopamina, norepinefrina y serotonina), que controlan directamente la conducta, la emoción y el conocimiento en los seres humanos: una cantidad demasiado alta o deficiente de estos agentes neurotransmisores, puede causar un efecto disociador en nuestras emociones y conducta, desencadenando la aparición del TDA-H.

A través de los años, se han empleado varios nombres para describir el trastorno, es importante mencionarlos ya que evidencia todos los cambios por los que fue pasando la sociedad y cómo en cada uno de ellos el nombre fue tomando connotaciones diferentes: es necesario resaltar que es hasta 1980 que aparece el término de Déficit de atención con subtipos (ver cuadro 2).

Cuadro 2
Historia de la terminología

1940	Daño cerebral mínimo. Daño cerebral orgánico.
1960	Disfunción cerebral mínima. Daño cerebral difuso. Disfunción cerebral orgánica. Impulsividad orgánica. Síndrome coreiforme.
1965	Síndrome hiperkinético. Síndrome de desorganización cerebral. Síndrome de Strauss. Síndrome de hiperexcitabilidad. Trastorno hiperkinético. Síndrome afasoide. Retraso mental. Discapacidad psicolingüística. (depresión funcional). Trastorno psiconeurológico. Agnosia Auditiva Trastorno específico del lenguaje. Trastorno del aprendizaje. Impedido educacional. Trastorno de la atención. Discapacidad específica de la lectura. Síndrome del niño torpe. Retardo lector primario. Trastorno del aprendizaje. Disincronía neurofisiológica. Reacción hiperkinética.
1980	Déficit atencional con/sin hiperactividad.
1987	Déficit atencional con hiperactividad / DA indiferenciado (sin HA).
1994	Asociación Americana de Psiquiatría busca otro nombre en la edición de DSM-IV.

(Fuente: Jordán 1992: 12)

Como se observa en el cuadro 2, el DSM-IV trata de detallar el padecimiento de una manera integral para establecer el diagnóstico. Se recomienda utilizar diferentes aspectos: historia clínica completa: (antecedentes familiares, personales, patológicos e historia de desarrollo), valoración neurológica (Electroencefalogramas, resonancia magnética, tomografía por emisión de positrones y estudios genéticos) para diagnosticarlo (Gómez, 2005).

Los estudios psicológicos son sugeridos para el diagnóstico, tal es el caso de los estudios psicométricos específicos: hasta los tres años de edad no se puede establecer el diagnóstico en el niño hiperactivo, pues antes de esta edad se pueden tener síntomas que son normales por el desarrollo natural.

2. Síntomas, características y modificaciones del Trastorno por Déficit de Atención.

Las características principales del TDA-H están asociadas a la dificultad para *inhibir o frenar* impulsos, incluso el Doctor Russell A. Barkley (1999) ha postulado que esta dificultad en la inhibición de impulsos no permite que diversos procesos psicológicos llamados *funciones ejecutivas* puedan operar eficientemente.

Entendiendo a las funciones ejecutivas como las actividades mentales complejas necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para alcanzar metas. Mismas que empiezan a desarrollarse a partir del primer año de vida y continúan desarrollándose hasta la adolescencia y por medio de ella se puede responder más a un plan que a las actividades que nos distraen. Permiten guiar nuestras acciones más por las instrucciones que nos damos a nosotros mismos que por influencias externas.

Los síntomas del Trastorno por Déficit de Atención (TDA) se originan en un mal control de las funciones ejecutivas, en donde se detectan problemáticas de: *Autocontrol* (permite regular el comportamiento para poder hacer lo que nos proponemos) *Memoria de trabajo* (habilidad para retener en la mente aquella información necesaria para guiar las funciones de la persona en ese momento o después lo que permite recordar lo que se tiene que hacer más adelante, en este caso presenta dificultad para seguir y recordar instrucciones, para memorizar datos matemáticos, ortografía y/o fechas, para resumir y parafrasear, olvida una parte de la información mientras trabaja en otra) e *Internalización del lenguaje* (*es la voz privada de la mente que se usa para conversar con uno mismo y dirigir o regir nuestro comportamiento*).

Algunos aspectos derivados de un deficiente desempeño de las funciones ejecutivas (Van-Wielink, 2004) son:

1. *Inatención*: es el síntoma principal del TDA, es la inatención o distracción facial. Este es evidente, la actividad a la que se dedica el niño es aburrida, como las tareas escolares, sin embargo, cuando la actividad es novedosa o divertida en algunos niños (as) con ese trastorno, los períodos de atención pueden llegar a ser normales.
2. *Distracción facial*: es consecuencia de la falta de atención, que puede deberse a estímulos sensoriales ya sean visuales (sentarse junto a la ventana), auditivos (ruidos en el salón) o puede originarse en el pobre control de los propios pensamientos.
3. *Impulsividad*: es una falla para inhibir los impulsos nerviosos, instintivos o reflejos.

Al inhibir los impulsos por un tiempo adecuado se puede, entonces, pasar a un análisis de los mismos y decidir actuar o no de tal o cual manera. Sin embargo los niños (as) con TDA no planifican, no analizan, no reflexionan, simplemente realizan la tarea o actividad sin tampoco evaluar lo que han hecho (Frade, L. 2006. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. (Mimeo, UNAM, 28 de abril 2006. México).

Los niños (as) impulsivos con TDA actúan sin pensar en las consecuencias, frecuentemente estos niños (as) hacen lo primero que les pasa por la mente y no calculan los resultados de sus acciones. Esto hace que aún las actividades triviales se conviertan en peligrosos.

Además de lo comentado anteriormente, tal y como menciona Van-Wielink (2004), es importante reflexionar acerca de dos características presentes en el comportamiento de aquellos sujetos que tienen el trastorno:

✧ *Hiperactividad*: es el aumento exagerado de la actividad motora. Este síntoma es muy evidente en los preadolescentes; sin embargo, va disminuyendo en los adolescentes, como ya se ha señalado anteriormente. Así mismo, existe una diferencia entre géneros para manifestar este síntoma ya que los niños varones suelen mostrar un gran despliegue de la actividad motora, en tanto que, las niñas pueden evidenciarlo mediante un aumento de la actividad verbal.

✧ *Impaciencia*: es no saber esperar con calma una cosa que tarda tiempo en realizarse. La impaciencia es una consecuencia de la mezcla de impulsividad e hiperactividad, aunados a la falta de noción del tiempo real en los niños (as) con TDA. Efectuar actividades cotidianas se convierte en una tortura, la mala letra, que es común en estos niños (as) suele ser consecuencia de la *prisa* que tienen al escribir, de la mala coordinación visomotora o de ambos.

Otros aspectos relacionados con la impaciencia son:

✧ *Sobre excitación emocional*: el niño parece no tener un término medio en sus emociones y que además los transmite fácilmente. Cuando es el niño *simple o la alegría de la fiesta*, al estar enojado hace rabietas y suele ser agresivo verbal o físicamente. A este estado se le llama también labilidad emocional.

✧ *Desobediencia*: estos niños (as) tienen problemas con la disciplina, puesto que *olvidan* las reglas de la conducta, o las ignoran, por una mezcla de impulsividad, impaciencia y sobre excitación emocional. Su comportamiento es consecuencia de que simplemente olvidan las reglas de conducta, no las deducen ni las internalizan y de ahí la fama de desobedientes.

✧ *Problemas sociales:* en ocasiones los niños (as) con TDA no tienen amigos o amigos de su edad, porque su impulsividad y temperamento hace que sus amigos los rechacen y esto trae como consecuencia que este rechazo se verá reflejado en el momento que se proporcione la ayuda.

✧ *Desorganización:* estar organizados para realizar diversas actividades, significa que hay un orden y estructura para llevarlos a cabo. Estos elementos dependen de la capacidad memorística del ser humano, así también del entrenamiento en las habilidades propias de dicha capacidad o aptitud. Por tanto la desorganización en los pacientes con TDA tiene como causa principal una deficiente memoria inmediata.

Concepto del tiempo: para una persona sin TDA es difícil de entender el problema de ubicación en el tiempo que tiene un niño o adulto con este trastorno. El niño con TDA no posee el concepto de tiempo (la cuenta de minutos, horas durante el día, calcular la hora aproximada en el que se encuentra y seguir de manera ordenada los eventos planeados del día), depende del buen uso de la memoria inmediata, tal como menciona.

Así, después de esta serie de síntomas es necesario comentar que en el manual DSM-IV (Manual de Diagnósticos y Estadísticas de trastornos mentales) se considera al TDAH como un trastorno neurobiológico con una alta probabilidad de ser transmitido genéticamente, y en esta misma edición se describen tres tipos de trastorno:

1.- *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad de tipo combinado:* donde la hiperactividad y el problema de atención están presentes y ambos son significativos.

2.- *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad de tipo inatento:* en estos niños (as) predomina la inatención y por ello se le suele considerar como niños (as) distraídos. Es común que los padres les comentan a sus hijos con este predominio que *sí tienen inteligencia, pero no la usan*. Estos niños (as) suelen tener más problemas académicos que de conducta, y en este caso hay que hacer un buen diagnóstico diferencial con otras condiciones, por ejemplo la depresión infantil y alguna enfermedad psiquiátrica

3.- *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad de tipo hiperactivo:* en estos niños (as) predomina la hiperactividad, y se les denomina como *muy inquietos*. En ellos son habituales los problemas de conducta en la escuela, en casa y con amigos; además, siempre se les ocurren *nuevas aventuras* que suelen traerles muchas dificultades.

Así, es necesario insistir que la aproximación más estructurada y con respaldo es la que proporciona el DSM-IV (1994). En esta investigación no pretendemos conceptualizar la

presencia del síndrome como una lista de cotejo: se insiste en la necesidad de hacer una evaluación integral y lo que el niño realiza en el aula son indicadores de una NEE que tiene que ser diagnosticada psicoeducativamente. Es desde el aula, la escuela y la familia, donde se debe identificar los impactos e implicaciones, por lo mismo comentaremos algunas consideraciones relacionadas con el entorno del alumno, sobre todo si hay evidencias de comportamiento relacionado con el síndrome.

3. Impacto e implicaciones en la escuela y la familia.

Los problemas y dificultades de aprendizaje de los niños (as) con este trastorno son: dificultades para mantenerse quietos y poner atención, lo que dificulta su aprendizaje, Van-Wielink (2004) mencionó que el 35% de los pacientes con TDA-H tienen asociados problemas de aprendizaje, situación que debe ser valorada globalmente. Estos problemas de aprendizaje suelen ser consecuencia de diversas deficiencias, ya sea en la percepción visual o auditiva o problemas de memoria entre otros puntos, según el mismo autor.

En los niños (as) con este trastorno son comunes los problemas de expresión del lenguaje oral y escrito. Los problemas de lecto-escritura pueden deberse tanto a problemas de habilidades visuales y la coordinación visomotriz, como la impulsividad (impaciencia y prisa) al momento de escribir.

Polaino-lorente y Ávila (2003) exponen que el niño hiperactivo no diferencia bien entre letras y sonidos similares y tiene poca capacidad para estructurar información que recibe a través de los distintos sentidos de manera que identifique lo que se le enseña, incluso hay niños (as) con TDA-H que a los ocho años de edad no diferencian entre su mano derecha y su mano izquierda.

Las dificultades perceptivas de este tipo se denominan alteraciones específicas del desarrollo, sin embargo, es importante mencionar que no todos los niños (as) con TDA-H presentan este tipo de alteraciones.

Las dificultades en el aprendizaje del niño con TDA-H estriban principalmente en la adquisición y el manejo de la lectura, la escritura y el cálculo. Estos niños (as) tienen dificultades para escribir, dibujar y también tienen mala letra y errores de ortografía, en el área de matemáticas casi siempre se olvidan del conteo mental numérico en las operaciones aritméticas básicas (Polaino-lorente y Ávila, 2000).

Saben sumar y restar con los dedos, pero son incapaces de hacer estas operaciones mentalmente; aprenden las tablas de multiplicar, pudiendo incluso repetirlas, pero no saben cómo aplicarlas en el caso de la división. Con relación a la lectura, omiten palabras, sílabas e incluso renglones, no comprenden lo que leen y con frecuencia pueden identificar letras, pero no saben pronunciarlas correctamente.

Los niños (as) que tienen TDA-H pueden tener dificultades en la integración del lenguaje, presentando un nivel bajo de lectura y por consiguiente problemas básicos en el procesamiento de la información verbal, causados por un déficit en la discriminación fonológica y por la dificultad para establecer y acceder a los códigos fonológicos; lo que interfiere con el funcionamiento de la memoria de trabajo, la cual juega un papel importante en el proceso de comprensión. Las dificultades en lectura en niños (as) con TDA-H se dan por su falta de atención e impulsividad.

Por otro lado, Miranda, Roselló y Soriano (1998) precisan que el déficit es en la autoregulación y motivación y que sólo bajo ciertas circunstancias pueden realizar con efectividad sus actividades de memoria (funciones ejecutivas); es decir, cuando los materiales están altamente estructurados y no se les pide que elaboren estrategias de organización.

Orjales (2002), señala que los niños (as) con TDA-H cometen frecuentes omisiones en la lectura, omiten palabras o letras y sustituyen unas letras por otras, su comprensión lectora es deficiente y tienen dificultades en la comprensión de textos largos, a pesar de no tener puntuaciones bajas en vocabulario, lo anterior se relaciona con la impulsividad.

A pesar de lo antes mencionado, es importante puntualizar, que aunque no todos, la mayoría de los niños (as) con TDA-H presentan dificultades en el aprendizaje. La capacidad intelectual de estos niños (as) puede ser baja, normal o alta, como la de cualquier otro, pero sus dificultades de atención, la falta de reflexión y la inquietud motora no favorece su aprendizaje.

Es muy frecuente que el niño con TDA-H no se desempeñe tan bien como se espera, constantemente olvide o extravíe útiles escolares, no lleve a casa lo necesario para realizar sus trabajos, se distraiga con extrema facilidad, que aparente no escuchar cuando se le llama, no siga u olvide las instrucciones, no termine sus trabajos en clase: es hipersensible, impulsivo, no mide las consecuencias de sus actos, no se está quieto. Por lo general tiene

una alta tasa de accidentes debido al poco control de impulsos ya que no mide el peligro (Tijerina de Adame, 2003).

Sin embargo el TDA-H se manifiesta en el colegio de diversas formas. Los niños (as) y adolescentes presentarán dificultades en varias de las siguientes áreas en:

- Iniciar y terminar las actividades: no concluyen la actividad que se les indica y estan iniciando una nueva actividad por lo que son propensos a dejar inconclusas la actividades.
- Mantenerse concentrado trabajando en una misma actividad: con mucha facilidad se distraen a causa de los estímulos visuales o auditivos de su alrededor.
- Dificultad en las transacciones (sumas, restas, multiplicación): la premura de terminar un trabajo ocasiona que sumen, resten inclusive confundan el lugar que le corresponde a los dígitos.
- Interactuar con los demás: debido a la demanda, conducta insaciable a la dificultad de manejo y mínima o nula respuesta a la disciplina, inclusive la poca tolerancia y la frustración complica la Inter-relación.
- Seguimiento de instrucciones (escritas y orales): las instrucciones que se les suelen dar son muy complejas, es decir, no son claras y precisas.
- Producción de los trabajos con la misma calidad que el de sus compañeros: justamente carecen de una estructura de trabajo y como se había comentado realizan trabajos incompletos.
- Organizar y planear las actividades de varios pasos: se frustran al realizar una actividad que les exija un esfuerzo mental mayor al acostumbrado o habitual.

No obstante con lo mencionado anteriormente, padecer este trastorno no significa que el alumno no pueda atender, aprender, que tenga bajo rendimiento escolar en *todas las materias*, que no entienda y que no vaya a cambiar, sino lo contrario, padecer TDA-H significa, que sí pueden atender, pero no precisamente lo que se les pide, que sí aprenden, pero muchas veces no pueden demostrar lo que saben, que sí saben y muchas veces más que los demás pero no ordenan sus pensamientos incluso su desempeño escolar es pendular y si entienden, pero muchas veces hay que saberles preguntar de diferentes formas, por ejemplo, aplicar exámenes orales, darles más tiempo en los exámenes y generalmente los maestros saben que estos niños (as) saben más de lo que demuestran y que definitivamente sí pueden cambiar, pero necesitan ayuda para hacerlo. Tal y como se mencionó anteriormente las funciones ejecutivas son primordiales y en este caso son afectadas por el trastorno.

Es importante tomar conciencia que los alumnos (as) con este trastorno no van a la escuela con el propósito de echarle a perder la clase al profesor, van a aprender y a sentir la sensación de logro. Eso dependerá de la preparación del profesor y de la empatía que les transmita, así como también, asimilar y entender que el alumno se distrae con estímulos externos e internos constantemente, cambia de ideas y pensamientos con rapidez, y está deseoso de ser evaluado y retroalimentado continuamente.

Sin embargo, las respuestas conductuales del alumno con TDA-H tienden a ser desorganizadas y terminan siendo el alumno problema de los maestros y en ocasiones el hijo problema de la familia, ya que presentan dificultades interpersonales con compañeros, maestros y autoridades. El alumno con TDA-H cuestiona la misma productividad y dinamismo en clase. Con estos alumnos (as) en clase se reflejará la verdadera capacidad profesional de los maestros, debido a que los alumnos (as) con TDA-H requieren de toda la capacidad tanto en conocimiento como vocación docente, al exigir innovaciones didácticas y adecuaciones curriculares.

Los niños (as) con TDA-H tienen ciertas repercusiones en su desarrollo con diferente intensidad y alcance en sus relaciones sociales, académicas y psicológicas, es común que los niños (as) con este trastorno produzcan sentimientos de rechazo en los maestros, ya que distraen a sus demás compañeros y no permiten realizar el trabajo planeado por ellos.

Es importante tomar en cuenta todos los aspectos de la vida del alumno (a), para poder determinar: la disposición para el trabajo escolar, el reconocimiento de las características de cómo es su convivencia y las posibles causas del trastorno de atención. Estos puntos mencionados serán de gran utilidad para ofrecer elementos educativos al alumno para enfrentar su problemática.

Así, el síndrome y sus indicadores en el aula, escuela y familia deben estar apoyados psicoeducativamente, sobretodo si el marco de atención educativa está relacionado con la integración e inclusión lo más normal e individual que el alumno con dificultades precise para continuar con una escolaridad regular.

Existe una diversidad de situaciones y planteamientos que se producen en las familias de niños (as) con necesidades educativas especiales, incluso no sólo los niños (as) tienen dificultades y capacidades muy distintas, también las familias son muy diferentes. En un primer momento, la familia era importante para contribuir en los programas establecidos por los profesionales, en este caso la participación se limitaba sólo a ser parte de los programas

como un elemento más, sin embargo y progresivamente esto ha cambiado a una visión más global e interactiva, tomando en cuenta no sólo al niño (a) con necesidades si no también a todos los familiares implicados en el proceso educativo inclusive social y laboral (Paniagua, 2001).

En ocasiones los niños (as) con alguna NEE, con o sin discapacidad, requieren más cuidados físicos, más tiempo de interacción y más situaciones de juego o estudio compartido. El desarrollo de programas de estimulación temprana, las actividades de ocio y el refuerzo familiar a lo largo de la escolarización supone para los padres y las madres un esfuerzo personal considerable, por lo que muchos padres y sobre todo madres sacrifican durante años sus posibilidades de ocio y desarrollo profesional por la dedicación al hijo.

Al realizar el proceso de integración es importante identificar en qué fase se encuentra la familia con un hijo con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad según Paniagua (2001):

- 1.- *Fase de chock*: se ocasiona un bloqueo que llega a impedir la comprensión del mensaje (la noticia de saber que tienen un hijo con alguna necesidad educativa especial). Esta fase puede durar desde unos momentos o días.
- 2.- *Fase de negación*: la reacción de los padres y madres pasa por *olvidar o ignorar* el problema, se resisten de forma más activa, cuestionando el diagnóstico realizado por los profesionales, quedarse en esta fase provocaría un efecto paralizante, en la familia y orilla a no tomar medidas médicas y/o educativas.
- 3.- *Fase de reacción*: los padres y madres viven una serie de emociones y sentimientos que son los primeros pasos hacia la adaptación. Las reacciones más frecuentes son:
 - *Enfado*: la dirigen hacia supuestos culpables (médicos, familiares portadores de una enfermedad). Esta expresión suele ser muy mal aceptada socialmente.
 - *Culpa*: los padres y madres buscan posibles causas de las dificultades de su hijo (a) se *sienten culpables por estar bien*.
 - *Depresión*: un cierto nivel de depresión es saludable, sin embargo estancarse en esta fase dificulta la relación con el hijo (a) y logra una interacción poco estimulante.

En ocasiones también aparecen reacciones de ansiedad, desapego y sentimientos de fracaso.

4. *Adaptación y orientación*: tras haber pasado algunas de las fases mencionadas o todas, en ocasiones los padres llegan a tener calma emocional lo que les permite saber qué hacer y cómo ayudar a su hijo.

Es importante mencionar que este proceso es totalmente particular e individual, estas etapas no suceden en orden exacto y hay una variación en los tiempos. También hay que tener en cuenta que las distintas fases no se superan de una vez por todas, sino que tienden a repetirse cíclicamente. Las fases antes mencionadas, conforman un proceso de adaptación a un nuevo ritmo de vida.

En el caso de la familia, cuando los padres y las madres encuentran intolerante el comportamiento de su hijo (a) tienden a sobrestimar la frecuencia de su manifestación. Incluso no quieren admitir que su hijo (a) tiene problemas. Por lo tanto, un trabajo de intervención psicopedagógica hacia esta dificultad debe implicar e identificar características del entorno familiar de forma conjunta para generar los apoyos psicoeducativos hacia el escolar.

Romano (2003) expone que los padres y madres de niños (as) con este tipo de trastorno suelen ser más directivos y negativos. Viven con mucho más estrés su papel parental y se perciben inadecuados e ineficientes; las interacciones madre-hijo son más inadecuadas que las de los padres-hijos, siendo ellas quienes tienen una conducta más directiva, asertiva y demandante. Los miembros de la familia caen en una interacción coercitiva y negativa.

Otra consideración importante en este trabajo es la relación entre TDA-H y NEE, así puntualizamos que, sea temporal o permanente el trabajo de intervención psicopedagógica, debe detallar los elementos del curriculum, los medios de acceso y apoyos para que el alumno esté en condiciones de mejorar su educación y desarrollo.

La Dirección General de Educación Especial, en 1980, reconoce siete grupos de atención a menores, en los cuales se requiere llevar a cabo una evaluación psicopedagógica y dependiendo de cada grupo se tomarán las decisiones pertinentes, para saber qué tipo de apoyo necesita el niño (a) de acuerdo a sus necesidades.

Tomando en cuenta la clasificación anterior a continuación se detalla a que se refieren los detalles a menores:

- Deficiencia mental: son aquellos niños que como resultado de una inteligencia poco desarrollada, están señalados significativamente en cuanto a su habilidad para aprender, retener y adaptarse a las exigencias expuestas por la sociedad. De manera que no puede vivir completamente independiente sin ningún tipo de apoyo externo (Castanedo, 1999).

- Dificultades de aprendizaje: el alumno con dificultades de aprendizaje posee en el plano educacional un conjunto de conductas significativas desviadas con relación al grupo en general, no es un niño deficiente, ve y oye bien, comunica y no posee una inferioridad mental global y presenta problemas de comportamiento, discrepancias en el lenguaje y la psicomotricidad, aprende a un ritmo lento y no se beneficia de los programas escolares regulares (Da Fonseca, 2004).
- Trastornos de audición y lenguaje: el primer trastorno puede ser provocado por causas tóxicas (mordedura de víbora, toxicidad por antibióticos, etc.), neurológicos (esclerosis múltiple), cambio de presión (es generada por cambios bruscos que ocasiona la ruptura de la membrana de Reissner), infecciosa (meningitis, herpes, SIDA, rubéola, etc.), traumáticas (fracturas del hueso temporal o cirugías) entre otras (Poblano, 2003).

El segundo trastorno tiene que ver con una limitación significativa en la capacidad de lenguaje en niveles de gravedad (leve, moderado y grave) tal es el caso de la dislalia (alteración-omisión, distorsión o sustitución de un fonema, que no afecta ni se ve afectado por la realización de los fonemas contiguos), así como también la afasia (ausencia de lenguaje) (Aguado, 1999).

- Deficientes visuales: para González (1990), son aquellos niños que presentan cualquier tipo de pérdida visual, es decir: aquellos que tienen una percepción de la luz sin proyección o carece totalmente de visión (ceguera), cuando hay una limitación de la visión a distancia, pero manteniéndose la visión de los objetos a corta distancia (baja visión), el impedimento visual que obliga al uso de una iluminación especial inclusive se utiliza lupas especiales (limitación visual), cuando existe cualquier desviación clínica en la estructura o el funcionamiento de los tejidos o partes del ojo (impedimento visual).
- Impedimentos motores: son los niños que presentan problemas con actividades motoras que pueden afectar la habilidad del niño de caminar, de saltar y de jugar. Los brazos-piernas o ambos pueden estar afectados (Parálisis cerebral, espina bífida y distrofia muscular).
- Problemas de conducta: son aquellos niños que presentan un rendimiento bajo en la escuela ya que generalmente se trata de desajustes emocionales, o neurológicos que suelen bloquear la atención e impedir el aprendizaje, se puede ubicar el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

- Anuncia la atención a niños (as) con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S.) y a niños (as) con autismo: Los niños sobresalientes, son aquellos sujetos identificados por profesionales calificados por su alto rendimiento y altas habilidades y son evaluados con base en el coeficiente intelectual (CI), se realiza a partir de un test que compara los resultados obtenidos por un niño con los alcanzados por un niño de la misma edad. Como lo *normal* esta establecido en un CI de 100 se ha fijado un límite de 115 y se empieza hablar de super-dotados a partir de 125, es decir se distinguen por ser lectores apasionados, en el cálculo mental no exige ningún esfuerzo por parte de ellos (Adda y Catroux, 2005).

Los niños autistas, presentan alteraciones y déficit en la capacidad para relacionarse con las personas así como también alteraciones en la capacidad para utilizar el lenguaje como comunicación social y en ellos aparecen los modelos de conductas repetitivas y estereotipadas (Rutter, 1985).

Es en el penúltimo grupo donde podemos ubicar a los alumnos (as) que tienen el TDA-H, siendo este un trastorno neurobiológico y neuropsicológico que se caracteriza por grados inapropiados de:

1. Inatención: son niños en los que predomina la inatención y por ello se le suele considerar como niños distraídos y es evidente si la actividad a la que se dedica el niño es aburrida, como los tareas escolares, sin embargo, cuando la actividad es novedosa o divertida en algunos niños con ese trastorno, los períodos de atención pueden llegar a ser normales.
2. Impulsividad (cognitiva o conductual): por lo general tiene una alta tasa de accidentes debido al poco control de impulsos ya que no mide el peligro.
3. Hiperactividad: en estos niños predomina la hiperactividad, y se les denomina como *muy inquietos*. En ellos son habituales los problemas de conducta en la escuela, en casa y con amigos; además, siempre se les ocurren *nuevas aventuras* que suelen traerles muchas dificultades.

Cuando el TDA-H se deja sin identificar y no se trata, el niño (a) está en un gran riesgo de:

1. Dificultades o problemas en el aprendizaje: Estos problemas de aprendizaje suelen ser consecuencia de diversas deficiencias, ya sea en la percepción visual o auditiva o problemas de memoria entre otros puntos, en los niños con este trastorno son comunes los problemas de expresión del lenguaje oral y escrito. Los problemas de lectoescritura pueden deberse tanto a problemas de habilidades visuales y la

coordinación visomotriz, como la impulsividad (impaciencia y prisa) al momento de escribir

2. Autoestima disminuida: a causa de no recibir refuerzos positivos por sus pequeños logros ya sea en la escuela o fuera de ella.
3. Problemas de sociabilidad: Son rechazados por compañeros y adultos son tratados de un modo negativo y controlador inclusive los problemas de su manejo pueden aumentar el aislamiento social.
4. Efectos potenciales de largo plazo.

Pérez de Bucio (1996), menciona que las necesidades inmediatas son planteadas por aquellos alumnos (as) que se encuentran ya integrados o insertados dentro de un grupo en la escuela los alumnos (as) reprobados (as), los que tienen problemas de conducta, los que tienen necesidades cognitivas, emocionales y especiales).

Realizando una adecuada evaluación psicopedagógica y un trabajo en conjunto entre profesionales de la educación, médico, padres y madres de familia permitirá diferenciar las necesidades inmediatas y necesidades a largo plazo, con relación a la integración del alumno que está presentando una NEE.

Por lo tanto, para el objetivo de este trabajo es importante detallar la evaluación psicopedagógica (fases y elementos), ya que con la información que se recolecte se podrán planear propuestas de atención a la diversidad educativa: el TDA-H no es la excepción.

CAPÍTULO III

Evaluación Psicopedagógica

Dentro de la intervención psicopedagógica, el elemento clave es llevar a cabo la evaluación de las necesidades educativas de los alumnos (as), es aquí donde los profesionales de la educación (maestros, especialistas, pedagogos, psicólogos) no sólo se limitan a tomar decisiones para la prevención de las necesidades educativas especiales, sino que en ocasiones dan soluciones a éstas y por otro lado promueve la mejora de las condiciones para el desarrollo.

Por esta razón el profesor no debería enfatizar en las dificultades de aprendizaje del alumno (a), sino reconocer las habilidades y posibilidades de los alumnos (as). Así también tener presente que el individuo es parte de un contexto y que su desarrollo (educativo, social, biológico, etc.) es el resultado de la interacción de los distintos contextos de vida de los que forma parte el alumno.

La evaluación psicopedagógica no es una tarea exclusiva que debe ser asumida exclusivamente por el profesional, sino que se requiere de la colaboración activa de padres y madres de familia y otros especialistas. Es en este momento donde surge una concepción interactiva y contextual de la evaluación donde no se limita únicamente al sujeto y al contexto escolar de éste, pues también hay que tomar en cuenta los diversos ámbitos y circunstancias que se presentan en el desarrollo; los trastornos y dificultades temporales o permanentes con o sin discapacidad, están ligados a las experiencias que se ofrecen tanto en casa y en la escuela, en donde está inmerso de manera global: insistimos en que una evaluación psicopedagógica no retoma criterios basados en el coeficiente intelectual, ni evaluaciones aisladas.

Es necesario que el equipo de profesionales identifique los diferentes tipos de necesidades y que determine cuál y qué aspectos deben ser detallados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el contexto del aula, para que se elaboren las ayudas que necesitan para continuar con su escolarización regular (Giné, 2001).

Partiendo de la premisa de que la evaluación psicopedagógica ha de proporcionar información relevante para la orientación de los cambios que han de producirse con el propósito de favorecer adecuadamente el desarrollo de los alumnos (as) se puede definir la evaluación psicopedagógica como:

“Es un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos (as), que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes con respecto al currículo escolar por diferentes causas, y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así también para el desarrollo de la institución” (Giné: 1997, 395).

Para Bautista (1993) en la valoración psicopedagógica es el profesor quien conoce más y mejor al alumno; es el que tiene un papel importante en la identificación de las necesidades educativas especiales mediante la observación sistemática, la recolección y con la ayuda de equipos interdisciplinarios.

Entonces se concluye que la evaluación psicopedagógica es un proceso que implica establecer objetivos, recolectar información, analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos, para tomar decisiones educativas respecto a los sujetos evaluados. Los resultados obtenidos se han de plasmar en el establecimiento y seguimiento de un programa educativo.

La finalidad de la evaluación psicopedagógica es servir de pauta para la elaboración, seguimiento y evaluación de la propuesta curricular que sea necesaria realizar para responder adecuadamente a las necesidades que presenta el alumno (a) (Blanco, 1990).

Partiendo de la demanda del profesor, respecto al problema que presenta el alumno o alumna, al iniciar el proceso de evaluación psicopedagógica es de suma importancia considerar las fases, así como también tener en cuenta que el trabajo multiprofesional logrará un mayor compromiso y mayores resultados en cuanto a dar respuesta a la NEE del alumno.

1. Fases de la Evaluación Psicopedagógica

Las demandas que provienen de los maestros son de dos tipos: dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento o de relación; en ambos casos la intervención psicopedagógica va dirigida a la modificación de la situación dentro del contexto escolar, sin dejar de lado aquellos aspectos que puedan intervenir como son los familiares y/o sociales (Bassedas, 1991).

En el Documento: La Evaluación Psicopedagógica, Modelos, Orientaciones e Instrumentos, (SEP, 1996) se mencionan ciertas consideraciones que pueden facilitar tanto la comprensión como la práctica de este proceso:

1.- *Obtener información sobre cómo aprende el alumno:* centrándose en la interacción del alumno con el contexto escolar siendo en éste donde se desarrolla su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para compensar las dificultades en este contexto escolar, es de suma importancia realizar una evaluación en el contexto sociofamiliar, y la información obtenida puede ser traducida en decisiones educativas, donde la colaboración de los padres es de gran importancia.

2.- *La diferencia entre la relación existente entre la Evaluación Psicopedagógica y la Evaluación que los Profesores llevan a cabo en el aula:* es decir, la Evaluación Psicopedagógica es un proceso complementario el cual llega a acuerdos compartidos entre un equipo multiprofesional (psicólogos, pedagogos y el profesor), y también un proceso compartido.

3.- *Los instrumentos de Evaluación Tradicional:* la utilidad de cualquier instrumento proporcionará información viable y válida, sólo de acuerdo con el marco conceptual señalado. Lo que define el valor de un instrumento con relación a los fines de la Evaluación Psicopedagógica, es la naturaleza de la situación en la que se obtiene la información; así también el uso de los datos y el sentido que se les atribuye.

4.- *El carácter contextual de la Evaluación Psicopedagógica:* permite al asesor elaborar propuestas de cambio en el mismo contexto en el que se realiza la intervención, la evaluación cumple con una función preventiva. Lo que da sentido a esta evaluación es la posibilidad de incidir a través del asesoramiento de las experiencias y oportunidades que el profesorado facilita al alumno a lo largo de la escolarización.

5.- *La Evaluación Psicopedagógica:* debe vincular las decisiones que toman los profesores y los centros escolares y ajustarlas a las actividades de enseñanza y aprendizaje, a las necesidades de los alumnos (as), es importante que la calidad del proceso de la Evaluación Psicopedagógica, no se relaciona con el número de actividades e instrumentos utilizados; ni todos son igualmente necesarios ni todos son aconsejables en todas las situaciones.

6.- *La Evaluación Psicopedagógica*: es un proceso continuado, no restringido exclusivamente a momentos, aunque en ocasiones se identifique en los que sea necesario tomar decisiones. La Evaluación es un proceso de carácter dinámico en continua retroalimentación con las actividades que se desarrollan en el aula y en el centro escolar.

A partir de la información inicial se pueden establecer las hipótesis de intervención con la finalidad de realizar algunas acciones o cambios, las cuales retroalimentarán el proceso. Así, es importante detallar los elementos de la evaluación que pretende dar continuidad en la integración educativa.

1.1 Elementos de la Evaluación Psicopedagógica

Para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica es importante que se realice como un compromiso de trabajo en conjunto entre el psicólogo, pedagogo y el profesor. Según Bassedas et al (1991) para realizarla hay que distinguir diferentes elementos:

- Demanda o indicación del problema por parte del maestro o, excepcionalmente de los padres de familia.
- Entrevista con los padres y con los maestros.
- Revisión de los trabajos de clase, exploración individual, orientación y seguimiento.

En la fase inicial es importante que el profesor haga un esfuerzo para poder concretar el problema y de una actitud de observación previa sobre el alumno detecte la problemática: se sugiere que la elaboración de ésta se realice en una hoja de derivación.

Lo anterior es un punto de referencia importante, puesto que ayuda a planificar y establecer prioridades en las demandas de evaluación psicopedagógica: la hoja de derivación establece tres indicadores importantes en los cuales el maestro debe reflexionar: aspectos relacionales, aspectos de compromiso general y razonamiento, y por último la valoración de áreas específicas. (Ver Anexo A).

En la reflexión con el maestro (Ver anexo B) se pretende identificar por medio de una entrevista, más información contextual y específica sobre el niño. Algunos objetivos de la reflexión según Bassedas et al (1991) son:

- Establecer una relación clara y positiva con el educador.
- Situar las posibilidades y dificultades del alumno con relación al grupo-clase: con el objetivo de ampliar la información que se ha recolectado.

- Recolectar información que tenga el profesor sobre los padres del alumno: con el objetivo de conocer cómo se los adapta el niño en la escuela y hábito, aspectos relacionales, información sobre la evaluación que el maestro realiza de las áreas del conocimiento:
- Fijar objetivos mínimos y compromisos mutuos en la colaboración a establecer: con el fin de conocer Qué espera el maestro de la intervención (cómo será el proceso de intervención cuantas observaciones, entrevistas, etc.) y Qué se espera del profesor (avances y progresos de las dificultades de aprendizaje).

En el desarrollo de la entrevista se deberá profundizar en la definición del problema, en aspectos tales como relaciones personales, hábitos, lenguaje, áreas de aprendizaje y juego; así como la relación que hay entre el padre y la madre de familia y la escuela.

En lo que respecta a la información obtenida por la familia, ésta debe ampliar lo interpersonal del escolar fuera de la escuela (Ver Anexo C).

Algunos objetivos de esta entrevista son:

- Informar a los padres del intento de colaboración con el profesor en determinados aspectos que son de preocupación.
- Obtener información sobre el tipo de relaciones que se establecen y el papel del niño dentro de estas instituciones escolares.
- Informar y explicar aspectos de rendimiento escolar, relacionales y de comportamiento.
- Solicitar la colaboración de la familia: la *hoja de citación* (Ver anexo D), que el maestro les hará llegar para que el padre y la madre sepan por qué motivo son solicitados en la escuela.

Lo antes mencionado es de suma importancia ya que la idea primordial es involucrar a el padre y madre de familia en el proceso de identificación de NEE.

Otro aspecto importante será la observación en el aula (Ver Anexo E): este será el contexto prioritario. Los objetivos son:

- Identificar la dinámica y la relación dentro del grupo clase del alumno;
- Describir las normas y reglas de funcionamiento del grupo-clase;
- Identificar la dinámica, comunicación y relación entre alumno y profesor y
- Describir la capacidad que muestra el niño (a) para recibir ayuda individualizada.

La observación con base en los puntos antes mencionados, tiene como objetivo ayudar en la situación escolar al alumno a través de las acciones que lleva a cabo el maestro.

También es importante que se realice la observación en el recreo (Ver Anexo F) sobre todo si se trata de una problemática de relaciones interpersonales en: actividades a la hora del juego, actitud en la hora del juego, relación con los compañeros, relación con los adultos y normas y hábitos

En la revisión de los trabajos de clase, los datos ayudarán a analizar las actividades de los alumnos (as) y los materiales que utiliza; el objetivo de la revisión es ver cómo es la producción del alumno, el tipo de trabajo que realiza y sus errores más frecuentes. Así también permitirá detectar el trabajo escolar cotidiano (Ver Anexo G).

También hay que indagar en cuanto a los contenidos escolares, aspectos del comportamiento y sobre el nivel de desarrollo de sus diferentes capacidades (intelectuales, motores y emocionales).

Así, los elementos de la evaluación psicopedagógica son seis rubros (registro de derivación entrevista con el maestro, entrevista con la familia, revisión de cuadernos, observación en el aula y recreo y entrevista al alumnos (as)) que interrelacionados describen y detallan las dificultades y los problemas de aprendizaje.

Esta propuesta ubica los factores de las dificultades como indicadores posibles o efectivas necesidades educativas. Los apoyos y ayudas serán elaborados desde el curriculum escolar. Así, la evaluación psicopedagógica constituye el sustento para planear y programar un proyecto educativo individualizado desde el grupo-clase con el propósito de diseñar un sistema de apoyos y ayudas hacia el escolar.

Como se ha revisado en este capítulo, se concluye que la evaluación psicopedagógica es un proceso importante que nos ofrece ciertos elementos para poder determinar el grado de adecuación que necesite un alumno (a). Esta tarea no debe ser estrictamente encasillada en un trabajo aislado, pues requiere del apoyo y compromiso del centro escolar, profesor del aula, familia e incluso el mismo alumno (a).

La evaluación psicopedagógica, en un primer momento, es la recolección de los datos y el análisis de estos mismos, para poder identificar las NEE que el alumno (a) presenta y tomar

decisiones adecuadas acerca de una nueva propuesta curricular, que pueda ayudar a superar las dificultades que presenta en su aprendizaje escolar.

Cuando se habla de NEE es importante mencionar si son temporales o permanentes, si puede tratarse de la necesidad de brindar ayuda de medios especiales de acceso al currículum o de equipamiento especial, de técnicas de enseñanza especializadas, o de modificación del currículum, e incluso dar atención particular al contexto interpersonal y clima emocional en los cuales se desarrolla la educación.

La evaluación psicopedagógica, al identificar una NEE que requiera una modificación, determinará si es necesario realizar adaptaciones curriculares. En el siguiente capítulo se reflexionará al respecto.

CAPÍTULO IV

Adaptaciones Curriculares vinculadas a las N. E. E.

Así, se reconoce el vínculo entre NEE y dificultades de aprendizaje y por otro lado entre la evaluación y apoyo psicoeducativo, es necesario detallar las formas en las que se puede apoyar y ayudar al escolar con dificultades de aprendizaje.

Con base en la perspectiva educativa y funcional y con relación a las necesidades especiales, es necesario hallar los diferentes tipos de ayudas pedagógicas, que en algún momento, un alumno (a) o grupo precisan para favorecer su acceso a los objetivos generales de la educación. Por consiguiente y en definitiva se reconoce que las necesidades educativas especiales son parte de un continuo en el cual la escuela se debe ajustar progresivamente con el único objetivo de hacer posible el acceso de los alumnos (as) a los objetivos de la educación, como menciona Garrido y Santa Ana (2002).

En este sentido un apoyo estratégico supone un currículum abierto y flexible en donde las adaptaciones curriculares son una estrategia de planificación, actuación y de una secuencia programática que tiene como objetivo responder las necesidades de aprendizaje de cada alumno (a).

1. Diferentes concepciones sobre las Adaptaciones del Currículum

Cuando los niños (as) presentan diversas dificultades de aprendizaje quizá por una historia educativa poco afortunada vinculada a factores de tipo familiar, social, pedagógica y otros, presentarán necesidades también especiales no por dificultades, sino por consecuencias de sus cualidades excepcionales; es aquí donde las adaptaciones del currículum aparecen como un instrumento encaminado a posibilitar la individualización didáctica para todos los escolares; incluidos los que presentan necesidades educativas especiales de manera más permanente y de mayor grado, son:

- Secuencia de acciones sobre el currículum escolar diseñado para una población dada que conducen a la modificación de uno o más de sus elementos básicos (qué, cómo y cuándo evaluar) cuya finalidad es la de posibilitar al máximo la individualización didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos (as) que presentan cualquier tipo de necesidades educativas especiales (González, 1995).

- Modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículum básico escolar, con el propósito de adecuarlas a las diferentes situaciones, grupos y personas a las que se les aplica (Garrido y Santana, 2002).
- Una estrategia de planificación y de actuación docente para tratar de responder las necesidades de aprendizaje de cada alumno (a), basada en una serie de criterios para tomar decisiones con respecto a qué es lo que el alumno (a) debe de aprender cómo y cuándo (MEC, 1992).

En este sentido se puede decir que las adaptaciones pueden extenderse a lo largo de un continuo que va desde los pequeños cambios habituales que el profesor introduce en su práctica, para adecuar la enseñanza a las dificultades que van experimentando los alumnos (as), hasta las modificaciones extremas en relación al currículum ordinario que se denomina *Programa de Desarrollo Individual (PDI)*.

Ruiz (1998) menciona que las adaptaciones curriculares parten de principios básicos:

- La propuesta educativa en especial detalla ayudas que cada alumno (a) va a recibir, en función de sus necesidades educativas.
- El diseño de programas para un alumno (a) que presenta necesidades educativas especiales debe partir, siempre y sin excepciones de la propuesta educativa diseñada para el conjunto de los alumnos (as).
- Las programaciones diseñadas para los alumnos (as) con necesidades educativas especiales pueden plantear objetivos didácticos diferentes a los de las programaciones generales, pero deben responder a los mismos objetivos generales.

Aunque las adaptaciones curriculares siguen ciertos principios básicos, se tiene que partir de ciertas particularidades del alumno (a) (aptitudes, estilos de aprendizaje, materiales didácticos, etc.) para identificar el tipo de adaptaciones curriculares que más le convenga y que está relacionada con los criterios para la adecuación y grado de significatividad en las adaptaciones curriculares, que según Hegarty, Pocklington y Lucas (1981), son:

- 1.- Características y necesidades del alumno.
- 2.- Tipo de materia y actividades de aprendizaje.
- 3.- Consideraciones pedagógicas.
- 4.- Factores *locales* del centro escolar.

Con base en la naturaleza de cada uno de los factores señalados conviene así señalar, de manera fundamental, el grado de especificidad u *ordinariedad* de una adaptación curricular: así encontramos dos tipos: significativas y no significativas (M.E.C., 1992).

A) *Adaptaciones curriculares no significativas*: supone una leve alteración de la planificación ordinaria (adaptación menos específica), aquellas acciones que vengan por parte del docente, que se dirijan a la prevención y recuperación de las dificultades menores del aprendizaje, que puedan presentar algún o algunos alumnos (as). Principalmente afecta a la metodología *aprendizajes, organización de grupos y espacio temporal* afectando simultáneamente la evaluación y afectando principalmente a la priorización de objetivos y contenidos.

Hablar de adaptaciones curriculares remite a concentrarse en el ámbito de educación especial, estas adaptaciones parecen ser no significativas o inespecíficas.

Cuando la programación del aula llegue a cubrir las necesidades de los alumnos (as) (estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, intereses, etc.) menos necesario será requerir de una modificación en el currículum base y también la organización del mismo; sin embargo la realidad es distinta y las adaptaciones que se realizan a un grupo clase o individuo debe partir de los elementos de la programación del aula.

Para Ripaldi y Garrido (1995), es importante que las adecuaciones se puedan concretar en los siguientes aspectos.

1.- *Adaptaciones organizativas*: se enfoca al tipo de agrupamiento del alumno (a), organización didáctica y la organización de tiempos.

2.- *Adaptaciones relativas a los objetivos y contenidos*:

- La priorización de áreas o bloques de contenidos determinados frente al resto de los que constituyen el currículum del ciclo: es decir atiende a los criterios de funcionalidad.
- La priorización de un tipo u otro de contenidos: esta será en función de los criterios antes mencionados en donde la priorización de las estrategias de aprendizaje, que potencian la autonomía intelectual del alumno (a) en el primer ciclo (1er y 2º año de educación básica).
- La priorización de un determinado objetivo general, y de los contenidos que favorecen su desarrollo: se refiere a dar una atención preferente a las capacidades

relacionadas con la interacción social constructiva y el equilibrio personal en el caso de un alumno o alumna que manifiesta carencias de habilidad social.

- La secuenciación más pormenorizada de un determinado contenido o clase de contenidos, que requieren de procesos de aprendizaje jerarquizados o grupo de alumno: es decir, la secuenciación de varios pasos que componen el aprendizaje de un procedimiento relevante, como la clasificación jerárquica, la observación sistemática y reflexiva, etc.
- El repaso de determinados contenidos para garantizar el dominio, la consolidación y afianzamiento de su aprendizaje: esto se hace con el propósito de lograr la consolidación de los contenidos.
- La eliminación de los contenidos, menos relevantes para dar prioridad a los considerados básicos o esenciales:

Cada una de estas medidas no se debe concebir de manera aislada, sino que dependiendo de la especificidad que requiere el alumno, estas medidas se apoyarán mutuamente.

3.- *Adaptaciones relativas a la evaluación:* este punto se refiere básicamente a la selección de las técnicas e instrumentos empleados para realizar la evaluación: son sencillas modificaciones que afectan al modo de presentar las actividades de evaluación o a la introducción de técnicas o instrumentos no previstos para la mayoría de los alumnos (as).

4.- *Adaptaciones en los procedimientos didácticos y las actividades de enseñanza y aprendizaje:*

- Introducción de actividades alternativas generalmente planificadas para el grupo clase: esto se llevará a cabo en aquellas situaciones de clase, en la que mientras un grupo de compañeros realiza una actividad, en alumno o alumna se ocupan de una actividad individualizada de la actividad general.
- Introducción de actividades complementarias de refuerzo y apoyo: suele ser una de las adaptaciones más frecuentes que consiste en la selección de actividades que tratan de proporcionar una práctica suplementaria al alumno para la consolidación de determinados aprendizajes, los alumnos o alumnas puede elegir entre cierto número de actividades optativas para la profundización de un determinado contenido.
- Modificación del nivel de abstracción de una actividad: el alumno o alumna podrá participar normalmente con sus compañero en clase si se toma la precaución de facilitarle una representación gráfica de la situación problemática (menor abstracción al usar una modalidad significativa de presentación de la información).

- Modificación del nivel de complejidad de las actividades, con tres posibilidades:
 - a) Modificar la actividad en cuestión, reelimando parte de sus componentes: es decir se puede eliminar algunas secuencias de acciones de algunas operaciones.
 - b) Presenta la actividad ya organizada en los sucesivos pasos que la componen: esto elimina la actividad mental de planificación que en la versión original debe realizar el propio alumno.
 - c) La reformulación de ciertas tareas en forma de planes: consiste explícitamente que el alumno o alumna aprendan a planificar su acción.

- Modificación de la selección y adaptación de materiales: La actividad de enseñanza y aprendizaje conlleva una modificación selectiva de los materiales didácticos.

5.- Adaptaciones en la temporalización.

B) Adaptaciones Significativas del Currículum: En este tipo de adaptaciones es propuesto como una vía para dar respuesta a los niños (as) y jóvenes que por razones educativas, sociales, culturales, presentan serias dificultades de aprendizaje. Estas adaptaciones tienen como objetivo ofrecer una solución para lograr los objetivos planteados y suponen cambios importantes durante el desarrollo del proceso educativo.

Llega a consistir en la eliminación de contenidos esenciales y los objetivos generales que se consideran básicos en las diversas áreas curriculares y por consiguiente una modificación en los criterios de evaluación. Es decir, las primeras se mueven en un entorno ordinario y serán parte consustancial a la tarea docente de todo tutor en su práctica cotidiana, se les llega a denominar adaptaciones curriculares *grupales*, por último las significativas se dirigen siempre a un alumno (a) y/o alumno (a) en particular, éstas suelen ser denominadas como adaptaciones curriculares individuales o ACI en donde los elementos básicos y estructurales de la ACI son; la formulación de las prioridades y las estrategias, propuesta curricular y por último los criterios y procedimientos de evaluación (Puigdemívol, 1993).

A continuación se comentan otras consideraciones relacionadas con las variaciones del currículum.

Las adaptaciones significativas del currículum son:

1.- Adaptaciones relativas a los objetivos:

- Eliminación de ciertos objetivos básicos: esto por considerar que están más allá de las posibilidades razonables de un alumno o alumna determinados.
- Introducción de objetivos específicos con carácter alternativo: se lleva acabo como sustitutos de otros objetivos que son simultáneamente eliminados.
- La introducción de objetivos específicos, con carácter complementario: no vienen a sustituir a otros eliminados sino a cubrir una necesidad peculiar del alumno o alumna.

2.- Adaptaciones relativas a los contenidos:

- Introducción de nuevos contenidos, encaminados al logro de objetivos generales, sí contempladas para todos: el alumno o alumna precisarán el aprendizaje de un sistema de comunicación específico para desarrollar a través de otros aprendizajes distintos.
- Introducción de nuevos contenidos, encaminados al logro de objetivos, también específicos: esto se llevará a cabo por ejemplo en el caso de un alumno o alumna no-verbal para el que se introduce un programa de adquisición de la conducta verbal en sustitución de la lengua escrita.
- Eliminación de contenidos: esto está previsto para el conjunto de la población de referencia del alumno o alumna que se consideran mínimos o fundamentales en la etapa o ciclo escolar.

3.- Adaptaciones relativas a la metodología: se consideran significativos sólo en el caso de que supongan una modificación drástica de los procedimientos u organización didáctica del aula y esto no aplica al resto de los alumnos.

4.- Adaptaciones en la evaluación: se hará estrictamente una selección general de objetivos y contenidos para poder llevar a cabo la evaluación.

5.- Adaptaciones de la temporalización: se señala como la ubicación de un alumno o alumna determinados en un ciclo escolar, en donde los demás alumnos y alumnas puedan tener incluso dos o tres años de diferencia.

Afirmar que es necesario realizar una evaluación psicopedagógica para diseñar los apoyos y ayudas psicoeducativas es un gran reto en la integración educativa: insistimos en que es necesario que la intervención sea integral para identificar las dificultades de aprendizaje que

el TDA-H implica. Nuestro propósito es realizar una evaluación psicopedagógica de las NEE que presentan dos alumnos de quinto año de primaria para diseñar una propuesta de adecuación curricular. En el siguiente capítulo se detalla el método para realizar esta intervención.

CAPÍTULO V

Método

OBJETIVO

Realizar una intervención psicopedagógica a dos alumnos con TDA-H de 5º de primaria, con el fin de proponer las adecuaciones curriculares necesarias en la asignatura de Español para que alcancen los objetivos establecidos en el Plan y Programas de Estudio de 1993.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar una evaluación psicopedagógica de dos alumnos en quinto grado de primaria.
- Diseñar una propuesta de adecuación curricular para dos alumnos (as) con TDA-H en quinto grado de primaria.
- Aplicar la propuesta curricular.
- Evaluar la propuesta curricular al alumno con TDA-H

Diseño

Se trata de un diseño experimental basado en un estudio de caso descriptivo, que ayudó a establecer una intervención con base en las necesidades educativas especiales asociadas al Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad (TDA-H) de dos alumnos y considerar las ventajas y desventajas de las opciones y/o estrategias de solución, en donde la metodología de análisis fue de aspecto cualitativo que permitió extraer conclusiones reales de la investigación individualizada, siguiendo los momentos que menciona Muñoz (2002):

- Aproximación al objeto de estudio: Se trata de obtener una información global sobre el caso y las personas que intervienen.
- Estructura de contenidos: identificar el problema para elaborar las preguntas básicas en torno a las cuales girará la investigación.
- Selección de instrumento: Se hará para recolectar los datos y para interpretar los mismos.
- Elaboración de propuestas y diseño de líneas básicas de acción.

Sujetos

Se trabajó con dos alumnos de nueve años de edad, en quinto grado de primaria que presentan el trastorno por déficit de atención con Hiperactividad (TDA-H), mismos que fueron seleccionados por los criterios de la profesora, el director y personal de USAER.

Escenario

Escuela pública en la delegación Coyoacán con turno matutino y con una población de 540 alumnos y alumnas, distribuidos en 18 grupos, tres por cada grado escolar. En el presente trabajo se elaboró una evaluación y una intervención psicopedagógica individual en un aula especial (sala de computo que facilitó el director para llevar a cabo la intervención) con un alumno y una alumna que presentan necesidades educativas especiales en el área de lecto-escritura en quinto grado de primaria.

Instrumentos

Se hará referencia a los instrumentos que se emplearon en esta intervención, sin embargo se puntualiza que los ANEXOS A, B, C, D y E fueron retomados de Bassedas, E., Huget, T., Marradan, M., et. al. (1991). Los ANEXOS D-1, F y G fueron extraídos del Manual para realizar una evaluación psicopedagógica. Guía para maestros (2005), sin embargo, en los dos últimos ANEXOS se hicieron modificaciones pertinentes al tema TDA-H, mismas que fueron revisadas por profesores de primaria y profesionales del tema.

1. Hoja de derivación:

Como primer paso del diagnóstico, este instrumento se contestó por la maestra del grupo, fue elaborado con el objetivo de obtener información acerca de tres indicadores: aspectos relacionales, aspectos de comprensión general y razonamiento y por último acerca del área de aprendizaje específico y concretar las dificultades de aprendizaje del alumno el cual requiere una actitud de observación y posteriormente realizar una planificación y establecer prioridades en las demandas de diagnóstico psicopedagógico (ver anexo A).

2. Observaciones descriptivas

La observación es una técnica que permitió realizar un análisis del problema, por lo que se realizaron nueve observaciones siguiendo los criterios de Bassedas et al (1997), aproximadamente en un lapso de dos meses para conocer las reglas y normas del funcionamiento que rigen la clase para adecuar nuestras sesiones al contexto en que se llevaron a cabo, así como también entender la dinámica, comunicación y relación entre los alumnos y la maestra que fueron realizadas en el horario en cual se impartía la asignatura de español con una duración aproximada de 45 minutos, de lunes a viernes, sin embargo esto estaba sujeto a cambios, debido a actividades improvisadas de otras materias o bien el docente decidía no impartir la materia (ver anexo B).

Se conoció las dificultades del alumno y la alumna a la hora de enfrentarse con una tarea concreta en el interior de un grupo-clase y la capacidad que mostraron los alumnos que recibieron ayuda individualizada. Se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: la

valoración general de la tarea, actitud del alumno durante la tarea, realización del trabajo, relación alumno-maestro y relación con los compañeros.

3. Observaciones fuera del aula

El objetivo fue observar la actitud y tipos de relaciones que establecieron los alumnos cuando no hubo una actividad pautada por un adulto y que marcó los límites de un modo muy próximo y constante, en las clases de deportes y en el recreo, se realizaron nueve observaciones siguiendo los criterios de Bassedas et al (1997), aproximadamente en un lapso de dos meses. Se tomaron los aspectos: actividades a la hora de juego (se señala qué hace el alumno durante el tiempo de juego), actitud en el juego (cómo se muestra el alumno durante el juego y qué papel adopta: relajado, inquieto, distraído, etc.), relaciones con los compañeros (qué tipo de relación establece el alumno en la hora de recreo: juega sólo, grupo pequeño, busca hermanos, es dependiente, es agresivo, etc.), relación con adultos (demanda atención, pide protección, etc.) y normas y hábitos (capacidad que tiene el alumno de aceptar las normas y hábitos que rigen en el recreo: arrancar flores, tirar basura, etc.) Ver anexo C.

4. Revisión de cuadernos

La revisión de cuadernos se realizó al iniciar la intervención con el objetivo de conocer el orden y la organización de sus cuadernos y trabajos escritos, así como también sus hábitos gráficos, es decir, si omite letras, separa o segmenta las palabras. Por otro lado, la revisión de cuadernos permitió conocer tanto el orden y la organización que ambos alumnos presentaron en sus trabajos escritos, comentarios de la profesora acerca de los trabajos que realizaron los alumnos, hábitos gráficos (omisión, separación y segmentación de palabras o letras) Ver anexo D y D-1.

5. Hoja de citación

Se utilizará una hoja de citación del servicio, que la maestra les hará llegar a los familiares para que sepan quién los llama y por qué motivo (Ver anexo E).

6. Cuestionarios para maestra y padres de familia

Se elaboraron cuestionarios (Ver anexo F y G) siguiendo los criterios de Bassedas et al (1997) dirigidos a el papá, la mamá y a la maestra de grupo, para ampliar la información de la hoja de derivación e identificar aspectos relacionados con la adaptación del niño (a) en la escuela, hábitos; aspectos relacionales; información referente a la evaluación que la maestra hace de las principales áreas del reconocimiento. Así mismo la información de los

padres: actitud del padre y la madre hacia la escuela, la colaboración, contactos de estos con la maestra.

La entrevista a la mamá y al papá se llevó acabo antes de comenzar las observaciones, misma que esta constituida por los siguientes indicadores: datos generales, historia evolutiva, antecedentes escolares, datos clínicos, nivel de desarrollo actual, relaciones emocionales y reacción ante estímulos sensoriales. La entrevista se realizó con el objetivo de obtener información y datos de la situación actual de aprendizaje y saber el tipo de relación que establece el papá y la mamá del alumno en esta institución.

En ambos cuestionarios, se integro un apartado referente al TDA-H, mismo que fue revisado por profesores que tiene conocimiento del tema así como también a expertos del mismo.

7. Prueba diagnóstica de la materia de español (antes de la intervención)

Fue elaborada con base en planes y programas de estudio de la SEP 1993, correspondientes a quinto grado de primaria de la materia de Español con el propósito de identificar las dificultades del alumno así como también sus capacidades de los temas correspondientes a los cursos anteriores. Dentro de la prueba se revisó el contenido de lectura y escritura (Ver anexo H).

8. Prueba diagnóstica de la materia de español (al término de la intervención)

Este instrumento se aplicó al alumno y a la alumna después de haber terminado la fase de aplicación del programa de intervención psicopedagógica, con el objetivo de conocer qué dificultades de aprendizaje superaron o cuáles se presentaron en proceso de adquisición esto al realizar una comparación con la Prueba diagnóstica de la materia de español (antes de la intervención), los reactivos que aparecieron en esta prueba diagnóstica fueron cambiados de formato (opción múltiple-abierta, relación de columnas-opción múltiple, etc.).

Ambos instrumentos diagnósticos fueron jueceados por 5 profesores de educación primaria que imparten e impartieron la asignatura de español de quinto grado de primaria, constaron de 17 reactivos, a continuación se presenta una tabla en donde se puntualizan los contenidos y número de reactivo por cada tema:

TABLA 1

CONTENIDOS	PREGUNTA
- Comprensión lectora	12
- La estructura de diversos tipos de texto (textos literarios, instructivos, informativos y periodísticos)	16, 4 y 9
- Orden alfabético	5
- Preposiciones	15
- Pronombres personales	11
- Material bibliográfico	13
- Tiempos verbales (Presente, Pasado y Futuro)	8, 10 y 17
- Uso de fichas bibliográficas (autor, título, editorial, lugar de edición y año)	14
- Uso de la coma y punto final	1 y 2
- Uso de los signos de admiración e interrogación	6 y 7
- Uso del diccionario	3

Procedimiento:

1. Se seleccionó una escuela primaria de la delegación Coyoacán.
2. Se concertó una cita con el Director de la escuela, con el fin de proponer el proyecto de intervención con respecto al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) en alumnos de quinto grado, y que conociera a fondo los objetivos del mismo.
3. El Director llamó al personal de USAER presente en la primaria, con el objetivo de ubicar según su conocimiento qué sujetos de quinto grado tenían el trastorno.
4. Debido a las dudas el personal de USAER, decidió contactar directamente a las profesoras para confirmar la existencia o no de los alumnos que pudieran tener el trastorno.
5. Con el docente de quinto grado grupo B, se llevó a cabo una plática informal, quien identificó a dos alumnos diagnosticados directamente por el Hospital Psiquiátrico infantil *Juan N. Navarro*, quienes presentaban el trastorno.
6. Se decidió trabajar con ambos alumnos, y plantear al docente la forma de trabajo que se realizaría, así como también poder adaptar el proyecto de intervención, a la forma de trabajo y a los horarios que el docente ya tenía estipulados.
7. Como primer paso del diagnóstico, se le proporcionó al docente una *hoja de derivación* con el objetivo de obtener información de los aspectos relacionales, aspectos de comprensión general y razonamiento y por último acerca del área de aprendizaje específico y concretar las dificultades de aprendizaje del alumno el cual requiere una actitud de observación y posteriormente realizar una planificación y establecer prioridades en las demandas de diagnóstico psicopedagógico.

8. Una vez identificados el alumno y la alumna se comenzaron a realizar las observaciones (nueve observaciones) para conocer las reglas y normas del funcionamiento que rigen la clase para adecuar nuestras sesiones al contexto en que se llevaron a cabo, así como también entender la dinámica, comunicación y relación entre los alumnos y la maestra que fueron realizadas en el horario en cual se impartía la asignatura de español con una duración aproximada de 45 minutos, de lunes a viernes; sin embargo ésto estaba sujeto a cambio, debido a actividades improvisadas de otras materias o bien el docente decidía no impartir la clase.
9. Como otro punto importante de la evaluación se llevó a cabo la revisión de cuadernos con el objetivo de conocer el orden y la organización de los mismos y trabajos escritos, así como también sus hábitos gráficos, es decir, si omite letras, separa o segmenta las palabras.
10. Se logró tener una cita con los padres de familia de cada uno de los alumnos con el objetivo de aplicar un cuestionario para obtener más información acerca de los criterios antes mencionados.
11. Se aplicó al alumno y la alumna una prueba diagnóstica inicial de la materia de español que fue elaborada con base en el plan y programas de estudio de la SEP 1993 misma que fue evaluada de forma cualitativa (significa el análisis del individuos, mediante la observación y descripción de lo que hace, cómo se comporta, cómo interactúan entre sí, cómo soluciona una problemática con respecto a un contenido en específico y cómo esto puede variar en diferentes momentos y circunstancias). Esta se aplicó en el auditorio de forma individual.
12. Se diseñó un programa de intervención tomando en cuenta las habilidades y características personales de ambos alumnos.
13. Se aplicó el programa de intervención en 25 sesiones, en donde cada sesión se llevó a cabo de la siguiente manera: primer tiempo de 15 min. de clase y 10 min. de receso y el segundo tiempo sería de la misma manera y el programa de intervención se aplicó en el aula de computo.
14. Se aplicó la segunda prueba diagnóstica de la materia de español, siguiendo la misma línea de contenidos del plan y programas de estudio de la SEP y fue aplicada en la misma sede de la prueba inicial, éste se aplicó con el objetivo de conocer los avances de los conocimientos tanto del alumno y de la alumna, en el área de lecto-escritura y valorar la efectividad de dicho programa.
15. Finalmente se elaboró un análisis cualitativo de los resultados obtenidos formulando conclusiones y sugerencias del proyecto.

De los instrumentos antes mencionados, se puede decir que todos los datos que se obtuvieron fueron de utilidad ya que se logró elaborar un programa de intervención psicopedagógica apegado estrictamente a las necesidades educativas que presentaron cada uno de los alumnos detectadas a partir del informe psicopedagógico, detectadas a partir del informe psicopedagógico y diseñar la propuesta de intervención. En los siguientes dos capítulos se exponen el informe psicopedagógico y el programa de intervención respectivamente.

CAPÍTULO VI

Informe Psicopedagógico

Todos los instrumentos mencionados, están relacionados con la evaluación psicopedagógica, y de la hoja de derivación, revisiones de cuadernos, planes y programas y libros se elaboró un informe de evaluación que describe las necesidades educativas especiales de dos alumnos (as) de quinto grado de primaria diagnosticados con TDA-H

1. DATOS PERSONALES Y ESCOLARES DE XX

DATOS ESCOLARES	
ALUMNO: XX	SEXO: FEMENINO
ESCUELA: PÚBLICA	
CICLO ESCOLAR: 2006-2007	NIVEL: quinto GRADO DE PRIMARIA
FECHA DE NACIMIENTO: 14 DE AGOSTO DE 1996	
OCUPACIÓN DEL PADRE: COMERCIANTE	OCUPACIÓN DE LA MADRE: AMA DE CASA
Nº DE HERMANOS: 2	LUGAR QUE OCUPA EN LA FAMILIA: LA PRIMERA
LOCALIDAD: DISTRITO FEDERAL	

2. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

XX manifiesta problemas de atención en clase y en ocasiones de conducta (es renuente a las indicaciones de la profesora, agresiva con compañeros y maestra); en el área de Español (escritura y lectura) presenta bajo rendimiento académico con respecto a su grupo-clase. Por lo que se hace necesaria la VALORACIÓN de los aspectos que confluyen en el contexto educativo y que nos pueden aportar información para identificar y atender las necesidades educativas que presenta la alumna.

3. INFORMACIÓN SOBRE LA ALUMNA. VALORACION GLOBAL

3.1. DESARROLLO PERSONAL:

XX fue diagnosticada con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) Hospital Psiquiátrico infantil *Juan N. Navarro* desde que estaba cursando el 4º grado de primaria, que siguió un tratamiento médico el cual se basaba en administrar Strattera de 60mg (es un medicamento no estimulante, indicado para el tratamiento del TDA-H en niños (as) mayores de seis años, adolescentes y adultos, según el Diccionario de Especialidades Farmacéuticas (2005) y al mismo tiempo recibía terapia psicopedagógica

La mamá comentó que el medicamento era suministrado diario por las mañanas antes de asistir a la escuela, y aunque tenía el conocimiento que el medicamento causaba somnolencia, continuó suministrándolo por indicación médica.

3.2. CONTEXTO FAMILIAR:

El núcleo familiar lo componen el padre, la madre y dos hijas.

4. HISTORIA ESCOLAR

4.1. Historial académico

Con base en la información obtenida de los cuestionarios y entrevistas aplicados a la mamá, menciona que XX es una niña que tiene 10 años 9 meses, cursa el 5º grado de primaria; tiene una hermana de 6 años de edad. XX desde los 4 años de edad ingresó al preescolar en donde permaneció 2 años; durante esta estadía no presentó ninguna *dificultad de aprendizaje*; no obstante era muy frecuente que la maestra hiciera comentarios a la mamá acerca de la distracción que presentaba su hija también se le hacía saber que platicaba mucho, sin embargo nunca fue atendida por CAPEP (Centro de Apoyo Psicopedagógico para la Educación Preescolar). A los 6 años de edad ingresó a la primaria y continuó con el problema de ser distraída y no poner atención.

XX cursó solamente un año en una escuela primaria, pero debido a que el profesor y los compañeros del grupo tenían con ella una actitud discriminatoria (el hecho de tener tez morena, en esa escuela era motivo de burla, la alumna y la mamá argumentaron que los alumnos y en ocasiones la profesora de esa escuela usaban sobrenombres desfavorables hacia su persona), le repercutió en su autoestima y la falta de interés por asistir a la escuela, el papá y la mamá tomaron la decisión de cambiarla de centro escolar.

Al término del 2º año escolar volvieron a cambiarla de escuela, por mudarse de casa y por último a la mitad del curso del 3º año escolar nuevamente es cambiada de escuela, que es en la que se encuentra actualmente, el motivo de este cambio refiere la mamá que sólo fue por la cercanía a su casa.

Hasta el 3º año de primaria han transcurrido tres cambios de escuela y en todo momento han persistido los mismos comentarios: *es muy distraída, platica en ocasiones*. Hasta llegar a la escuela donde se encuentra actualmente fue canalizada a la Unidad de Servicios de Apoyo para la Educación Regular (USAER) (por presentar problemas de conducta, falta de atención y problemas de aprendizaje) no obstante, la única ayuda que recibió fue

estrictamente en el área de Español (lectura y escritura) más no en cuestión de conducta y desatención.

Cuando XX se encontraba en 4º grado asistieron a la escuela los psiquiatras y psicólogos del Hospital Psiquiátrico infantil Juan N. Navarro: fue canalizada para asistir cada martes al Psiquiátrico para recibir terapia. Las terapias continuarán dependiendo de la economía de la familia puesto que el papá tiene un trabajo que le exige viajar constantemente, ya que es conductor de camiones de carga, debido a esto su ingreso no es estable. La mamá de XX se dedica al hogar, sin embargo comparte el cuidado de XX y su hermana con la abuela materna de éstas (las lleva a la escuela, les prepara de comer, etc.).

4.2. Nivel académico:

Actualmente está matriculada en sexto grado de primaria.

4.3. Modalidad de escolarización:

La modalidad de escolarización ha sido: grupo ordinario en un horario de 8:00 a.m. a 12:30 p.m. Con media hora de receso esto de Lunes a Viernes.

4.4. Actuaciones seguidas en torno al caso:

Entrevistas con la profesora y mamá para recolectar información (en cuestionarios) sobre diversos aspectos (datos personales de la alumna, aspectos relacionales, aspectos de comprensión general y razonamiento, aspectos de aprendizaje, procesos de personalización y control, falta de atención, hiperactividad, impulsividad, análisis de conducta, análisis de la escritura, análisis de la lectura, lenguaje, etc.) del entorno familiar y escolar.

Se realizaron nueve observaciones en la clase de Español con el objetivo de detectar el problema que XX presenta de una manera contextualizada. Se realizó una valoración de la alumna en el área de Español con el objetivo de conocer su situación actual, en ésta área, delimitar los recursos que necesita y poder orientar en aspectos psicopedagógicos y sobre las medidas educativas a emplear.

Analizar el diseño de programa de intervención.

Evaluar el diseño de programa de intervención.

5. SITUACION DE LA ALUMNA

5.1. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR:

Los contenidos del quinto grado de primaria (Plan y Programas de estudio 1993), que deben ser conocidos por los (as) niños (as) son:

1. Dicción, fluidez, volumen y entonación en la lectura en voz alta.
2. Fichas bibliográficas.
3. La entrevista.
4. La puntuación (la coma).
5. Las preposiciones de y con.
6. Lectura de comprensión.
7. Materiales bibliográficos.
8. Partes del cuento.
9. Pronombres personales.
10. Signos de admiración.
11. Signos de interrogación.
12. Tiempos verbales presente, pretérito o futuro.
13. Tipos de texto.
14. Uso del diccionario (orden alfabético).

De los cuales, XX presenta dificultades en la comprensión de las instrucciones pues pregunta *¿qué es lo que tengo que hacer?* muy seguido y cuando se le tiene que dictar algunos enunciados pide que se le repitan de dos a tres veces los enunciados. No identifica como es el signo de COMA pues pregunta *¿cómo son las comas? ¿Las que van así (con la mano la dibuja en el aire lo que había hecho era una representación de un acento) o como una g?* De diez enunciados, en nueve colocó bien las comas a excepción de uno, sin embargo presenta problemas de ortografía, comprensión de instrucciones y puntuación (en todos los reactivos en los cuales debía subrayar la respuesta correcta de esta manera: casa, ella en todas subrayó de esta manera: ~~casa~~).

Con respecto a ordenar las palabras que se dictaron por orden alfabético presenta problemas en la identificación de las letras que conforman ciertas palabras, lo cual le dificulta el poder ordenarlas alfabéticamente. Las palabras dictadas aparecen en la primera columna, y las palabras ordenadas por XX y escritas están en la segunda columna:

El orden es el siguiente:

XX

- | | |
|---------------|---------------|
| 1. pacífico | 1. pasifico |
| 2. pelota | 2. platica |
| 3. piloto | 3. pelota |
| 4. plática | 4. pregunta |
| 5. plumón | 5. piloto |
| 6. poema | 6. poema |
| 7. pregunta | 7. plumón |
| 8. prueba | 8. prueba |
| 9. quemazón | 9. quemazón |
| 10. quieto | 10. quieto |
| 11. raíz | 11. rraiz |
| 12. respirar | 12. respirar |
| 13. rifa | 13. rifa |
| 14. rodeo | 14. rodeo |
| 15. rueda | 15. rueda |
| 16. sabiduría | 16. sabiduria |
| 17. sembradío | 17. sembradio |
| 18. simple | 18. simble |
| 19. socorro | 19. socorro |
| 20. suave | 20 suave |

Confunde algunas letras, no acentúa, sin embargo, 15 de las 20 palabras las ordenó correctamente.

En los reactivos de tipo afirmativo en los cuales se hacía referencia al contenido de signo de interrogación y admiración, en el primer reactivo contestó correctamente sin ningún problema pero en el segundo, en donde afirmaban que los signos que indican una frase cargada de asombro o de emoción...contestó que eran los signos de puntuación (con respecto a lo mencionado anteriormente presenta problemas en la conceptualización y función de los signos de admiración).

Con el objetivo de que la alumna escribiera en una hoja como habitualmente en clase, se le proporciono una hoja tamaño carta en donde realizaría un ejercicio, en la hoja se le pedían dos datos; la fecha y su nombre y consecutivamente se le dictaron 10 enunciados, debía identificaría el tiempo verbal del verbo que escribiría en mayúsculas al dictarle los enunciados. Se tiene que repetir dos veces el enunciado. Al terminar se le invitó que leyera

las indicaciones para que pudiera contestar lo que se le pidió, sin embargo, hasta que se le lee el ejemplo le sirvió para entender lo que tenía que hacer, durante todo el ejercicio casi se acuesta en la mesa de trabajo, se encorva mucho.

De diez enunciados en dos se equivocó, tardó un poco en identificar el tiempo verbal de cada uno de los verbos pero lo pudo contestar: al parecer no tiene mucho problema para la conjugación de los verbos y para identificar a qué tiempo pertenecen.

Al parecer, reconoce cuando trabaja con ejercicios de presente, pasado y futuro pero no sabe que estos mismos pertenecen a los tiempos verbales pues en un ejercicio le surge la duda *¿cuáles son los verbales?* Del tema *La entrevista*, no tuvo dificultad alguna, pues contestó bien la pregunta.

Con respecto a los pronombres personales, no recuerda haberlos visto y lo único que recuerda haber visto son: *y*, *ellos* y *que*, sin embargo no puede concluir el ejercicio, muerde el lápiz, lo cual no hizo en ningún momento anterior y decidió no continuar con la actividad.

Se le pidió que leyera el texto en voz baja, del cual tenía que contestar ciertas preguntas que seguían del texto. No supo detectar el tipo de texto que era: leyó al texto sin control dicción, fluidez, volumen y entonación en la lectura. No respeta signo de puntuación y cambia las palabras por la premura de terminar de leer.

Se le pidieron en las instrucciones tres tipos de materiales bibliográficos que hay en una biblioteca y tuvo algunos problemas ya que confundía a las personas con materiales, pero al final pudo hacerlo.

Se le proporcionó una tarjeta en donde, con base en la información escrita en un cartel respecto a un libro, podría hacer una ficha bibliográfica y se le pidió que leyera la información en voz alta, lo cual no se le entendió porque en el momento de leer al decir bibliográfica dijo bidogica, cambio publicó por publicará y titulado por título, cuando lee editorial pregunta *¿qué es editorial?* y se le explicó.

En la tarjeta que se le dio con anterioridad comenzó a llenar los datos en las líneas de cada requerimiento: título, autor, editorial, lugar y fecha, etc. (Importancia de una ficha bibliográfica y sus elementos).

Se le explicó que leería la indicación y de los cuatro enunciados que continuaban subrayaría la preposición, al terminar de leer se voltea y pregunta *¿qué es una preposición?* y al referirse a un enunciado: *Manuel está entre la espada y la pared* preguntó *¿sería entre la espada y la pared? ¿Lo hago en todos los enunciados?* y nuevamente se le pidió que hiciera un esfuerzo por recordar los temas que ha visto en clase para que pueda contestar. Cuando comenta *¡es que no me acuerdo que he visto!* se voltea y comienza a subrayar (le es complicado recordar qué es una preposición, por lo tanto de cuatro enunciados, sólo uno fue subrayado correctamente).

XX recibe cinco tarjetas en donde tenía que anotar las palabras que se le dictarían, es decir cinco tipos de texto mismas tarjetas debía pegarlas según sea o correspondiera al escrito que aparecía pegado en la pared en la columna, sin problema pudo identificar cada texto pegando correctamente la tarjeta al lado de la descripción del texto (leyendas, recetas de cocina, refranes, cuentos y guión teatral).

Del último reactivo, referente a identificar el tiempo verbal de cuatro enunciados, no pudo identificar el tiempo verbal correcto para cada oración, demoró al poder escribir el que creyó que era correcto

Después de lo anterior se detecta que hay dificultades en:

- Uso de fichas bibliográficas (no recuerda la estructura de una ficha ni los datos que la conforman).
- Materiales bibliográficos (no tiene claro qué es un material bibliográfico).
- La puntuación (la coma, no identifica como es el símbolo de la coma así como también, se le dificulta colocar la coma en el lugar correcto).
- Las preposiciones de y con (no recuerda que es una preposición).
- Lectura de comprensión (mala dicción, poca fluidez, bajo volumen y no entonación pues cuando lee, es de corrido sin respetar los signos, expresiones o los diálogos).
- Pronombres personales (confunde los pronombres con el tema de las conjunciones).
- Signos de admiración y signos de interrogación (no reconoce las oraciones interrogativas y exclamativas, no usa los signos de interrogación y exclamación y presenta problemas en la identificación de las expresiones y el vocabulario utilizados al hablar en situaciones distintas).
- Tiempos verbales presente, pretérito o futuro (no identifica el uso de los verbos y se le complica la redacción de los tiempos presente, pretérito o futuro, es decir, ubicar las terminaciones de acuerdo al tiempo verbal).

- Tipos de texto (la estructura de diversos tipos de texto: textos literarios, instructivos, informativos, periodísticos).

De las dificultades mencionadas, se retomaran para poder diseñar el programa de intervención que logre ofrecer estrategias y elementos para que la alumna supere éstas dificultades, y logre alcanzar los objetivos estipulados, que inclusive se puede decir no lo había adquirido.

5.2. ASPECTOS MÉTODOLÓGICOS DEL CURRÍCULUM:

Es necesario poder identificar los diferentes tipos de necesidades, actitudes entre muchos otros aspectos que ayudaron a determinar los apoyos necesarios para continuar con la escolarización.

ASPECTOS RELACIONALES

Otro de los puntos importantes para el proceso de la intervención son los aspectos relacionales, en donde se puntualiza el trato de los compañeros, familia (hermanos, papás, etc.) con el alumno.

Tanto la mamá como la maestra concuerdan que algunas veces la alumna expresa sus emociones sin pensar en el efecto que pueda llegar a tener en los demás, así también coinciden que es muy frecuente que de instrucciones a sus compañeros en la escuela y en casa a su hermana y sus papás.

Por otro lado la mamá y la maestra mencionan, que nunca en la escuela y en el hogar la alumna ha sido tratada de un modo controlador, ni ha presentado problemas con sus compañeros y profesores, este último aspecto comentado por la mamá; sin embargo, la maestra indica que sí presenta algunas veces problemas en su ambiente escolar, debido a la apatía que presenta para trabajar y la dificultad que tiene para acoplarse a trabajar en equipo o en parejas.

La profesora como la mamá difieren en varios indicadores, hablando en términos de frecuencia (nunca, algunas veces, muy seguido y siempre) es decir, la maestra registra que es muy frecuente que el aislamiento social que presenta XX es por causa del trastorno mismo que va en aumento, que corra, salte y brinque en exceso en lugares inapropiados; que sea rechazada por sus compañeros de clase, estos indicadores son registrados con

frecuencia de *muy seguido*, sin embargo la mamá indica que solamente sucede en ocasiones.

La mamá refiere que la relación que entabla con su hija siempre se basa en comunicación, apoyo, juego, etc. y la relación que tiene XX con su hermana simplemente es cordial. Por su parte de la profesora indica cuatro aspectos que la alumna presenta en ocasiones (la relación entre ella y la alumna está basada en comunicación, juego y apoyo, etc., destaca por ser líder, que la relación entre la alumna y los compañeros sea cordial y por último que presente problemas con éstos).

ASPECTOS DE COMPRENSIÓN GENERAL Y RAZONAMIENTO

La alumna ante sus padres se muestra impulsiva, inquieta y desobediente. Es inestable emocionalmente y tiene un temperamento explosivo, no responde bien a la disciplina, no tolera la frustración y se olvida de lo más elemental; todo esto llega a ser parte de una dinámica familiar. Por otra parte, las quejas más frecuentes de los profesores siempre giran en torno de una misma percepción: no participa en clase, deja los trabajos incompletos, no entrega las tareas, se distrae con objetos que trae de su casa (cajas de juguetes, una computadora de juguete, gomas de diversas formas, tamaño y colores. entre otros), discute con sus compañeros y no se concentra para seguir las indicaciones del profesor o realizar las actividades que se establecen.

Para aprender, cualquier niño requiere de un tiempo-concentración, así como también para entender la explicación del profesor, para realizar las actividades que el texto exige. Todo niño tiene que ser capaz de tolerar y aceptar sus propios errores, así como tratar de corregirlos y tener paciencia para emprender tareas que exigen cierta dificultad, según exponen Polaino Lorente y Ávila (1999).

PROCESOS DE PERSONALIZACIÓN Y CONTROL

La mamá y la profesora puntualizan que la alumna antes de realizar la actividad ya sea en la escuela o en la casa, algunas veces logra identificar el problema de la actividad a realizar, así como también analiza los distintos argumentos, sin embargo nunca llega a aterrizar y cerrar el problema definiendo sus términos.

No obstante difieren en términos de frecuencia, es decir, la mamá registra que es muy frecuente que XX llegue a realizar una síntesis de los trabajos así como también la elaboración de instrucciones y deducciones de los mismos, aunque por su parte la profesora registra en estos 2 puntos con una frecuencia de *sólo algunas veces*.

Durante la elaboración de la tarea, independientemente de la frecuencia registrada por parte de la mamá y la profesora respecto a la toma de decisión, establece un seguimiento antes previsto, ambas concuerdan que sucede *algunas veces*.

Cuando se presenta un error al realizar una actividad la mamá indica que muy seguido llega a sacar provecho de ese ensayo-error, sin embargo la profesora registró que sólo en ocasiones lo hace.

Después de elaborar una actividad, la mamá indica que frecuentemente XX evalúa los resultados obtenidos de la tarea, existiendo un control de la misma y cuando se presenta un mal resultado en la actividad intenta rehacerla de nuevo o replantea la solución o la cambia. Pero también hay posibilidad de que muy frecuentemente no intente rehacerla. Esto depende de la actividad que esté realizando.

Por el contrario la profesora refiere de lo antes mencionado que aún teniendo la capacidad de utilizar las diferentes fuentes de la información con las que cuenta para realizar la actividad en ocasiones evalúa los resultados, reitera la solución, etc.

PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN

Un niño puede fracasar en una escuela por múltiples motivos, tales como la relación transferencial con el docente, el modo en que se transmite el conocimiento, desvalorización social y familiar de aquello que la escuela enseña, dificultades en la aceptación de normas, dificultades para mantenerse quieto. Es decir, de toda dificultad que se llegue a presentar en el ámbito escolar, debe tenerse en cuenta que son muchos los participantes en el proceso de aprender: el niño, el maestro, los padres y el contexto social como comenta Ferrari (2003).

Retomando lo que se registró en los cuestionarios, el fracaso o el éxito que puede tener la alumna al realizar una actividad lo atribuye por la dificultad o facilidad de la misma frecuentemente, pero nunca por caerle mal o bien a la profesora, en este último aspecto coincide la mamá con la profesora.

La profesora registra que aunque no castiga a XX con frecuencia, cuando llega a aplicar en castigo nunca va de acuerdo con la indisciplina que presentó en ese momento y de la misma manera la mamá aplica los castigos sin relación alguna a la indisciplina.

Los niños hiperactivos por sus características cognitivas y emocionales dependen en mayor medida de la aprobación de los adultos, no obstante, la profesora percibe a la alumna como curiosa, sensible al contacto visual, elogios verbales, instrucciones complementarias, presencias cercanas, caricias, logrando establecer junto con la alumna metas claras a corto plazo, aunque presenta dificultades para comprender las instrucciones (muy frecuente) lo cual coincide con lo expuesto por la mamá. Y por otra parte con una frecuencia de *algunas veces* tanto mamá como maestra perciben como divertida, intuitiva, con poca estructura en los trabajos realizados tanto en la escuela como en el hogar, y por lo tanto poco esfuerzo o interés al realizar actividades escolares, con poco respeto a las reglas estipuladas dentro de la clase y el hogar.

En los aspectos donde difieren (mamá y profesora) en términos de frecuencia son los siguientes: la mamá con una frecuencia de *algunas veces* registra que es espontánea, imaginativa, ingeniosa, innovadora, que está llena de proyectos; la guía con pistas para el desarrollo del mismo, evaluándola y que presenta habilidades verbales. En cambio la profesora con frecuencia de *siempre o muy seguido* registra lo antes mencionado.

ASPECTOS DE APRENDIZAJE

Cada vez es más frecuente escuchar en padres y maestros, la preocupación por la falta de atención e hiperactividad de los niños en la escuela. La distracción, la inquietud, la falta de concentración de las tareas son factores mencionados a diario.

El bajo desempeño académico es el resultado de los problemas de aprendizaje que tienen que ver con la dificultad de adquirir y desarrollar las habilidades académicas (atención sostenida, leer y escuchar activamente, memorización y profunda concentración).

La profesora y la mamá coinciden con una frecuencia de *algunas veces* en los siguientes aspectos; cuando se distrae al realizar una actividad la retoma sin que se lo indiquen, obtiene calificaciones satisfactorias y presta atención suficiente a los detalles de las actividades; con una frecuencia de *muy seguido* ambas registran que cuando se distrae al realizar una actividad la retoma por indicación, prefiere realizar las actividades que ya

domina, presenta dificultades en la lectura y ambas le revisan las actividades, haciendo énfasis que estos aspectos caen en una frecuencia de *muy seguido*.

En los siguientes aspectos ambas difieren en términos de frecuencia (algunas veces) en donde la mamá registra las tareas que se vieron en clase, ya que comete errores en éstas por descuido, así también porque abandona la actividad que está revisando en ese momento, lo que ocasiona trabajos incompletos y un bajo desempeño escolar en la escuela.

Aunque cuenta algunas veces con un espacio específico para realizar las tareas, en los siguientes indicadores la mamá registró que la alumna nunca presenta problemas de lectura y escritura, conceptualizaciones, problemas de clasificaciones.

En las tareas para construir, donde utiliza la psicomotricidad fina y gruesa, la mamá registra que muy seguido tiene éxito en estas ejecuciones, mientras, por otra parte la maestra registra que esto es siempre.

ESCRITURA

La impaciencia como ya se ha mencionado anteriormente es la causa de la impulsividad e hiperactividad que llegan a presentar los niños, relacionado también con la falta de noción del tiempo real que tienen los niños con este trastorno. Las actividades que se realizan de manera cotidiana se convierten en un problema; en este caso en la escritura que presenta el niño es mala, que es común en estos niños por la prisa que tienen al escribir, mala coordinación visomotora o ambas, como expone Van-Wielink (2004).

En el caso de XX aunque cuenta con la direccionalidad de la escritura, es muy frecuente que presente errores de ortografía y en general problemas para escribir, según registra la profesora que algunas veces omite las letras y números, palabras, sílabas e incluso renglones al realizar algunas copias, se sale del renglón, sustituye o cambia letras con números, segmenta o separa las palabras y no hay una buena distribución del espacio de la hoja, esto registrado por la mamá y la maestra..

Aunque es muy seguido que deje sus trabajos incompletos, la mayoría de las veces hay márgenes en sus cuadernos, escribe títulos, revisa y corrige sus escritos para mejorarlos, intenta ordenar sus trabajos, aunque nunca escribe la fecha al iniciar cada actividad, no emplea la puntuación correcta en los escritos que realiza ni identifica el lugar donde debe colocarlos en sus escritos que realiza y mucho menos trata de hacer su lectura, señalado

por la mamá sin embargo la profesora difiera ya que en clase es absolutamente lo contrario: comete errores en el área de escritura: omisión, sustitución y agrega letras, no emplea signos de puntuación (coma, punto final, punto y seguido, punto y aparte, etc.), signos de admiración, interrogación, escritura poco legible, no hay espacio entre palabras, separa diptongos, separa las palabras al terminar el renglón sin dicotomía, sin respetar las reglas ortográficas. No inicia con mayúscula, la primera letra de cada párrafo, sin embargo, de estos errores que comete, no saca provecho de este ensayo-error ya que no intenta rehacer, cambiar o replantear la solución.

LECTURA

Es frecuente que los niños con TDA-H presenten problemas con la lectura debido a la presión que se expone durante la práctica de la misma.

Las dificultades que pueden presentar en el proceso de la adquisición de la lectura, puede ser integración de lenguaje, nivel bajo de lectura y por consiguiente problemas en el procesamiento de la información verbal causado por un déficit en la discriminación fonológica y por la dificultad para establecer y acceder a los códigos fonológicos, por lo que interfiere con el funcionamiento de la memoria de trabajo, la cual juega un papel importante en la comprensión. En sentido estricto, los problemas de lectura en niños con TDA-H se dan por falta de atención e impulsividad. Tal como lo exponen Polaino- Lorente y Ávila (2000).

XX al realizar una lectura, siempre dice una letra por otra, aunque las identifica. Es muy frecuente que comprenda algunas palabras, omita y/o sustituya las mismas por lo cual no comprende la lectura; se salta renglones durante la lectura, no obstante de lo que se mencionó antes, la maestra registra que tiene fluidez al leer.

Solamente algunas veces comprende lo que lee, y también reconstruye un texto respetando las ideas principales, repite sílabas o palabras y trata de anticiparse en una lectura.

LENGUAJE

La maestra señala que algunas veces presenta tartamudez y se muestra inhibida para hablar, sin embargo cuando participa en clase sus diálogos tiene claridad y existe una relación entre sus ideas, a excepción de no presentar dificultad en la pronunciación de palabras, es decir, en la misión y sustitución de las mismas.

FALTA DE ATENCIÓN

El déficit de atención se refiere al hecho de que los períodos en los que el niño puede mantener la atención tienen una duración insuficiente, lo cual le impide al niño realizar actividades de forma efectiva.

Con base en los síntomas de desatención que estipula el DSM-IV (1994), la maestra y la mamá registran con una frecuencia de *muy seguido* en 5 de los 9 indicadores (omite errores por descuido en tareas escolares o en otras actividades, no prestando atención a los detalles, es descuidada en las actividades diarias y evita las tareas que requieren esfuerzo mayor, se distrae con estímulos irrelevantes, y así también presenta dificultad en organizar tareas).

En los restantes cuatro indicadores ambas (maestra y mamá), coinciden en la frecuencia de *algunas veces* extravía objetos necesarios para realizar las tareas o actividades, parece no escuchar cuando se le habla, finaliza la tarea, sigue instrucciones u obligaciones, como también presenta dificultad para mantener la atención en actividades lúdicas.

HIPERACTIVIDAD

Por lo que respecta a la hiperactividad, ésta es entendida como la actividad psicomotora exagerada: es típico que los niños muevan constantemente las manos y los pies, molesten a sus compañeros y a los adultos.

La mamá y la profesora coinciden que es *muy seguido* que abandone el asiento en clase o en situaciones en donde se espera que permanezca sentada, sin embargo, la profesora continúa en ésta frecuencia en el indicador; corre como guiado por un motor, por su parte la mamá en éste lo registra con una frecuencia de *algunas veces*, así también coinciden que corre o salta excesivamente en lugares inapropiados muy seguido.

Nuevamente ambas coinciden en que a menudo tiene dificultad para integrarse en actividades de juego y ocio y que habla en exceso, con una frecuencia de *algunas veces*. Por otra, parte la maestra registra que algunas veces mueve en exceso las manos y los pies o se mueve en su asiento, y por otro lado la mamá registra que ocurre muy seguido.

IMPULSIVIDAD

En el síntoma de impulsividad se habla de un problema para inhibir los impulsos nerviosos, instintivos o reflejos. En este apartado la mamá y la maestra concuerdan en términos de frecuencia (algunas veces) la alumna contesta antes de que las preguntas se hayan completado.

La mamá por otro lado registra que muy seguido interrumpe o irrumpe en las actividades de otras personas y presenta dificultad para esperar su turno, sin embargo la profesora registra estos dos últimos indicadores con una frecuencia de algunas veces.

CONDUCTA

Los aspectos de actitud, valores y normas como lo mencionan Sandoval y González (2001) se ven afectados; es decir, se refleja el deterioro de la voluntad del niño, de su capacidad para controlar su conducta, entablar una relación constructiva con sus compañeros de clase, inclusive presenta una alta tasa de accidentes debido al poco control de impulsos, ya que no mide el peligro o bien que presente dificultades interpersonales con compañeros, maestros y en general autoridades.

En el caso de XX la maestra registra para todos los indicadores que a continuación se mencionarán una frecuencia de algunas veces: (solamente cuando no es vista aprovecha para levantarse de su lugar sin permiso, molesta y provoca a sus compañeros, se irrita fácilmente cuando se le prohíbe hacer una actividad, se encuentra nerviosa y tensa cuando la cuestionan, se pelea o se muestra agresiva cuando la interacción con sus compañeros va más allá de lo que está acostumbrada a entablar con los demás).

Es importante destacar que muy frecuentemente se puede percibir que está agotada o somnolienta inclusive retraída con sus compañeros o en el momento de realizar las actividades planteadas por la maestra, debido a que el tratamiento consiste en administrarle stratera de 60mg, lo cual influye en lo antes mencionado.

5.3. Motivación:

- Muestra interés por las materias de Ciencias Naturales y Geografía.
- El uso de reforzadores sociales y materiales aumentan su interés por las distintas áreas curriculares.

6. ASPECTOS RELEVANTES SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR.

6.1. Clima dentro del aula:

- La profesora siempre llevó a cabo una programación de contenidos mensual, lo que facilitó un mejor manejo de grupo-clase.
- Agrupaba a los alumnos en parejas.
- En ocasiones la profesora se detenía a explicar a pequeños grupos, en lo que los demás continuaban con la elaboración de la tarea.
- La profesora titular lograba un nexo entre las actividades o los temas vistos anteriormente, con comentarios o ejercicios con el propósito de poder resolver la actividad en el momento.

Los puntos antes mencionados, son relevantes ya que ayudó a conocer cómo la profesora organiza e imparte los contenidos y de qué forma, así como también, la forma de trabajo directamente con los alumnos (forma grupos, parejas, etc.).

6.2. Clima fuera de aula:

Para entender mejor las dificultades de la situación personal de alumno hay que hacer una observación en un contexto muy diferente al del aula. Así, el objetivo que se da a la observación fuera del aula es complementar la información que se ofrece la realizada en el aula. Se trata de ver cuál es la actitud y los tipos de relaciones que establece el alumno cuando no hay una actividad pautada por un adulto.

- Acepta normas de *no tirar basura* en la hora de recreo.
- Al tocar la campana de término de recreo se dirige a su salón.
- Busca la compañía de su hermana que cursa el primer año escolar (6 años).
- Camina por el patio.
- Se muestra tranquila, pasiva en todo momento.
- Suele ser aislada (marca muchos límites con tal de no tener un acercamiento) de sus compañeros de clase o con aquellos con los que llega a interactuar (básicamente fueron muy pocas veces las que ella fue parte de un *grupo* y aunque lo fuera, se mantenía totalmente al margen, es decir, no opinaba, no hablaba...sólo seguía al grupo).
- Tuvo acercamiento a adultos (observadoras).

La significación de esta información complementa la obtenida que ofrece la realizada en el aula ya que se trata de ver cuál es la actitud y los tipos de relaciones que establece el alumno cuando no hay una actividad reglamentada.

7. DELIMITACION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Se trata de una alumna a la que se le detectaron las siguientes necesidades educativas:

- En el lenguaje oral, presenta poca fluidez, bajo tono de voz, entonación monótona en las diversas expresiones de un texto.
- Presenta dificultades para estructurar el contenido de una ficha bibliográfica.
- Tiene dificultad para identificar los tipos fundamentales de texto.
- Tiene dificultades para utilizar aspectos gramaticales del lenguaje escrito (tiempos verbales, pronombres, signos de admiración e interrogación).

Lo antes mencionado, puntualiza las áreas específicas de contenidos en donde presenta dificultades de aprendizaje, mismas que se deberán tomar en cuenta con el objetivo de lograr una mejora en las dificultades.

7.1. Adaptaciones curriculares *no significativas con respecto a la planificación:*

Se realizan adaptaciones menos específicas en aquellas acciones que vengan por parte del docente, que se dirijan a la prevención y recuperación de las dificultades menores del aprendizaje, que puedan presentar algún o algunos alumnos (as). Principalmente afecta a la metodología *aprendizajes, organización de grupos y espacio temporal* afectando simultáneamente la evaluación y afectando principalmente a la priorización de objetivos y contenidos.

a) Adaptaciones organizativas:

- Detallar individualmente lo que hace la alumna.
- Diseñar las sesiones de acuerdo con los tiempos de atención que presenta la alumna.
- Establecer límites y normas de trabajo en los momentos en que la alumna presente una actitud de intolerancia.
- Generar la participación de la alumna, en un ambiente en donde demuestre sus capacidades y habilidades para llevar a cabo una actividad.
- Impartir instrucciones claras y cortas.
- Organizar equipos en donde la alumna trabaje de acuerdo al rol de *experto-novato*.
- Utilizar material didáctico que la alumna pueda manipular.

b) Adaptaciones relativas a los objetivos y contenidos:

- Priorizar los contenidos en donde presenta dificultades (Ortografía, Signos de puntuación, Letra legible, Lectura de comprensión, Orden y organización en los trabajos y actividades hechos en casa y clase (margen, fecha, título, espacialidad, etc.)

- Recapitular en todo momento los temas vistos en cursos anteriores en los que se detecte una dificultad para llevarlos a la práctica por parte de la alumna.
- Repasar los contenidos vistos en clase para garantizar el dominio, la consolidación y asegurar su aprendizaje.

La importancia de la priorización, recapitulación y repaso, es dar seguimiento a los contenidos que aun no han sido adquiridos y por lo tanto comprendidos, aun cuando son contenidos que se vieron en cursos anteriores.

c) Adaptaciones relativas a la evaluación:

- Evaluar y explorar el aprendizaje con base en preguntas, situaciones reales o por medio de material didáctico.
- Evaluar en todo momento durante la enseñanza de los contenidos en clase.

Se propone evaluar de una forma no tradicional en donde no sea con un examen escrito cada mes o dos meses, lo cual dificultará que el alumno logre recordar toda la información, sino con actividades, ejemplos o preguntas que se le puedan realizar cada clase con el objetivo de tener reciente la información.

d) Adaptaciones en los procedimientos didácticos y las actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Planear dinámicas que estimulen el interés de la alumna y favorezcan el aprendizaje y la comprensión del tema visto.
- Utilizar un pizarrón elaborado con tela pellón (blanco) cubierto con plástico cristal, el cual servirá para que la alumna se sienta motivada a participar y utilizar los plumones de diversos colores con los que se cuenta.
- Presentar un formato diferente en cada una de las actividades de acuerdo a los contenidos.
- Resolver las dudas en el momento que se externan y de manera individual o grupal, según la situación.
- Incitar a los alumnos (as) a apoyarse entre ellos, al elaborar las actividades.

Tomando en cuenta a los alumnos que presentan el TDA-H se requiere de hacer modificaciones aun nivel de contenidos, formas de trabajo, materiales con el propósito de atraer su atención y logren que los contenidos enseñados con estas adecuaciones sean interiorizados de una manera significativa.

7.2. Recursos personales que necesita:

Es primordial que para lograr un avance significativo, se pueda trabajar de una forma multidisciplinaria, en donde los padres de familia apoyen en casa la forma de trabajo que le permita tener una estructura y organización en sus trabajos, misma que deberá ser llevada a cabo por la profesora del grupo e inclusive que el personal de USAER conozca los avances o no de la alumna y proponga nuevas alternativas.

- Apoyo en casa por parte de mamá y papá para realizar tareas escolares.
- Apoyo al alumno por parte de USAER en el área de Español.
- Apoyo adicional al de trabajo en el aula.

Lo anterior se hace mención ya que no hubo respuesta alguna por parte de los padres de familia inclusive USAER al desconocer por absoluto las dificultades de aprendizaje que presentaba la alumna era el resultado de incluso desconocer que presentaba el trastorno.

7.3. Recursos materiales:

- Material didáctico:

Libros de recortes.

Libros de lectura adicional a los establecidos por la SEP.

Carteles e ilustraciones

Tarjetas adheribles (dependiendo de la actividad será la información impresa).

8. DECISION DE LOS ELEMENTOS QUE DEBEN MODIFICARSE

a) Adaptaciones organizativas:

- Organizar tres tiempos de 15min. durante la clase, 10min de receso, en este último se aconseja que se realicen ejercicios de relajación, leer libros de acertijos, chistes, adivinanzas o trabalenguas para que al retomar la actividad lo haga con más interés y atención.
- Situar a la alumna cerca del profesor, lejos de elementos visuales o auditivos que logren distraer.

b) Adaptaciones relativas a los objetivos y contenidos:

- Seguir el desarrollo de la programación concretada para XX estableciendo las prioridades necesarias entre los objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes seleccionados en el área de Español y secuenciados en función de las necesidades de la alumna.

Aquí se partirá de las necesidades educativas que presenta la alumna haciendo adaptaciones en la forma de enseñar los contenidos (diseñar actividades, procedimiento, etc.).

c) Adaptaciones relativas a la evaluación:

- Respetar el ritmo de trabajo de la alumna, adjudicándole tareas concretas y cortas.
- Respetar cierta autonomía del trabajo, sin embargo, será monitoreado con el objetivo de guiarlo en las dudas o errores que llegara a presentar.
- Enseñar los contenidos a través de procesos de descubrimiento.
- Seleccionar y adaptar los materiales didácticos.
- Tomar como referencia los objetivos del ciclo señalado para la alumna y los contenidos que se desarrollen a nivel de conceptos, procedimientos y actitudes.
- Evaluar continuamente en el aula ordinaria y de apoyo.
- Evaluar el esfuerzo de la alumna y la calidad del trabajo, sin dejar de lado la valoración cuantitativa.
- Valorar el comportamiento, interés y atención en el aula ordinaria.

Una forma que resulta novedosa para la alumna es ser evaluada de una forma una forma diferente en donde cada sesión se evaluar continuamente en el aula ordinaria y de apoyo, el comportamiento, interés y atención inclusive cómo la alumna reacciona con esta forma de evaluación.

d) Adaptaciones en los procedimientos didácticos y las actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Fortalecer las habilidades de la alumna y detectar los puntos débiles que presentaba para guiar y corregir las dificultades que presente (ortografía, lectura en voz alta, entonación, signos de puntuación en escritos y lectura, etc.).
- Establecer actividades manipulativas variadas y de corta duración para potenciar sus procesos atencionales.
- Identificar sus puntos débiles en la lectura y escritura para corregir y fortalecer.
- Relacionar los temas vistos en clase con la vida cotidiana de la alumna.
- Potenciar el trabajo en equipo a la hora de realizar las actividades de clase.
- Potenciar la funcionalidad de las actividades, la contextualización y la generalización.
- Promover la necesidad del esfuerzo continuado con el objetivo de que la alumna logre terminar sus trabajos tanto en clase como en casa.
- Evaluar continuamente tanto los cuadernos, la lectura, la participación en las actividades, así como también la forma de establecer diferencias, similitudes y la importancia de los contenidos nuevos con los vistos anteriormente.

- Utilizar un pizarrón elaborado con tela pellón (blanco) cubierto con plástico cristal, el cual servirá para que la alumna se sienta atraída y motivada para participar e involucrarse más en la clase.
- Lograr que la alumna considere necesaria la revisión de sus textos para asegurarse que otros(as) comprendan con precisión lo que quiere decir.
- Incitar a la alumna a que relea sus escritos para verificar si comunica sus ideas con precisión y mejora su texto.
- Revisar los cuadernos por iniciativa de la alumna, sus textos, letra clara, si hay palabras repetidas las sustituya y mejore su presentación.
- Identificar errores ortográficos y corregir su texto, cuando es necesario
- Revisar diversos tipos de textos, lenguaje, materiales y formatos para comunicar sus pensamientos, emociones, conocimientos e intenciones.

9. ORTOGRAFÍA

- Enseñar las reglas ortográficas, según sea el tema visto y el error presentado por la alumna.
- Trabajar con las palabras que separa constantemente y de forma errónea así como también el tema de *diptongos*.
- Abordar de forma ortográfica la pareja de letras *v-b*, *j-g*, mismas que representan un único fonema en el cual el alumno se encuentra con un sonido que puede escribirse de dos formas, así como también en los siguientes temas:
- Palabras homófonas.
- Espacialidad entre palabras.
- Acento ortográfico.
- Signos de puntuación para evitar incomprensión en el mensaje.
- Comillas.
- Guión largo.

10. LECTURA

- Leer en voz alta con fluidez, ritmo y entonación diversos tipos de texto, logrando que otros(as) los comprendan y disfruten
- Analizar y organizar las ideas de distintos tipos de texto, comprendiendo su sentido
- Argumentar sus ideas y fundamentar sus acuerdos y desacuerdos con otros puntos de vista en asambleas y exposiciones.

A continuación en la tabla 2 se puntualizan las dificultades que presentaba la alumna en un principio en el área de lecto-escritura y cuales fueron los avances. Con la información

obtenida de la primera y segunda prueba académica se asignará, de acuerdo con el desempeño de la alumna en cada uno de los aspectos mencionados una de las siglas que se muestran a continuación:

N - no **CD** - Con Dificultad **PA** - Por Adquirir **S** - Si

TABLA 2

ESCRITURA	Primer prueba académica	Segunda prueba académica	LECTURA	Primer prueba académica	Segunda prueba académica
Acostumbra a escribir fecha.	S	S	Comprende lo que lee.	CD	S
Al escribir segmenta las palabras.	S	N	Dice una letra por otra.	S	N
Cuenta con la direccional de la escritura	S	S	Identifica las letras y sabe pronunciarlas correctamente.	CD	S
Distribuye adecuadamente el espacio.	CD	S	Lee en voz alta.	CD	S
Emplea una puntuación correcta.	N	S	No comprende algunas palabras	S	PA
Al iniciar una actividad escribe el título.	CD	S	Omite y sustituye palabras, no logra comprender la lectura.	S	PA
Existen márgenes en sus trabajos.	CD	S	Reconstruye un texto, respetando el orden de las ideas principales.	1. S 2. CD	3. S 4. PA
Identifica en donde debe poner puntos y comas para que se entienda su texto.	N	S	Repite sílabas o palabras	S	N
Deja trabajos incompletos.	S	N	Se sabe todas las letras	CP	S
Omite letras y/o números.	S	N	Se salta renglones	S	N
Omite palabras, sílabas e incluso renglones al realizar alguna copia. .	CD	N	Tiene fluidez al leer.	CD	S
Presenta errores de ortografía.	S	PA	Trata de anticiparse en la lectura	5. S	6. N
Presenta limpieza al elaborar trabajos.	CD	N	Utiliza vocabulario adecuado a la situación específica.	CD	S
Revisa, corrige y enriquece de manera permanente sus escritos para mejorarlos.	N	S			
Se sale del renglón.	S	PA			
Separa adecuadamente letras o números.	CD	N			
Su letra es legible.	CD	S			

Sustituye o cambia letras v/o números.	S	N
Tiene orden en sus trabajos.	CD	N
Trata de hacer su letra clara y escribir todas las letras que necesita.	CD	N
Verifica si las palabras que conoce estan bien escritas y si no, las corrige.	N	S
Localiza las ideas principales del texto, a partir del reconocimiento de su estructura: introducción, desarrollo y conclusión.	N	PA
Deduce la estructura del párrafo distinguiendo las ideas principales y las secundarias (apoyo).	N	PA
Conoce algunas formas de uso de las bibliotecas públicas y de los materiales bibliotecarios.	CD	S
Ficha bibliográfica	N	S
Aplica las normas ortográficas de: acentos las conjunciones Y, E, O y U.	N	PA
Conoce y emplea correctamente las preposiciones: a, con, de, desde, hacia, etc.	N	S

Como se puede observar, en la tabla anterior se puntualizan cada uno de los aspectos que se tomaron en cuenta para cada una de las pruebas académicas, sin embargo es importante mencionar que para la intervención influyó sobre manera, cómo se le instruyó, explicó e inclusive el trato que se le dio a la misma. En todo momento, se le incitaba a participar confiando en ella y su opinión y sugerencias fueron tomadas en cuenta aunque en ocasiones por cuestiones de actividades se dejaban para otro momento.

La alumna, aprendía cuando entre ella y su compañero, habia un debate y en ese momento exponía muy bien lo que pensaba inclusive situaciones personales que lograban respaldar lo que decia pero a la misma ves ella se sentía segura de lo que exponía.

En lo que respecta al manejo de los tiempos verbales, que fue un tema que desde la aplicación del primer instrumento de evaluación, presentó dificultades para identificar en primera instancia a que hacía refería el término *tiempos verbales*, *pronombres personales*

(eran confundidos con las preposiciones), *terminaciones al conjugar un verbo en los tiempos*: presente, pretérito o futuro.

La profesora del aula regular, se encontraba sorprendida por los cambio que la alumna habia tenido, es decir, participaba en clase (no lo hacia anteriormente), disminuyó de manera considerable la fricción que se llegaba a originar entre sus compañeros e inclusive era tratada de una manera un poco más respetuosa y comenzaba a participar en actividades grupales con una actitud propositiva.

Las actividades que la alumna hacía en clase antes de la intervención, las dejaba inconclusas, las entregaba por haber copiado a sus compañeros aún cuando estuvieran mal o simplemente optaba por ni si quiera comenzar la actividad. Durante la intervención la profesora comentó que era la primera en terminar las actividades y cuando se equivoca en algún enunciado o alguna parte de la actividad, no se enoja cuando se le corregía. .

1. DATOS PERSONALES Y ESCOLARES XY

DATOS ESCOLARES	
ALUMNO: XY	SEXO: MASCULINO
ESCUELA: PÚBLICA	
CICLO ESCOLAR: 2006-2007	NIVEL: quinto GRADO DE PRIMARIA
FECHA DE NACIMIENTO: 30 DE ENERO DE 1996	
OCUPACION DEL PADRE: COMERCIANTE	OCUPACION DE LA MADRE: AMA DE CASA
Nº DE HERMANOS: 2	LUGAR QUE OCUPA: EL PRIMERO
LOCALIDAD: DISTRITO FEDERAL	

2. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

XY manifiesta en el área de Español (escritura y lectura) problemas de aprovechamiento con respecto a su grupo clase y problemas de conducta. Por lo que se hace necesaria la VALORACIÓN de los aspectos que confluyen en el contexto educativo y que nos pueden aportar información para identificar y atender a las necesidades educativas que presenta el alumno.

3. INFORMACIÓN SOBRE EL ALUMNO. VALORACION GLOBAL

3.1. DESARROLLO PERSONAL:

XY es diagnosticado con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) desde que estaba cursando el 4º grado de primaria, siguió un tratamiento médico el cual se basaba en administrar Ritalin, que es un estimulante leve del Sistema Nervioso Central (Diccionario de Especialidades Farmacéuticas, 2005) y asistía a terapias psicopedagógicas en el Psiquiátrico Infantil J. N. Navarro. No tiene problemas de visión, es autónomo para desplazarse

3.2. CONTEXTO FAMILIAR:

El núcleo familiar lo componen el padre, la madre y los dos hijos. De nuestra observación y de la información obtenida y proporcionada por el Director de la escuela, se puede decir que se trata de una familia con un nivel sociocultural bajo.

4. HISTORIA ESCOLAR

4.1. Historial académico

La etapa preescolar la inició a los 4 años de edad, cursando sólo dos años, durante este tiempo no presentó ninguna dificultad (motriz, conductual, atencional, etc.) no obstante, los

comentarios realizados por los profesores de clase coincidían en: *su hijo es muy inquieto, pero sí trabaja.*

Al ingresar a la primaria a la edad de 6 años de edad, inmediatamente surgen los comentarios y los problemas de conducta sobre el alumno; *juega muy pesado con sus compañeros, no trabaja, no entrega tareas, realiza trabajos sucios, etc.*

Esta forma de trabajo se prolongó hasta 4º grado de primaria, según refiere la mamá, es decir, comentarios sobre el mal aprovechamiento, mala conducta; a finales de 4º asistieron a la escuela primaria un grupo de Psicólogos y Psiquiatras provenientes del hospital Psiquiátrico Infantil Juan N. Navarro, y fue canalizado a tratamiento.

Al estar diagnosticado por el Psiquiátrico Infantil con el trastorno TDA-H el alumno es medicado con Ritalín, mismo que la madre decide suspender por los efectos secundarios (dolor de cabeza, sueño). No obstante lo anterior, la madre asistió a cursos y conferencias que eran impartidos en la Facultad de Psicología (UNAM) y obtuvo información relacionada con lo conductual (establecer límites y acuerdos): esto último no tuvo impacto en su hijo y volvieron a presentarse problemas de disciplina.

La mamá refiere que en la escuela disminuyeron los problemas de conducta, sin embargo el aprovechamiento escolar continuaba, por debajo de la media del grupo. A pesar de que la escuela cuenta con personal de USAER, maestra de grupo no recibía apoyo alguno y poco después de haber interrumpido el tratamiento la problemática vuelve a surgir en el aula como conducta disruptiva y trabajos incompletos, entre otros.

4.2. Nivel académico:

Actualmente está matriculado en sexto grado de primaria.

4.3. Modalidad de escolarización:

La modalidad de escolarización ha sido: grupo ordinario en un horario de 8:00 a.m. a 12:00 p.m.

4.4. Actuaciones seguidas en torno al caso:

Entrevistas con la profesora y mamá para recoger información (en cuestionarios) sobre diversos aspectos (datos personales del alumno, aspectos relacionales, aspectos de comprensión general y razonamiento, aspectos de aprendizaje, procesos de personalización

y control, falta de atención, hiperactividad, impulsividad, análisis de conducta, análisis de la escritura, análisis de la lectura, lenguaje, etc.) del entorno familiar y escolar.

Se realizaron nueve observaciones en la clase de Español con el objetivo de permitir detectar el problema que XY presenta de una manera contextualizada.

Se realizó una valoración del alumno en el área de Español con el objetivo de conocer su situación actual, delimitar los recursos que necesita y poder orientar en aspectos psicopedagógicos y sobre las medidas educativas a emplear.

Diseñar y evaluar el programa de intervención.

5. SITUACION DEL ALUMNO

5.1. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR:

Los contenidos de quinto de primaria (Plan y Programas de estudio 1993), que deben ser conocidos por los (as) niños (as) son:

1. Dicción, fluidez, volumen y entonación en la lectura en voz alta.
2. Fichas bibliográficas.
3. La entrevista.
4. La puntuación (la coma).
5. Las preposiciones de y con.
6. Lectura de comprensión.
7. Materiales bibliográficos.
8. Partes del cuento.
9. Pronombres personales.
10. Signos de admiración.
11. Signos de interrogación.
12. Tiempos verbales presente, pretérito o futuro.
13. Tipos de texto.
14. Uso del diccionario (orden alfabético).

De los cuales presenta problemas al seguir instrucciones, pues el alumno no realizó ninguna pregunta o comentario durante el dictado: tomó su plumón de color y comenzó a leer las instrucciones (en voz alta por indicación de la aplicadora) para resolver el reactivo y con la finalidad de escuchar la fluidez, entonación, pronunciación en la lectura.

Entonces prosiguió a colocar la coma en los enunciados, según el alumno creía correcto: los 10 enunciados fueron incorrectos. Es decir, la coma se sitúa en espacios que no corresponden; así también, en cuatro de 10 enunciados inició con letra mayúscula, no hay punto final al término de cada uno de los enunciados, fragmenta palabras, hay faltas de ortografía, de acentuación, sustitución de letras, junta dos o tres palabras sin dejar un espacio entre ellas. Durante la resolución del ejercicio el alumno se percibía tranquilo y seguro de lo que estaba haciendo.

En el siguiente reactivo, debía subrayar la respuesta correcta de la afirmación según correspondiera, el tipo de reactivo era de opción múltiple por lo que se le pidió que leyera en voz alta la afirmación para saber si tenía alguna duda: presentó dificultad de pronunciación en las palabras, debido a la rapidez con la que lo hizo, así que nuevamente se le pidió volviera a leer, hasta que lo hiciera correctamente.

Posteriormente subrayó el inciso c (punto y seguido), mismo que era incorrecto pues la respuesta correcta era el inciso b (coma).

Se le presentó, otro reactivo en medio pliego de papel lustre de color en el cual debía elegir el inciso correcto a la afirmación correspondiente, pero como respuesta subrayó el inciso a (prosa), cuando la respuesta correcta era b (cuento).

En medio metro de papel kraf estaba escrita la instrucción de la actividad y venían 20 espacios localizados con una línea punteada para que pudiera colocar las palabras que se le dictarían al alumno, cada palabra la anotaría en una ficha (20 fichas bibliográficas) para que las ordenara alfabéticamente sobre las líneas puntuadas papel kraf. Al dictarle las palabras el alumno escribía sin expresar aburrimiento o sentirse cansado por la actividad, parecía que la dinámica de este reactivo le agradaba, pues estaba en constante movimiento y pensando cómo debían quedar las palabras según la instrucción. Aquí nuevamente la aplicadora le pidió al alumno leyera en voz alta las instrucciones las cuales quedaron claras para éste.

Comenzó a tomar ficha por ficha, tomando en cuenta la letra inicial de cada palabra y si tenía varias palabras con la misma letra inicial, proseguía con las siguientes letras de la palabra para poder ordenarlas, no obstante aún realizando estos pasos, no logró tener un orden alfabético de las palabras, lo único que pudo hacer fue ordenar las palabras que iniciaban con la letra r logro ordenarla alfabéticamente.

El orden es el siguiente:

XY

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. pacífico | 1. sabiduría |
| 2. pelota | 2. Rais |
| 3. piloto | 3. pelota |
| 4. plática | 4. Respirar |
| 5. plumón | 5. platica |
| 6. poema | 6. plumon |
| 7. pregunta | 7. simble |
| 8. prueba | 8. suabe |
| 9. quemazón | 9. sembradío |
| 10. quieto | 10. pacifico |
| 11. raíz | 11. prueba |
| 12. respirar | 12. pregunta |
| 13. rifa | 13. piloto |
| 14. rodeo | 14. poema |
| 15. rueda | 15. Rifa |
| 16. sabiduría | 16. Rodeo |
| 17. sembradío | 17. Rueda |
| 18. simple | 18. quemason |
| 19. socorro | 19. quieto |
| 20. suave | 20. zocorro |

Se le proporcionó al alumno, en medio pliego de papel kraf las instrucciones, un ejemplo de la actividad y una enumeración (del 1-10) para que anotará 10 oraciones que le dictaría la aplicadora, escribiendo el verbo en mayúsculas para que pudiera identificarlo y después identificar el tiempo verbal de la oración. El propósito de que el alumno escribiera, fue conocer si presentaba faltas de ortografía, o usaba espacios entre una misma palabra o juntaba otras palabras que debían ir por separado, si sabía donde anotar los signos de acentuación o los omitía.

En cada enunciado dictado al alumno se le indicaba cuándo debía escribir con mayúscula, cuándo debía llevar signos de interrogación, el dictado se realizaba pausadamente para que el alumno escuchara bien la información y prosiguiera a anotarla en el papel kraf.

De la misma manera prosiguió leyendo cada afirmación y al terminar subrayó el inciso del reactivo 9 de la cual era la respuesta correcta es decir inciso b (entrevista).

En otro medio metro de papel kraf se le presentaron al alumno, las instrucciones, un ejemplo de cómo debía resolver la actividad y cinco enunciados en donde había un espacio marcado con línea punteada en el cual colocaría los pronombres personales correctos.

Se repartieron seis fichas bibliográficas al alumno, en las cuales anotaría en cada una un pronombre personal, una vez terminada esta parte de la actividad prosiguió a leer las instrucciones y comenzar a pegar la tarjetea del pronombre en la oración según correspondiera. Contestó sin dificultad, pero al llegar a la quinta oración titubeó en colocar el pronombre correcto ya que había dos sujetos en el mismo enunciado (El maestro y Lupita), entonces colocó el pronombre *él* tomando en cuenta el sujeto de género masculino, aquí fue donde la aplicadora intervino realizándole una pregunta al alumno ¿cuál es el femenino de *él*?, el alumno contestó que *la*, pero se detuvo a reflexionar y corrigió su respuesta *ella*, así fue como resolvió el último enunciado.

En una hoja tamaño carta se le entregó un texto sin título dentro de un recuadro y más adelante cinco preguntas abiertas sobre el tema. La aplicadora le pidió al alumno leyera en voz alta las instrucciones y después continuara con el texto en la misma forma para que al final con la información de éste contestara las preguntas, las cuales fueron contestadas correctamente. Con respecto a los materiales bibliográficos no tuvo ningún problema, ya que anotó los tres materiales correctamente.

En un recuadro se le presentó información para que en otro anotara los datos que se le pedían para realizar una ficha bibliográfica (título, autor, editorial, lugar y año de publicación y número de páginas): el texto lo leyó en voz alta y después contestó según lo que se le pedía, no tuvo dificultad para resolverlo, excepto en localizar la editorial.

En medio papel lustre se le presentaron cuatro oraciones en las que debía encerrar con color rojo la preposición, leyó en silencio cada oración y después la resolvió sin pedir apoyo. Sólo falló en la primera de cuatro.

En papel kraf se anotaron fragmentos diferentes de cinco tipos de texto y al alumno se le dieron cinco fichas bibliográficas y en cada una de ellas escribiría los cinco tipos de texto que la aplicadora le dictó para que las pegará a un costado según correspondiera correspondiente. El alumno leyó tranquilamente cada tipo de texto para colocar la respuesta correcta.

En el último reactivo, se le presentaron cuatro enunciados de los cuales tenía que identificar el verbo para saber en que tiempo verbal se encontraba (presente, pasado o futuro). Tres de cuatro enunciados fueron correctos.

Después de lo anterior se detecta que hay dificultades en:

- La puntuación (la coma, no identifica como es el símbolo de la coma así como también, se le dificulta colocar la coma en el lugar correcto).
- Lectura de comprensión (mala dicción, poca fluidez, bajo volumen y no entonación pues cuando lee, es de corrido son respetar los signos, expresiones o los diálogos).
- Signos de admiración y signos de interrogación (no reconoce las oraciones interrogativas y exclamativas, presenta problemas en la Identificación de las expresiones y el vocabulario utilizados al hablar en situaciones distintas).
- Tiempos verbales presente, pretérito o futuro (no identifica el uso de los verbos, según sean los tiempos verbales, así como también en la redacción de los tiempos presente, pretérito o futuro).
- Tipos de texto (la estructura de diversos tipos de texto: textos literarios).

5.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL CURRÍCULUM:

ASPECTOS RELACIONALES

Estos son el parte aguas para identificar la diversidad de situaciones en las que el alumno (a) se encuentra inmerso (a) y cómo es percibido; es decir, tanto la profesora como los padres de familia, llegan a coincidir que *algunas veces* ha aumentado el aislamiento social del niño, debido al trastorno que presenta éste, sin embargo cuando el niño tiene contacto con sus compañeros en un contexto entre iguales (en la clase o el juego) no vislumbra la consecuencia de sus actos. Esto es, por lo mencionado anteriormente el alumno es rechazado algunas veces por sus compañeros de clase y vecinos; referido por padres y profesora; otro aspecto importante en donde coinciden es que algunas veces actúa de manera inapropiada (corre, salta) en lugares donde no debe hacerlo.

Así también cuando se llegan a formar grupos de trabajo o juego coinciden en que destaca por ser líder (dar instrucciones y guía). No obstante como comenta Kazdin (1988), el hecho de que una conducta se considere como inapropiada, se basa y llega a depender del juicio, ya sea por la gravedad del hecho o de la normatividad que es estipulada por la sociedad en función de la edad, el sexo, la clase social y diversas consideraciones más.

En contraste con lo antes mencionado se puede puntualizar que la relación que existe entre mamá-hijo y profesor-alumno no es muy continua debido a las tareas domésticas que debe realizar en casa según refiere la mamá.

Por otro lado la relación entre papá e hijo siempre es más frecuente, esto puede deberse a lo que menciona Vásquez (2003) los padres de niños con este trastorno de atención viven con mucho interés su rol parental, la interacción que puede existir entre la madre-hijo llega a ser más inadecuada que la de padre-hijo, debido a que ellas son las que pasan más tiempo con los hijos, tienen una conducta más directiva, asertiva y demandante a pesar de esto pueden caer en una interacción coercitiva y negativa entre los miembros de la familia, y es por esta razón que el hijo es tratado de una manera negativa y controladora, repercutiendo en la relación entre hermanos la cual es cordial según establece la mamá.

Con respecto a la relación con el profesor como ocurre con el padre siempre se ha presentado una relación similar de comunicación, juego y apoyo, contrariamente a lo que sucede con sus compañeros de clase.

ASPECTOS DE COMPRESION GENERAL Y RAZONAMIENTO

En esta etapa escolar (7-12 años de edad) es muy normal que en los profesores comiencen a surgir ciertos juicios, sentimientos y actitudes negativas ante el alumno y surjan etiquetas como el mal educado y holgazán; no obstante, la profesora del grupo lo percibe como un niño espontáneo, curioso, creativo, ingenioso e imaginativo, siendo estas las cualidades de una persona con TDA-H según refiere Ferrari (2003).

En cambio la mamá con respecto a las cualidades que describe la profesora del alumno, así también como en la toma de decisiones, habilidades para sintetizar, para tomar riesgos, para ser evaluado con frecuencia, entre muchos más argumenta que algunas veces lo lleva a cabo desde la percepción de la madre.

Con base en la aplicación de los cuestionarios a los padres de familia y profesora, en el apartado de aspectos de comprensión general y razonamiento se puede decir, que tanto la mamá y profesora coinciden en la forma de percibir al sujeto en el contexto correspondiente.

PROCESOS DE PERSONALIZACIÓN Y CONTROL

Durante el proceso de aprendizaje es de suma importancia seleccionar los elementos que sean relevantes para poder cambiar de unos a otros, garantizando que sólo una pequeña parte de la información de la memoria a largo plazo, sean traídos a la memoria de trabajo, es decir, el sujeto se centra en una parte de la información e ignora el resto, lo que facilita que se centre en la información más relevante y poder hacer un análisis; sin embargo, Polaino-Lorente y Ávila (2003) comentan que el niño hiperactivo tiene poca capacidad para estructurar la información que reciba a través de los distintos sentidos y estímulos.

En el caso del alumno, tanto los padres de familia y la profesora coinciden en que algunas veces el proceso de adquisición del aprendizaje logra separar, cambiar y comparar la información almacenada, así también influye mucho que tipo de actividad realice para que pueda o no sacar provecho de sus errores, logre identificar el problema para analizar y sintetizar la información.

Por el contrario los papás afirman que nunca llega a elaborar deducciones e inducciones de la problemática que se le presenta, en cambio la profesora comenta que el alumno lleva a cabo las deducciones muy seguido en el salón de clases, no obstante lo antes mencionado ante un resultado erróneo que obtiene de una actividad ambos concuerdan que algunas veces intenta rehacerla.

PROCESO DE SENSIBILIAZACIÓN

Tanto maestra como mamá, coinciden en el registro con una frecuencia de algunas veces, con respecto a que atribuye el éxito de una tarea a la facilidad de la misma, así como también el fracaso a la dificultad de la misma.

La mamá señala que nunca supone el éxito de una tarea a caerle bien a la profesora y mucho menos supone el fracaso a caerle mal a la profesora. Sin embargo la maestra registra que algunas veces si lo atribuye.

ASPECTOS DE APRENDIZAJE

El bajo desempeño académico deriva de los problemas de aprendizaje, este problema no sólo se deriva de la impulsividad y falta de atención, sino de su dificultad adicional para adquirir las habilidades académicas, en este sentido es muy

importante tomar en cuenta la predisposición del alumno para enfrentarse de forma similar ante distintas tareas de aprendizaje como resultado de la interacción de procesos cognitivos, motivacionales y afectivos.

Con base en los resultados obtenidos en los aspectos de aprendizaje se puede decir, que la mamá registró con un indicador de siempre que el niño es afectado por su conducta en términos de aprovechamiento académico y aún cuando se distrae con frecuencia y retoma la actividad por indicación de la misma o es el propio alumno quien retoma algunas veces la actividad dependiendo de la misma, también indica que siempre comete errores en las actividades que realiza en tareas escolares o en otras actividades en el área de lectura y escritura.

La mamá comenta que muy frecuentemente el desempeño académico de su hijo es pobre, a pesar de preferir realizar tareas fáciles que ya domina, la mamá y la profesora difieren en los siguientes puntos, con respecto en tareas de copia de figuras, lectura, escritura y resolución de problemas; la mamá registra que el éxito que tiene en las tareas mencionadas anteriormente es frecuente, sin embargo la maestra por su parte externa que en las tareas de lectura el éxito es nulo y en las actividades restantes el éxito llega a presentarse sólo algunas veces. Aún con la revisión de tareas por parte de la mamá él no hace ninguna corrección en las mismas y sus cuadernos no se encuentran en buen estado, aunque el niño invierta tiempo en las tareas.

FALTA DE ATENCIÓN

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV, 1994) establece que algunos síntomas de Hiperactividad-Impulsividad o Desatención, causantes del problema pueden haber aparecido antes de los 7 años e inclusive deben producirse en dos situaciones por lo menos (en casa, en la escuela o en el trabajo) y evidentemente presentar seis o más síntomas de los tres criterios establecidos en el DSM- IV ; síntomas que deben estar presentes en un indicador de siempre, para corroborar la presencia del trastorno.

El niño está diagnosticado con el trastorno de TDA-H, lo que se esperaría que en el cuestionario aplicado a la mamá y profesora arrojaran resultados en una frecuencia de siempre en los indicadores antes mencionados y pese a lo expuesto los resultados difieren mucho de lo que se expuso anteriormente (frecuencia de siempre), es decir, la profesora solamente en cuatro indicadores de nueve en el criterio de inatención (comete errores por descuido en las tareas escolares y no presta atención suficiente a los detalles, evita, le

desagrada o está renuente a involucrarse en actividades de introspección que requieren un esfuerzo mental sostenido *tareas escolares o del hogar*, extravía objetos o cosas necesarias para sus tareas o actividades, se distrae fácilmente ante estímulos relevantes) es detectado con una frecuencia de siempre.

Y por otro lado en los síntomas: es olvidadizo, tiene dificultad para organizar tareas y actividades y no sigue instrucciones o no finaliza las tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo, las cuales caen en una frecuencia de muy seguido; y sólo en los indicadores (parece no escuchar cuando se le habla directamente, tiene dificultad para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas) caen en la frecuencia de algunas veces.

Por otra parte la mamá en ocho de nueve indicadores registra en una frecuencia de algunas veces y solamente un indicador se encuentra en muy seguido como (tener dificultades para organizar tareas y actividades).

HIPERACTIVIDAD

En el segundo criterio estipulado como hiperactividad la maestra puntualiza que *siempre* habla en exceso, mueve en exceso las manos y pies o se levanta del asiento; sin embargo, el síntoma corre o actúa como guiado por un motor tiene una frecuencia de *muy seguido* y en el síntoma tiene dificultad para involucrarse en juegos o actividades de ocio e inclusive abandonar su asiento cuando es inapropiado, se presenta algunas veces; inusualmente el síntoma que *nunca* se presenta es: a menudo corre o salta excesivamente en situaciones que es inapropiado hacerlo.

Por otro lado la mamá en este criterio registra la frecuencia de todos los síntomas en algunas veces, donde nuevamente se esperaría que el registro de la mamá y maestra indiquen una frecuencia de siempre.

IMPULSIVIDAD

En el manual DSM-IV se han estipulado criterios específicos para la clasificación del trastorno y en el último criterio (impulsividad) tres síntomas de tres están centrados en una frecuencia de siempre; por parte de la maestra (contesta antes de que las preguntas se hayan completado, irrumpe en las actividades de otros y tiene dificultad para esperar su

turno) y por parte de la madre de igual manera coincide en tres síntomas de tres pero en la frecuencia de muy seguido.

Ahora bien si el manual DSM-IV ha estipulado criterios específicos para la clasificación del trastorno esperando que por lo menos seis o más síntomas en una frecuencia de siempre persistan por la menos durante seis meses. Se esperaría que la información obtenida se registrara en una frecuencia de siempre con base en los antecedentes de un diagnóstico ya determinado, no obstante, con el análisis anterior se puede decir que la información obtenida es opuesta o difiere a lo estipulado en el manual DSM-IV.

CONDUCTA

Cuando existen problemas de autocontrol, los sujetos tienen dificultades para planificarse, dominarse, reforzarse y relacionarse. Incluso los aspectos de actitudes, valores y normas, se ven afectados en su desarrollo, según Álvarez y Soler. (1997).

Con base en lo expuesto por la maestra se puede decir, en referencia a las conductas presentadas en clase que es muy seguido que el alumno moleste y provoque a sus compañeros de grupo lo que lo lleva a peleas, ser agresivo y hostil; no obstante algunas veces se muestra pasivo, agotado o somnoliento, protestando por todo (actividades, tareas. Indicaciones, etc.) Y recurre a engañar y mentir o incluso tomar material de sus compañeros. Nunca según lo refiere la maestra desafía la autoridad de ésta y no lo encuentra triste o abatido.

ESCRITURA

Los trastornos del aprendizaje son la causa más habitual por lo que se canaliza a un alumno (a) con el Psicólogo, médico o terapeuta. Los padres pueden tolerar que el niño se *porte mal* en la escuela, pero el bajo desempeño escolar o el estar expuesto a repetir el año escolar por parte de los padres, se despierta el interés en que sus hijos sean evaluados de manera apropiada.

Es el TDA-H un ejemplo que puede o no estar asociado a un trastorno específico de aprendizaje; un niño con TDA-H que además presenta un problema de lecto-escritura como la dislexia.

En el área de escritura con base en la información obtenida presenta dificultades en identificar los signos de puntuación ya sea en un enunciado o un texto, segmenta las palabras de un enunciado, lo que ocasiona que omita letras, palabras, sílabas e incluso renglones al realizar una copia o en ocasiones sustituye o cambia lo antes mencionado, como comenta Orjales (2002) se cansan de escribir y realizan la tarea sin interés debido a que su pensamiento sea más rápido que su mano lo que empeora la situación.

La escritura y la ejecución visomotora están influidas para lograr mantener la atención que requiere la misma práctica, por lo tanto llega a cometer errores en función de las actividades de copia; lo que ocasiona que algunas veces se salga del renglón, no obstante se puede decir que llega a revisar, corregir y enriquecer sus escritos para mejorarlos.

LECTURA

Polaino-Lorente y Ávila (2003) exponen que las dificultades de aprendizaje en los niños hiperactivos en relación con la lectura, omiten palabras, sílabas e incluso renglones y con frecuencia pueden identificar las letras pero no saben pronunciarlas correctamente. Esta idea la comparte Orjales (2002) debido a que revela que cometen frecuentes omisiones en la lectura y que su comprensión lectora es deficiente, es decir interpretan mal el contenido de la misma, en este caso el alumno aunque conozca todas las letras, por la rapidez con la que lee lo lleva a omitir, sustituir o cambiar algunas letras, palabras e incluso renglones, lo que da como resultado una baja comprensión lectora. Por el contrario presenta fluidez y anticipación de la lectura.

LENGUAJE

La maestra del grupo reporta que las actividades que exigen una participación activa de los alumnos (as), en este caso el alumno *nunca* presenta dificultad en la pronunciación de palabras, no omite ni sustituye fonemas, aunque *algunas veces* tartamudea y a pesar de esto sus diálogos tiene claridad y coherencia.

5.3. Motivación:

- Muestra interés por las distintas áreas curriculares.
- El uso de reforzadores sociales y materiales aumentan su interés por las distintas áreas curriculares.

6. ASPECTOS RELEVANTES SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR.

6.1. Clima dentro del aula:

- La profesora titular lograba un nexo entre las actividades o los temas vistos anteriormente
- Retomando con comentarios o ejercicios con el propósito de poder resolver la actividad en el momento.
- La profesora, siempre llevó a cabo una programación de sus contenidos a impartir y en ocasiones la profesora cambiaba la organización del grupo-clase en la forma de trabajo
- Agrupaba a los alumnos (as) en parejas.
- Es importante poder puntualizar que el ritmo de clase casi siempre fue ajustado de la misma manera para todos los alumnos (as).
- En ocasiones la profesora se detenía a explicar a pequeños grupos, en lo que los demás continuaban con la elaboración de la tarea.

6.2. Clima fuera del aula:

Para entender mejor las dificultades de la situación personal de alumno hay que hacer una observación en un contexto muy diferente al del aula. Así, el objetivo que se da a la observación fuera del aula es complementar la información que se ofrece la realizada en el aula. Se trata de ver cuál es la actitud y los tipos de relaciones que establece el alumno cuando no hay una actividad pautada por un adulto.

- Participa en juegos de peleas, luchas, desafía a compañeros.
- No utiliza materiales u objetos durante el tiempo de juego.
- Se muestra en todo momento inquieto, excitado, alborotado.
- Busca pelear e interfiere en el juego de otros grupos de compañeros ajenos a él.
- Se mostraba en ocasiones agresivo y tenso cuando no esta incluido en ese grupo.
- Siempre tiene la iniciativa de proponer, organizar juegos de quiénes integraran los equipos, etc., sin embargo, no en todas las ocasiones se hacía lo que proponía y no le parecía.
- Nunca busca a su hermana para estar con ella.
- Juega con grupos pequeños o con un solo niño.
- Suele ser muy dependiente con los compañeros que juega, siempre corre o persigue a uno de ellos, debido a los juegos de los que forma parte: escondidillas, correteadas, pegarse entre ellos.
- No tuvo acercamiento a adultos ni siquiera a la observadora, por lo que siempre estaba en contacto con sus iguales (amigos o compañeros de juego).
- Durante los juegos que se realizaron en el tiempo de receso, él siempre procuró en la mayoría de las veces aceptar las normas de juego y llevarlas a cabo.
- Acepta normas de *no tirar basura* en la hora de recreo.

- Al tocar la campana de término de recreo se dirige a su salón junto con compañeros jugueteando entre ellos a golpes

7. DELIMITACION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Se trata de un alumno al que se le detectaron las siguientes necesidades educativas:

- En el lenguaje oral presenta poca fluidez, bajo tono de voz, entonación monótona en las diversas expresiones de un texto.
- Presenta dificultades para clasificar elementos de un todo.
- Presenta dificultades para estructurar el contenido de una ficha bibliográfica.
- Tiene dificultad para identificar los tipos fundamentales de texto.
- Tiene dificultades para utilizar aspectos gramaticales del lenguaje escrito (tiempos verbales, pronombres, signos de admiración e interrogación).

7.1. Adaptaciones curriculares *no significativas: con respecto a la planificación:*

Se realizan adaptaciones menos específicas en aquellas acciones que vengan por parte del docente, que se dirijan a la prevención y recuperación de las dificultades menores del aprendizaje, que puedan presentar algún o algunos alumnos (as). Principalmente afecta a la metodología *aprendizajes, organización de grupos y espacio temporal* afectando simultáneamente la evaluación y afectando principalmente a la priorización de objetivos y contenidos.

a) Adaptaciones organizativas:

- Detallar individualmente lo que hace el alumno.
- Diseñar las sesiones de acuerdo con los tiempos de atención y conducta que presenta el alumno.
- Establecer límites y normas de trabajo en los momentos en que el alumno presente una actitud de intolerancia.
- Generar la participación del alumno, en un ambiente en donde al alumno se sienta en confianza para participar debatir
- Impartir instrucciones claras y cortas.
- Organizar equipos en donde el alumno trabaje de acuerdo al rol *experto-novato*.
- Utilizar material didáctico que el alumno pueda manipular.

b) Adaptaciones relativas a los objetivos y contenidos:

- Priorizar los contenidos en donde presenta dificultades (Ortografía, Signos de puntuación, Letra legible, Lectura de comprensión, Orden y organización en los trabajos y actividades hechos en casa y clase (margen, fecha, título, espacialidad, etc.)

- Recapitular en todo momento los temas vistos en cursos anteriores en los que se detecte una dificultad para llevarlos a la práctica por parte del alumno.
- Repasar los contenidos vistos en clase para garantizar el dominio, la consolidación y asegurar su aprendizaje.

c) Adaptaciones relativas a la evaluación:

- Evaluar y explorar el aprendizaje con base en preguntas, situaciones reales o por medio de material didáctico.
- Evaluar en todo momento durante la enseñanza de los contenidos en clase.

d) Adaptaciones en los procedimientos didácticos y las actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Planear dinámicas que estimulen el interés del alumno y favorezcan el aprendizaje y la comprensión del tema visto.
- Utilizar un pizarrón elaborado con tela pellón (blanco) cubierto con plástico cristal, el cual servirá para que el alumno se sienta motivado a participar y utilizar los plumones de diversos colores con los que se cuenta.
- Presentar un formato diferente en cada una de las actividades de acuerdo a los contenidos.
- Resolver las dudas en el momento que se externan y de manera individual o grupal, según la situación.
- Incitar a los alumnos (as) a apoyarse entre ellos, al elaborar las actividades.

7.2. Recursos personales que necesita:

Es primordial que para lograr un avance significativo, se pueda trabajar de una forma multidisciplinaria, en donde los padres de familia apoyen en casa la forma de trabajo que le permita tener una estructura y organización en sus trabajos, misma que deberá ser llevada a cabo por la profesora del grupo e inclusive que el personal de USAER conozca los avances o no de la alumno y proponga nuevas alternativas.

- Apoyar en casa por parte de mamá y papá para realizar tareas escolares.
- Apoyar al alumno por parte de USAER en el área de Español.
- Apoyo adicional al de trabajo en el aula.

7.3. Recursos materiales:

- Material didáctico:

Libros de recortes.

Libros de lectura adicional a los establecidos por la SEP.

Carteles e ilustraciones

Tarjetas adheribles (dependiendo de la actividad será la información impresa).

8. DECISION DE LOS ELEMENTOS QUE DEBEN MODIFICARSE

a) Adaptaciones organizativas:

- Organizar la clase en tiempos de 15min. y dos tiempos de 10min de receso, en este último se aconseja que se realicen ejercicios de relajación, leer libros de acertijos, chistes, adivinanzas o trabalenguas con el objetivo de que el alumno se sitúe en un *tiempo fuera* para que al retomar la actividad lo haga con más interés y atención.
- Situar a los alumnos (as) cerca del profesor, lejos de elementos visuales o auditivos que logren distraer.

b) Adaptaciones relativas a los objetivos y contenidos:

- Seguir el desarrollo de la programación concretada para XY estableciendo las prioridades necesarias entre los objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes seleccionados en el área de Español y secuenciados en función de las necesidades del alumno.

c) Adaptaciones relativas a la evaluación:

- Respetar el ritmo de trabajo del alumno, adjudicándole tareas concretas y cortas.
- Respetar cierta autonomía del trabajo, sin embargo, será monitoreado con el objetivo de guiarlo en las dudas o errores que llegara a presentar.
- Enseñar los contenidos a través de procesos de descubrimiento.
- Seleccionar y adaptar los materiales didácticos.
- Tomar como referencia los objetivos del ciclo señalado para el alumno y los contenidos que se desarrollen a nivel de conceptos, procedimientos y actitudes.
- Evaluar continuamente en el aula ordinaria y de apoyo.
- Evaluar el esfuerzo del alumno y la calidad del trabajo, sin dejar de lado la valoración cuantitativa.
- Valorar el comportamiento, interés y atención en el aula ordinaria.

d) Adaptaciones en los procedimientos didácticos y las actividades de enseñanza y aprendizaje:

- Fortalecer las habilidades del alumno y detectar los puntos débiles que presenta para guiar y corregir las dificultades ortografía y lectura (ortografía, lectura en voz alta, entonación, signos de puntuación en escritos y lectura, etc.).
- Establecer actividades manipulativas variadas y de corta duración para controlar la conducta.
- Identificar sus puntos débiles en la lectura y escritura para corregir y fortalecer.

- Relacionar los temas vistos en clase con la vida cotidiana del alumno.
- Potenciar el trabajo en equipo a la hora de realizar las actividades de clase.
- Potenciar la funcionalidad de las actividades, la contextualización y la generalización.
- Promover la necesidad del esfuerzo continuado con el objetivo de que el alumno logre terminar sus trabajos tanto en clase como en casa.
- Evaluar continuamente tanto los cuadernos, la lectura, la participación en las actividades, así como también la forma de establecer diferencias, similitudes y la importancia de los contenidos nuevos con los vistos anteriormente.
- Utilizar un pizarrón elaborado con tela pellón (blanco) cubierto con plástico cristal, el cual servirá para que el alumno se sienta atraído y motivado para participar e involucrarse más en la clase.
- Lograr que el alumno considere necesaria la revisión de sus textos para asegurarse que otros(as) comprendan con precisión lo que quiere decir.
- Incitar al alumno a que relea sus escritos para verificar si comunica sus ideas con precisión y mejora su texto.
- Revisar los cuadernos por iniciativa del alumno, sus textos, letra clara, si hay palabras repetidas las sustituye y mejora su presentación.
- Identificar errores ortográficos y corrige su texto, cuando es necesario
- Revisar diversos tipos de textos, lenguaje, materiales y formatos para comunicar sus pensamientos, emociones, conocimientos e intenciones.

9. ORTOGRAFÍA

- Enseñar las reglas ortográficas, según sea el tema visto y el error presentado por el alumno.
- Trabajar con palabras que se separen y presenten diptongos
- Abordar de forma ortográfica la pareja de letra *v-b*, *j-g*, mismas que representan un único fonema en el cual el alumno se encuentra con un sonido que se puede escribir de dos formas, así como también en los siguientes temas:
- Palabras homófonas.
- Espacialidad entre palabras.
- Acento ortográfico.
- Signos de puntuación para evitar incomprensión en el mensaje.
- Comillas.
- Guión largo.

10. LECTURA

- Leer en voz alta con fluidez, ritmo y entonación diversos tipos de texto, logrando que otros(as) los comprendan y disfruten
- Analizar y organizar las ideas de distintos tipos de texto, comprendiendo su sentido
- Argumentar sus ideas y fundamentar acuerdos y desacuerdos con otros puntos de vista en asambleas y exposiciones.

Los alumnos (as) con TDA-H deben alcanzar las metas de aprendizaje establecidas pero para ello es necesario realizar ciertos movimientos de acomodación entre sus capacidades y los requerimientos curriculares establecidos, ya que no habiendo déficit intelectual, deben ser educados en clases regulares. Básicamente, esto tiene como objetivo facilitar y/o lograr el aprendizaje a través de una metodología con las siguientes características: pequeños acomodamientos en el proceso de aprendizaje, simpleza, sistematicidad, integración, colaboración, actividad y abordaje en equipo (Parker, 1994).

A continuación en la tabla 3 presenta un cuadro de doble entrada en donde se puntualiza claramente las dificultades que presentaba el alumno en un principio en el área de lecto-escritura y cuales fueron los avances. Con la información obtenida de la primera y segunda prueba académica se asignará, de acuerdo con el desempeño del alumno en cada uno de los aspectos mencionados una de las siglas que se muestran a continuación:

N - no **CD** - Con Dificultad **PA** - Por Adquirir **S** - Si

TABLA 3

ESCRITURA	Primera prueba académica	Segunda prueba académica	LECTURA	Primera prueba académica	Segunda prueba académica
Acostumbra a escribir fecha.	S	S	Comprende lo que lee.	S	S
Al escribir segmenta las palabras.	S	N	Dice una letra por otra.	S	N
Cuenta con la direccional de la escritura	S	S	Identifica las letras y sabe pronunciarlas correctamente.	SD	S
Distribuye adecuadamente el espacio.	S	S	Lee en voz alta.	CD	S
Emplea una puntuación correcta.	N	S	No comprende algunas palabras	S	PA
Al iniciar una actividad escribe el título.	S	S	Omite y sustituye palabras, no logra comprender la lectura.	CD	S
Existen márgenes en sus trabajos.	S	S	Reconstruye un texto, respetando el orden de las ideas principales.	7. S	8. S

Identifica en donde debe poner puntos y comas para que se entienda su texto.	N	S	Repite sílabas o palabras	S	N
Deja trabajos incompletos.	S	N	Se sabe todas las letras	CP	S
Omite letras y/o números.	S	N	Se salta renglones	S	N
Omite palabras, sílabas e incluso renglones al realizar alguna copia. .	S	N	Tiene fluidez al leer.	CD	S
Presenta errores de ortografía.	S	PA	Trata de anticiparse en la lectura	S	9. N
Presenta limpieza al elaborar trabajos.	S	N	Utiliza vocabulario adecuado a la situación específica.	CD	S
Revisa, corrige y enriquece de manera permanente sus escritos para mejorarlos.	N	S			
Se sale del renglón.	N	N			
Separa adecuadamente letras o números.	CD	PA			
Su letra es legible.	N	S			
Sustituye o cambia letras y/o números.	S	PA			
Tiene orden en sus trabajos.	S	S			
Trata de hacer su letra clara y escribir todas las letras que necesita.	S	S			
Verifica si las palabras que conoce estan bien escritas y si no, las corrige.	N	S			
Localiza las ideas principales del texto, a partir del reconocimiento de su estructura: introducción, desarrollo y conclusión.	S	S			
Deduce la estructura del párrafo distinguiendo las ideas principales y las secundarias (apoyo).	S	S			
Conoce algunas formas de uso de las bibliotecas públicas y de los materiales bibliotecarios.	S	S			
Ficha bibliográfica	N	S			
Aplica las normas ortográficas de: acentos las conjunciones Y, E, O y U.	N	PA			
Conoce y emplea correctamente las preposiciones: a, con, de, desde, hacia, etc.	CD	S			

.....

Durante este proceso de intervención, es importante hacer mención que de parte de la mamá del alumno no hubo una ayuda reciproca, pues en ocasiones el alumno no llevaba los materiales de trabajo que eran esenciales (libro de español, cuaderno de la asignatura en cuestión, diccionarios, etc.) y se le hacía saber a la mamá mediante un nota con el único fin de que estuviera el tanto de cómo trabajaba su hijo. Se presentaron situaciones en las cuales el alumno extraviaba el material y a su mamá le comentaba que había sucedido en una se las sesiones que se había impartido.

La profesora del aula, comentó que participaba en clase como siempre la venía haciendo, la gran diferencia estribaba en pedir y esperar su turno mencionó que le había mandado recados a su mamá ya que aproximadamente en un tiempo de tres semanas no había llevado el material de trabajo no sólo el de español sino también el de otras asignaturas.

|||||

A continuación se enumeran las competencias (conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que interviene en el desempeño responsable y efectivo de las tareas) con las cuales se diseñó el programa de intervención:

1. Argumentar sus ideas y fundamenta sus acuerdos y desacuerdos con otros puntos de vista en asambleas y exposiciones.
2. Analizar y organizar las ideas de distintos tipos de texto, comprendiendo su sentido.
3. Leer en voz alta con fluidez, ritmo y entonación diversos tipos de texto, logrando que otros(as) los comprendan y disfruten.
4. Utilizar con seguridad diversos tipos de textos, lenguaje, materiales y formatos para comunicar sus pensamientos, emociones, conocimientos e intenciones.
5. Considerar necesaria la revisión de sus textos para asegurarse que otros(as) comprendan con precisión lo que quiere decir.
6. Diseñar y elaborar historietas, revistas y periódicos, considerando las características propias de esas publicaciones.
7. Elaborar fichas bibliográficas para investigaciones y actividades literarias.
8. Disfrutar la lectura de diversos textos literarios y muestra originalidad en sus creaciones literarias.

CAPÍTULO VII

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

A continuación se presenta el cronograma de la intervención psicopedagógica.

SEPTIEMBRE

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
SESION 1 <i>Intercambio de ideas</i> 3	SESION 2 <i>Un nuevo libro</i> 4	SESION 2 La biblioteca pública y los materiales de su biblioteca 5	SESION 3 ¿Por qué la ortografía? 6	7
SESION 5 ¿Por qué la puntuación? 10	SESION 6 Interpretación del texto y su significado 11	SESION 7 Interpretación del texto y su significado 12	SESION 8 Las partes del cuento 13	SESION 9 Ortografía 14
SESION 10 <i>Intercambio de ideas</i> 17	SESION 11 <i>Escribe un cuento y acerca de la lengua</i> 18	19	SESION 12 <i>Intercambio de ideas</i> 20	21
SESION 13 <i>Las palabras y su significado y las partes del texto</i> 24	SESION 14 <i>Intercambio de ideas</i> 25	26	27	28

OCTUBRE

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
SESION 15 <i>ESCRIBE RESÚMENES</i> 1	SESION 16 <i>ACERCA DE LA LENGUA (ESQUEMAS)</i> 2	SESION 17 <i>ORTOGRAFÍA G Y J</i> 3	SESION 18 <i>ORTOGRAFÍA, TRASPLANTE DEL CORAZÓN Y TIEMPOS VERBALES</i> 4	SESION 19 <i>EL TEXTO PERIODÓSTICO</i> 5
SESION 20 <i>LAS PARTES DEL TEXTO</i> 8	SESION 21 <i>INTERCAMBIO DE IDEAS, LA ENTREVISTA (RECAPITULACIÓN DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA)</i> 9	10	11	12
15	SESION 22 <i>LA PUNTUACIÓN Y ELEMENTOS DE UN CUENTO</i> 16	SESION 23 <i>PRETÉRITO Y COPRETÉRITO</i> 17	SESION 24 <i>LOS TECNICISMOS</i> 18	19
SESION 25 <i>CON GE (G) Y CON JOTA (J)</i> 22	23	24	25	26

A continuación se detalla la intervención sólo tomando en cuenta: las competencias, el tiempo, los indicadores y las actividades. Después de las actividades se detalla la evaluación misma que será por competencia (análisis de las competencias).

En cada uno de los días de la intervención, las competencias están basadas en las Necesidades educativas:

- En el lenguaje oral, presenta poca fluidez, bajo tono de voz, entonación monótona en las diversas expresiones de un texto.
- Presenta dificultades para estructurar el contenido de una ficha bibliográfica.
- Tiene dificultad para identificar los tipos fundamentales de texto.
- Tiene dificultades para utilizar aspectos gramaticales del lenguaje escrito (tiempos verbales, pronombres, signos de admiración e interrogación).

Competencia	Tiempo	Indicadores	Actividades
1. Argumenta sus ideas y fundamenta sus acuerdos y desacuerdos con otros puntos de vista en asambleas y exposiciones. Sesiones: 25	HORA: 1° Tiempo 15min. clase 10min. receso 2° Tiempo 15min. clase 10min. receso 3er Tiempo 10min. retro	<i>Se observa cuando:</i> 1.1 Argumenta su punto de vista y ayuda en la solución de problemas del equipo de trabajo. 1.2 Comprende cómo piensa su compañero, poniéndose en su lugar y si es necesario cambia de punto su vista.	- Conversar sobre la importancia de la lectura. - Mencionar que han aprendido de los libros. - Comentar en clase ¿para qué sirven las reglas de ortografía? - Comentar la importancia de la segmentación y la puntuación. - Explicar en cuáles casos se usa el signo de coma (,). - Explicar cuáles signos de puntuación le indican que debe hacer pausas en las lecturas. - Describir lo que para ellos significa la muerte. - Intentar explicar a sus compañeros en qué casos deben usar el guión largo. - Mencionar que personaje llamó más su atención. - Establecer un propósito para la lectura. - Proponer subtítulos y argumentar por qué. - Analizar otros escritos de entrevista
2. Analiza y organiza las ideas de distintos tipos	HORA: 1° Tiempo 15min. clase	<i>Se observa cuando:</i> 2.1 Anticipa y localiza la información que necesita dentro de un texto.	- Identificar los anexos que contiene su libro. - Describir la portada de su libro de Español. - Identificar los anexos que contiene el libro.

de texto, comprendiendo su sentido.	10min. receso 2° Tiempo 15min. clase 10min. receso Sesiones: 5 3er Tiempo 10min. retro	2.2 Utiliza algunas estrategias para comprender textos. 2.2.1 Distingue ideas principales y las ideas secundarias de un texto. 2.2.2 Descubre algunas ideas aunque no estan escritas en el texto. 2.2.3 Descubre a partir del tipo de lenguaje de que se va a tratar el texto. 2.3 Reconstruye un texto respetando el orden de las ideas principales.	- Discutir cuáles son las ideas secundarias de un texto y cuáles agregan información a la idea principal. - Leer uno por uno de otros párrafos del texto <i>Algo más sobre los reptiles</i> , y digan cuales son las ideas principales. - Explicar cuáles son las ideas secundarias y por qué. - Completar el cuadro en el pizarrón. - Reunir las ideas principales de cada párrafo y escriba un resumen en su cuaderno. - Identificar de que tipo de texto se trata el tema de <i>Trasplantes y donación</i> .
3. Lee en voz alta con fluidez, ritmo y entonación diversos tipos de texto, logrando que otros(as) los comprendan y disfruten.	HORA: 1° Tiempo 15min. clase 10min. receso 2° Tiempo 15min. clase 10min. receso Sesiones: 25 3er Tiempo 10min. retro	<i>Se observa cuando:</i> 3.1 Cambia de volumen y tono de voz según el sentido y los diversos momentos de un texto 3.2 Lee pronunciando bien y respetando los signos de puntuación de tal forma que se comprenda la lectura	- Leer y comentar textos. - Realizar las diferentes expresiones requerida en una lectura. - Leer en su texto la importancia del <i>glosario</i> y comentar con el equipo de trabajo. - Llenar el formato de solicitud de préstamo bibliotecario a domicilio. - Comentar a cerca de la utilidad del glosario. - Leer el texto de <i>Francisco y a Muerte</i> . - Leer pronunciando bien y respetando los signos de puntuación en el nudo y desenlace que elaboraron. - Investigar en qué caso deben usarse las comillas. - Copiar en su cuaderno párrafos del texto en cuestión, donde se utilicen las comillas. - Organizar en parejas acuerden leer en un tiempo razonable dicha novela identificando personajes y características de cada uno. - Pasar en limpio su cuento corregido, le agregue ilustraciones y lo lea ante los demás. - Describir características de los cocodrilos.

			- Integrar pareja y con modalidad de lectura compartida lean el texto en cuestión. - Leer nuevamente el texto el temible cocodrilo e identifica en el los párrafos que contiene. - Leer una noticia y fíjate en la información que da respuesta a las preguntas estipuladas en el libro de Español. - Leer el texto El diario a diario, de Julio Cortazar que se encuentra en tu libro de Lecturas.
4. Utiliza con seguridad diversos tipos de textos, lenguaje, materiales y formatos para comunicar sus pensamientos, emociones, conocimientos e intenciones. Sesiones: 4	HORA: 1° Tiempo 15min. clase 10min. receso 2° Tiempo 15min. clase 10min. receso 3er Tiempo 10min. retro	<i>Se observa cuando:</i> 4.1 Qué quiere escribir. 4.1.1 De qué o de quién quiere escribir. 4.1.3 Qué es lo que sabe o no sabe acerca del tema que está tratando. 4.1.4 Con qué intención escribe. 4.1.5 Qué tipo de texto necesita y quiere hacer (recado, carta, cuento, noticia, entrevista, instructivo, invitación). 4.1.6 En qué material y en dónde lo va a escribir. 4.1.7 Qué partes debe llevar su escrito. (instructivo, invitación). 4.1.8 Qué es lo más importante de lo que quiere. 4.2 Durante la elaboración de un texto. 4.2.1 Utiliza el lenguaje más adecuado de acuerdo con el lector y el tipo de texto. 4.2.3 Cuida el orden teniendo en cuenta cómo comienza el texto, cómo se	- Organizar en pareja y elegir un tema y los personajes que tomaran parte de un cuento. . - Acordar con la pareja los lugares y momentos en que se desarrollara la historia. - Apoyar tu escrito en el anexo <i>Más ideas para revisar tus escritos</i>. - Mencionar cuales fuentes de información se deben consultar para realizar una investigación. - Realizar una investigación sobre las características físicas y formas de vida de un animal.

		desarrolló y cómo termina. 4.2.4 Expresa con claridad sus ideas. 4.2.5 Deja espacios entre párrafos.	
5. Considera necesaria la revisión de sus textos para asegurarse que otros(as) comprendan con precisión lo que quiere decir. Sesiones: 25	HORA: 1° Tiempo 15min. clase 10min. receso 2° Tiempo 15min. clase 10min. receso 3er Tiempo 10min. retro	<i>Se observa cuando:</i> 5.1 Relee sus escritos para verificar si comunica sus ideas con precisión y mejora su texto. 5.2 Revisa en su texto si la letra es clara, si hay palabras repetidas las sustituye y mejora su presentación. 5.2.1 Identifica sus dudas ortográficas y corrige su texto, cuando es necesario. 5.3 Verifica si colocó los signos de puntuación que ya conoce e incorpora otros como comillas, guiones y puntos suspensivos. 5.4 Revisa si los tiempos y los pronombres que uso en su texto se relacionan correctamente entre si. 5.4.1 conforma si en su texto uso preposiciones, conjunciones y adverbios a fin de unir o precisar lo que quiere decir.	- Preguntar por el significado de palabras desconocidas. - Copiar los títulos que aparecen en el margen izquierdo del libro. - Discriminar el uso de las palabras homófonas. - Comentar la importancia de la segmentación y la puntuación. - Mencionar algunos signos de puntuación y describir su uso. - Explicar cuales signos de puntuación le indican que debe hacer pausas en las lecturas. - Utilizar el glosario par comprender el significado de las palabras que aparecen en <i>negritas</i>. - Localizar en el texto <i>Francisca y la Muerte</i>, los párrafos dónde se utilizó el guión largo y las comillas. - Enriquecer su narración agregando detalles. - Consultar y utilice el anexo de su libro <i>Más ideas para revisar tus escritos</i>. - Relacionar el pretérito con acciones ya terminadas: corrió, mordió, salió. - Relacionar el copretérito con acciones no terminadas como: lloraba, comía, saltaba. - Escribir en su cuaderno oraciones en tiempo pretérito y copretérito. - Identificar verbos conjugados en tiempo pretérito y copretérito en el texto <i>Francisca y la Muerte</i>. -Comparar con tu compañero de trabajo e identifica el trabajo que presenta la información más clara y precisa. - Considerar el título y las ilustraciones para realizar predicciones sobre el contenido del texto. - Utilizar su diccionario para conocer el significado de palabras nuevas. - Escribir en tu cuaderno la información que dé respuesta a las preguntas

			qué, dónde, cuando, cómo, quién o quienes en las entrevistas. - Investigar una regla ortográfica que te permita saber cuales verbos se escriben con <i>j</i> y <i>g</i>. - Reconocer que las sílabas (je-ge) y (ji-gi), representan el mismo sonido. - Elaborar listas de verbos que contengan <i>g</i> y <i>j</i>. - Comprender el sentido de cada una de las oraciones: María ocupó la estufa <u>de</u> Sofía. María ocupó la estufa <u>con</u> Sofía. - Reconocer que una preposición puede tener distintos significados.
6. Diseña y elabora libros, historietas, revistas y periódicos, considerando las características propias de esas publicaciones. Sesiones: 5	HORA: 1° Tiempo 15min. clase 10min. receso 2° Tiempo 15min. clase 10min. receso 3er Tiempo 10min. retro	<i>Se observa cuando:</i> 6.1 Distingue en periódicos y revistas el tipo de información, las secciones, el lenguaje que utiliza, las formas de presentación y cada cuando se publica.	- Escribir en su cuaderno de qué trata el nudo del cuento y cuál es el desenlace, del cuento <i>Francisca y la Muerte</i>. - Investigar que son el planteamiento, el nudo y el desenlace de un cuento. - Localizar el planteamiento, nudo y desenlace de los cuentos que se les indiquen. - Recortar las noticias y preséntalas en el orden que aparecen sin descuidar los encabezados y las fotografías que se utilizaron. - Enlistar las diferencias que hay entre un periódico y una revista (el tipo de información, las secciones, el lenguaje que utiliza, las formas de presentación y cada cuando se publica).
7. Elabora fichas bibliográficas para investigaciones y actividades literarias.	HORA: 1° Tiempo 15min. clase 10min. receso 2° Tiempo 15min. clase	<i>Se observa cuando:</i> 7.1 Elabora y se hace responsable de la aplicación del uso de la biblioteca. 7.2 Elabora fichas bibliográficas.	- Acudir a una biblioteca pública más cercana. - Elaborar tres fichas bibliográficas de los tres diferentes tipos. - Explorar las diversas fuentes de información escrita que encontraron para investigar acerca de los reptiles, recuerda que los libros están organizados de diferentes manera:

Sesiones: 1	10min. receso 3er Tiempo 10min. retro		
8 . Disfruta la lectura de diversos textos literarios y muestra originalidad en sus creaciones literarias. Sesiones: 25	HORA: 1° Tiempo 15min. clase 10min. receso 2° Tiempo 15min. clase 10min. receso 3er Tiempo 10min. retro	<i>Se observa cuando:</i> 8.1 Busca nuevas y más extensas lecturas. 8.1.1 Distingue entre novela, poesía y teatro, identificando sus preferencias.	- Analizar el texto por medio de preguntas con la ayuda del equipo de trabajo. - Leer los anexos que aparecen en su libro de Español actividades. - Reconocer que los signos de puntuación ayudan a darle claridad a lo que expresamos. - Localizar en su libro <i>Francisca y la Muerte</i>. - Identificar dónde y cuándo ocurren los hechos, los personajes que intervienen y qué hace cada uno en <i>Francisco y a Muerte</i>. - Inventar un dialogo, lo escriba en su cuaderno y utilice el guión largo, en lugar correspondiente. - Reconocer que las novelas son narraciones extensas en donde se relatan una seria de hechos que se van enlazando y complicando. - Localizar la novela <i>Cosas maravillosas terribles y extraordinarias</i>. - Recordar las partes de las que se conforma un cuento (planteamiento, nudo y desenlace). - Comprobar sus predicciones al finalizar la lectura. - Identificar de diversos fragmentos de texto, a qué genero pertenecen (entrevista, cuento, poesía).

1. Análisis de las competencias

Básicamente, el diseño del programa de intervención tuvo como objetivo facilitar y/o lograr el aprendizaje a través de una metodología con las siguientes características: pequeños acomodamientos en el proceso de aprendizaje, simpleza, sistematicidad, integración, colaboración, actividad y abordaje en equipo (Parker, 1994).

En la intervención, se trabajó con el modelo de aprendizaje basado en competencias (conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que intervinieron en el desarrollo de actividades) que tenía como objetivo básico ofrecer oportunidades para que ambos alumnos desarrollaran la capacidad de aprender por ellos mismos y la de asumir su propia responsabilidad de aprender así como también generar condiciones para que aprendan a aprender a partir de sus necesidades educativas.

A continuación, se reflexionará sobre cada una de las competencias que se trabajaron durante la intervención psicopedagógica.

Competencia 1:

Argumentar sus ideas y fundamentar sus acuerdos y desacuerdos con otros puntos de vista en asambleas y exposiciones.

Antes de iniciar cada clase se indagaba sobre los diversos temas que se abordaron, para saber cuáles eran los conocimientos que ellos tenían, con base en preguntas específicas sobre el tema o con situaciones reales con las que ellos se pudieran identificar, tal es el caso de cuando se les explicó que la lectura les ayuda a conocer otros mundos, hay libros que ayudan a recrear imágenes llenas de color, palabras, situaciones graciosas, juegos divertidos y un sin fin de momentos que nos llevan a hacer a un lado los problemas en los que en ocasiones estamos inmersos.

Por otro lado, se les explicó que la lectura es útil para lograr un rendimiento satisfactorio y para sobrevivir en la vida social, es decir, para poder hablar de manera correcta y no pronunciar palabras de manera incorrecta se ejemplificó con expresiones como: *oistes*, *vistes*, *diferencia*, entre otras. En ese momento ellos se rieron y comenzaron a repetir las palabras de manera incorrecta y XY puso de ejemplo a un vecino que hablaba de forma incorrecta, y XX aceptó que en ocasiones ella hablaba de esa manera pero lo hacía jugando, sin embargo cree que no es correcto porque su hermana lo podía aprender y eso estaría mal.

Ambos alumnos cuando participaban argumentaban sus comentarios con experiencias personales, o bien fundamentaban que lo habían leído en los libros o visto en la televisión. Con respecto al haberlo visto en televisión, siempre se les cuestionaba si la información provenía de una fuente confiable, seria (noticiero, documental, programas culturales, etc.) o si la información provenía de programas poco serios (de espectáculos). Con el objetivo de que ellos mismos lograran identificar y diferenciar los diferentes enfoques que le pueden dar a una misma noticia.

Cada que se presentaba una diferencia de opiniones y/o experiencias era común que entre ellos se gestara un debate pues para cada uno era importante que su opinión fuera la correcta. Cuando se presentaba esta situación en un primer momento se trataba de mediar la relación entre ellos, es decir, si bien es cierto que cada opinión era válida era importante resaltar y guiar una explicación adecuada que en su momento aclarara el contenido del tema del cual habían opinado. Posteriormente ellos lograron construir, reconstruir y aclarar su propia opinión.

Ambos alumnos en un principio de la intervención, hacían comentarios que en ocasiones pudieron parecer que solo lo hacían por participar, si embargo, con el pasar de las sesiones sus intervenciones era más reflexivas, daban pauta para que el otro compañero las pudiera complementar y de esta manera ambos trabajaban en equipo.

Competencia 2:

Analizar y organizar las ideas de distintos tipos de texto, comprendiendo su sentido.

Desde un principio de la intervención, un tema importante a trabajar fue la comprensión de textos que va mucho de la mano con la competencia 3 *Leer en voz alta con fluidez, ritmo y entonación diversos tipos de texto, logrando que otros(as) los comprendan y disfruten*, sin embargo es importante mencionar que ambos alumnos no presentaban estrategia alguna para comprender un texto, es decir, desde las observaciones no subrayaban ideas principales, secundarias o alguna palabra que no entendieran, mucho menos se hacían preguntas después de la lectura para sondear qué habían comprendido.

Conforme a sus experiencias, cada uno de ellos expuso su punto de vista y con base en eso, se les pidió que relacionaran sus experiencias con el tema que se impartía en ese momento o se prestaba a debate entre ellos ya que afortunadamente, cada uno presentó

una postura diferente en cada debate y que al final ambos tenían la capacidad de llegar a un acuerdo en cuanto a sus puntos de vista, llegando a una conclusión formulada por ambos.

Cada vez que realizaban la lectura de un texto, se les explicó que para lograr comprender una lectura era importante ayudarse de algunas estrategias para lograrlo, una de ellas fue apoyarse en preguntas formuladas antes de realizar la lectura con base en: el título y las imágenes y una vez terminada la lectura se formularían más preguntas con el objetivo de explorar qué y cuánta información habían comprendido y conforme a sus respuestas guiarlos para lograr consolidar la comprensión del texto.

Otra estrategia que se utilizó durante toda la intervención fue subrayar palabras difíciles que no comprendieran o conocieran su significado para posteriormente poderlos consultar en el diccionario, glosario o consultarlo con otras personas, con el fin de comprender el texto al contextualizar las palabras dependiendo el tipo de escrito, así como también ampliar su léxico. Del mismo modo, otra estrategia fue identificar las ideas principales (ideas importantes de cada parte del texto) y secundarias (son las que agregan información o dan ejemplos a la idea principal) que tiene un texto. Para identificar estas ideas utilizaron dos lápices de colores y decidieron cuál color cada uno de ellos identificaría estas ideas.

Si bien es cierto, tal y como menciona Orjales (2002) la comprensión lectora que presentan los niños (as) con TDA-H es deficiente y tienen dificultades en textos largos, sin embargo no presentan puntuaciones bajas en vocabulario. En el caso de XX, en un principio de la intervención no utilizaba estrategia alguna para ayudarse a comprender el texto, sin embargo, su interés variaba de acuerdo al género de éste, sin embargo, se procuró en todo momento que la alumna lograra interesarse en cada lectura que realizaba durante la intervención y esto se logró con el hecho de relacionar la lectura con sus experiencias personales y tratar que se posicionara desde el papel de personaje. Se le hacían preguntas como: ¿Tú qué harías en su lugar?, ¿Crees que es correcto lo que hizo?, ¿Te ha pasado a ti?, ¿Qué crees que sintió?, etc.

La exploración que se hacía antes de la lectura al formular preguntas según el título o con base en las imágenes, permitía conocer con qué tipo de información estaba relacionada y con el contexto, ella misma expresaba una lluvia de ideas que le remitían la imagen o el título y una vez que leía el texto, lograba emitir una opinión más selectiva en términos de la lectura que se había hecho en ese momento e inclusive llegó a modificar su punto de vista, cada vez que se trataba de opinar acerca de un tema ya existía un vínculo entre sus ideas,

es decir, trataba en un primer momento de organizar sus ideas para posteriormente poder expresarlas.

Con base en las preguntas que se formulaban, antes, durante y después de la lectura el objetivo era darle a la alumna una estructura (orden de trabajo y maestra (o) organizada (o) en sus clases) y consistencia en su forma de trabajar, logrando que con la claridad de las instrucciones, lograra realizar la actividad y alcanzar el objetivo establecido de la clase.

El tipo de texto por el que más mostró interés fue el literario, pero mostró cierta dificultad en el periodístico y esto dependía de su presentación (periódico o revistas de investigación). Con referencia a las estrategias que se utilizaron en la intervención y específicamente con respecto al subrayado de las palabras que desconocía en una lectura, se puede decir que el hecho de buscar un significado en el diccionario le atraía para seguir con la lectura y poder regresar al texto para de nuevo leer al párrafo, pero con el entendimiento de la palabra que un principio desconocía y poder darle sentido a lo que leía. Cabe mencionar, que aun cuando se le dificultó el uso del diccionario, logró realizar la actividad con ayuda individualizada en un principio y posteriormente ella misma, lo intentaba y lo logró.

Identificar las ideas principales y secundarias fue la estrategia que más se le dificultó ya que no llegaba a discernir la importancia de una idea a otra, es decir, todo el texto era importante para ella y no podía seleccionar las ideas secundarias para clasificarlas. En este caso se realizaron ejercicios en donde los cuentos fungieron como un factor muy importante ya que los prefería y se utilizaron cuadros de doble entrada en donde tenía que seleccionar las ideas principales (ideas importantes de cada parte del texto) y secundarias (son las que agregan información o dan ejemplos a la idea principal). Con este ejercicio, se logró que pudiera identificar las ideas principales y secundarias en otros tipos de textos y no sólo en el cuento.

Con respecto a XY, cuando se le formulaban preguntas según el título o con base en las imágenes, él mostró más estructura en sus ideas y argumentos, en todo momento hacía gala de que lo había aprendido porque los programas que más le gustaban eran culturales y de reflexión por lo que lograba emitir una opinión más selectiva y estructurada en términos de la lectura que se había hecho en ese momento e inclusive llegó a complementar su punto de vista, tanto por la lectura y/o por la opinión de su compañera.

El uso del diccionario también se le dificultaba, sin embargo durante la lectura de las palabras que desconocía, intentaba con base en la lectura darle significado o bien recurría a

revisar directamente el glosario, pero esto como última opción. Sin embargo, realizar un resumen era lo que más se le facilitaba, ya que lograba identificar las ideas principales de un texto en la primera lectura, es decir, presentaba habilidad para sintetizar aun cuando eran textos largos.

Competencia 3:

Leer en voz alta con fluidez, ritmo y entonación de diversos tipos de texto, logrando que otros(as) los comprendan y disfruten.

Se puede decir que desde un principio de la intervención, a ambos alumnos se les dificultó realizar una lectura respetando los signos de puntuación, su entonación era monótona (diálogos y expresiones), poca fluidez, mala dicción, bajo volumen, omisión, adición y sustitución de palabras o letras, realizaban una lectura rápida por la premura de acabar. Como mencionan Polaino-lorente y Ávila (2000), el niño hiperactivo no diferencia bien entre letras y sonidos similares y tiene poca capacidad para estructurar información que recibe a través de los distintos sentidos de manera que conozca lo que se le enseña, incluso hay niños (as) con TDA-H a los ocho años de edad que aún no diferencian entre su mano derecha y su mano izquierda. Con relación a la lectura, omiten palabras sílabas e incluso renglones, no comprenden lo que leen y con frecuencia pueden identificar letras, pero no saben pronunciarlas correctamente.

Por lo tanto, desde un inicio de la intervención, se les dijo que cada uno de ellos al momento de leer, debía tener una postura cómoda (esto significaba para ambos alumnos no estar recostados en la mesa como lo venían haciendo), su espalda debía estar recargada en el respaldo de la silla, el libro colocado en la mesa y las manos en una posición que les permitiera cambiar de página o inclusive tomar el libro (más no colocar el libro frente a la cara ya que esto no permitía que su lectura fuera escuchada por los presentes), los alumnos tendrían que leer respetando entonación de las expresiones, de la acentuación, la puntuación, tratar de no omitir o sustituir palabras o letras, leer con fluidez (no tartamudear, no leer las palabras por sílabas) y con un volumen adecuado, donde todos los presentes pudieran escuchar.

Así como también, con aplausos se comenzarían a marcar los acentos de las palabras, en caso de que alguno de ellos lo omitiera en la lectura. De lo contrario perderían el turno de leer y automáticamente iniciaría la lectura de todo el párrafo su compañero. Esto se estableció con el propósito de que ellos mismos trataran de leer correctamente respetando todo lo que desde el inicio de la intervención se les pidió: entonación de las expresiones, de

la acentuación, respetar la puntuación, no sustituir u omitir palabras o letras. Cada vez que se realizaba una lectura de un texto, una indicación o alguna información importante (recuadros), ésta indicación era recordada.

Polaino-lorente, Ávila (2003) y Orjales (2002) coinciden que los niños (as) con TDA-H cometen frecuentes omisiones en la lectura, omiten palabras o letras y sustituyen unas letras por otras, por lo tanto con respecto a:

La entonación de las expresiones: cuando leían un diálogo que tenía inmersas expresiones exclamativas e interrogativas y las leían con una entonación monótona, se les indicaba que dejaran de leer para poder retomar las expresiones. Se les ponían ejemplos en el pizarrón de una misma oración expresada en forma de preguntas o en exclamación y ellos tenían que repetirlas dándoles la entonación adecuada para cada caso, y este ejemplo sirvió para que lo extrapolaran a la lectura, al igual que le dieran sentido según sean diversos momentos de un texto.

Con respecto a la acentuación, con aplausos se marcó los acentos de las palabras, en caso de que alguno de ellos lo omitiera en la lectura. En la puntuación (punto y aparte, punto final y la coma), sólo se hacían las pausas necesarias cuando terminaban de leer un párrafo, pausa después de una coma y cuando leían un enlistado (cosas, nombres, etc.).

Cuando llegaban a omitir o sustituir palabras o letras, simplemente en ese justo momento se les hacía la pregunta ¿Cómo?, con el objetivo de que se dieran cuenta de que en su lectura, *algo* habían hecho mal (mala entonación de las expresiones y de la acentuación, no respetar la puntuación, sustituir u omitir palabras o letras).

En el caso de XX, en un principio de la intervención, se molestaba cuando se le señalaban sus dificultades en la lectura e inclusive tomaba una actitud de negación (aseguraba que no había cometido ningún error) e intolerancia, que la llevaba a cometer aun más errores, esta actitud la venía presentando desde el aula regular. Durante la intervención, debido a su actitud, aproximadamente en cinco ocasiones, se recurrió a darle tiempo para que pensara en su forma de actuar, es decir, se mantenía en su lugar dentro del equipo de trabajo, pero por un momento no era tomada en cuenta tanto en la realización de las actividades como en la participación en los debates y cuando reconocía que no había leído bien, ella proponía leer de nuevo el párrafo donde se equivocó respetando las indicaciones de cómo debía leer para que mejorara su lectura y que los presentes pudieran comprender.

Durante la intervención, aproximadamente a partir de la segunda semana en adelante, XX comenzaba a identificar en qué momento no realizaba una correcta lectura (entonación, acentuación, pronunciación, fluidez, etc.) e iniciaba a rectificar por sí sola, es decir, regresaba al párrafo o enunciado y comenzaba de nuevo a realizar una mejor lectura. Inclusive al terminar ella misma comentaba acerca de lo que trataba la lectura en cuestión.

En el caso de XY, siempre mostró su disponibilidad para trabajar y mejorar su lectura, ya que cuando se le señalaban sus dificultades, sin ninguna objeción iniciaba de nuevo la lectura para mejorar, sin embargo, se le dificultó dar una entonación correcta a las expresiones exclamativas e interrogativas, como se mencionó anteriormente en el pizarrón se les ponían ejemplos de una misma oración expresada en forma de preguntas o en exclamación y ellos tenían que repetirlas dándoles la entonación adecuada para cada caso, y este ejemplo sirvió para que pudiera mejorar su entonación en cada una de las expresiones de diversos momentos de un texto.

Ambos alumnos cuando inició la intervención, no mostraban relación alguna de amistad o de compañerismo, sin embargo, con la primera actividad que se explicó en un principio, se logró que entre ellos se apoyaran tanto en la identificación de una dificultad como también para corregir ya sea la entonación, la puntuación, la pronunciación o indicar las pausas para leer con fluidez y claridad para que se comprendiera su lectura.

Competencia 4:

Utilizar con seguridad diversos tipos de textos, lenguaje, materiales y formatos para comunicar sus pensamientos, emociones, conocimientos e intenciones.

Es importante mencionar que en esta competencia se vieron dos temas importantes *Cuento* y *entrevista*, fue de suma importancia poder llevar a cabo una instrucción individualizada, con ayuda de instrucciones claras y precisas acerca de: qué quiere escribir, de qué o de quién quiere escribir, qué es lo que sabe o no sabe acerca del tema que está tratando, con qué intención escribe y qué tipo de texto necesita y quiere hacer (recado, carta, cuento, noticia, entrevista, instructivo, invitación), saber si utiliza el lenguaje más adecuado de acuerdo con el lector y el tipo de texto, ayudar a que cuide el orden teniendo en cuenta; cómo comienza el texto, cómo se desarrolló y cómo termina, lograr que exprese con claridad sus ideas y que deje espacios entre párrafos.

Es importante mencionar que dependiendo del tipo de texto que se decidiera hacer (recado, carta, cuento, noticia, entrevista, instructivo, invitación), debían seguir la estructura de

acuerdo al tipo de texto y de lo antes mencionado, a ambos alumnos se les dio la libertad de elegir el tema de su predilección (amor, policías, ladrones o misterio), pero fue importante que ellos lograsen exponer qué querían escribir. En este caso, se trabajó con el género literario (cuento), en donde era importante que los alumnos, identificaran ¿Cuáles son las partes de un cuento?, por lo que se les explicó que en los cuentos, los personajes se relacionan entre sí; además se dice el lugar y el tiempo en que ocurren los hechos.

En este tema se recurrió a ejemplificar con una película muy conocida *Shrek*, con el objetivo de que lograsen identificar: los personajes, los lugares en donde se desarrolló la historia y las partes del mismo. Al saber que se tomaría como ejemplo algunos cuentos conocidos, les pareció divertido y comenzaron a proponer historias para que las trabajáramos en clase, y se llegó al acuerdo de trabajar con el cuento de *Shrek* pues la habían transmitido el domingo nueve de septiembre, y les pareció que sería más fácil.

Cada que se trabajaba con el pizarrón, ambos querían participar pues al parecer era un material novedoso con el que no habían trabajado y en el pizarrón se colocaron tres columnas, de la siguiente manera:

PERSONAJES	MOMENTOS	LUGARES

En donde, el objetivo fue que lo llenaran ellos de acuerdo con lo que conocían de la historia (SHREK). Primero se les puso un ejemplo y posteriormente cada uno de ellos tomó el plumón de su agrado y escribió según correspondiera en la columna.

PERSONAJES	MOMENTOS (tiempos)	LUGARES
- FIONA - SHREK - BURRITO - DRAGON - EL PRÍNCIPE	- EN LA MAÑANA - EN LA TARDE - AL AMANECER - POR LA NOCHE	- EN EL BOSQUE - EL CASTILLO - PANTANO

Cuando pasaron al pizarrón cada uno para escribir en cada una de las columnas, se emocionaron tanto por poder escribir información, información que tal vez su compañero no tenía, por lo que se iba convirtiendo en una competencia sana, pues entre ellos se vio una relación de diversión, nunca peleando, ni jalándose. Cuando XX escribía algo que estaba

mal en ortografía o de lugar, XY pasaba corriendo y lo borraba y decía *ESTA MAL*, y corría a su lugar y lo mismo hacía XX. En esta actividad se divertieron pues pudieron compartir al material de trabajo, sabían muy bien de qué historia se hablaba.

Después se les pidió que tomaran asiento e identificaran del cuento en cuestión, cuál era el inicio, el momento de conflicto o aventura y cuál sería el final de la historia o desenlace.

Esto comenzó con XY; él expuso que la historia comenzó cuando SHREK fue al rescate de la princesa FIONA y XX le quitó la palabra y se empezó a reír pues ella dijo que así no había empezado pero nunca supo decir el verdadero inicio de la historia.

En ese momento se les explicó que en el inicio o planteamiento de una historia se expone la situación del cuento o de la historia, ya sea indicando cuándo y dónde ocurren los hechos, es decir, se puede identificar con las siguientes frases: *Hace muchos años...*, presentando algún personaje *Shrek era un ogro...*, o entrando directamente en la acción *después del recreo, Jorge descubrió una...*

Entonces, en el pizarrón se dibujó otra tabla en donde en la primera columna estaba la primer parte del cuento *PLANTEAMIENTO* respondiendo a las preguntas de cuándo y dónde, para que ellos pudieran ver a simple vista y pudieran relacionar e identificar esta primera parte del cuento de Shrek y entonces cada uno de ellos coincidió en que todo inició por la invasión de la casa de Shrek... el pantano.

Después, se explicó que en toda historia y cuento hay una parte importante; en ella se presentan las aventuras o problemas a los que se enfrentan los personajes, es decir *NUDO*. Por lo que, ellos tenían que identificar cuáles eran las aventuras o los problemas por los que el personaje principal tenía que pasar y entonces XX dijo que salvar a la princesa FIONA del castillo donde estaba atrapada y la cuidaba un dragón, pero por parte de XY, salvar a la princesa para casarse con ella era el nudo de la historia.

Al ver que no pudieron identificar del todo el nudo de la historia, se les recordó que en el nudo se pueden identificar las aventuras que pasa el personaje principal o bien los problemas a los que se enfrenta y con respecto a la historia en cuestión, se explicó que la aventura que pasó el personaje principal fue salvar a la princesa del castillo y lograr librarse del dragón.

Se le preguntó a XX ¿Cuál sería el nudo de la historia de la SIRENITA? y logró identificar que el nudo de la historia sería cuando ella intercambia su voz por unas piernas para convertirse en humana y estar con el príncipe. Y XY identificó el nudo de la historia de *Blanca Nieves y los siete enanos*, en donde, él contestó lo siguiente: *escapar del cazador que la quería matar por órdenes de la reina y cuando se comió la manzana envenenada*.

Cuando se le pregunta a uno de ellos sobre algún tema, el otro puede llegar a complementar el comentario o en ocasiones responder correctamente al ver que su compañero no está diciendo o haciendo lo correcto.

Al ver que por lo menos ya habían comprendido e identificado las partes de algunos cuentos se les pidió que de nuevo leyeran el texto *Francisca y la Muerte* para que pudieran identificar cuándo y en dónde empieza el cuento, cuándo se habla de un personaje y en qué momento se indica lo que está ocurriendo.

En el pizarrón los alumnos pasaron escribir las características que hay en un cuento:

Personajes	Momentos (tiempos)	Lugares
- muerte, hombre - muerte, nieta - muerte, camino	- En la mañana - En la mañana - En la mañana	- En la puerta - En la casa de francisca - En el campo

Después de terminar de leer el cuento, en su cuaderno ellos tenían que escribir brevemente de qué trata el nudo y desenlace del mismo: XX y XY coincidieron en que el nudo de la historia versaba en que la muerte buscaba a Francisca en todos los lugares que siempre frecuentaba y que nunca la encontraba y que el desenlace básicamente era que nunca la pudo encontrar por lo ocupada que siempre estaba y se le terminó el tiempo a la muerte para llevarse a Francisca y optó por irse sin ella.

XX leyó la primera parte del texto *Trasplantes y donación* como entrevistadora, y aunque las preguntas eran muy cortas, leyó pausadamente, pero respetando los signos de puntuación, cuando comenzaba entonó las preguntas cuando se las formulaba al entrevistado (signos de admiración e interrogación), no se le dificultó la lectura, fue fluida con un buen tono de voz y volumen. Por lo que respecta a XY, cambió muchas palabras (por la premura de leer rápido), omite o aumenta palabras en la lectura, pero con apoyo rectifica lo que lee.

Al continuar con la segunda parte de la lectura XX se mantuvo con una buena lectura (respetó los signos de puntuación, entonó las preguntas y el diálogo del entrevistador al entrevistado, la lectura fue fluida con un buen tono y volumen). XY, pronunció correctamente las frases interrogativas (preguntas).

Cuando terminaron de leer, XY mencionó que era una entrevista, se les explicó que la entrevista es una conversación en la que una persona le hace a otra una serie de preguntas sobre un tema determinado. En la entrevista puede haber dos tipos de preguntas: las que el entrevistador hace a partir de un guión previamente elaborado, y aquellas que se hacen en función de una respuesta del entrevistado.

Al terminar de leer debían elegir cuatro lápices de colores para trabajar la actividad; con dos colores distintos debían encerrar en un círculo para ubicar al entrevistado y al entrevistador, posteriormente tenían que identificar las preguntas que eran improvisadas y las que se realizaban a partir de un guión:

- ¿Tengo que subrayar todas las preguntas? - preguntó XX-.
- Tienes que ubicar las preguntas que se le hicieron al Dr. con base en las respuestas que él dio... es decir, si tu me entrevistas, tienes tres preguntas establecidas como: ¿dónde vives?, ¿dónde estudias? y ¿dónde trabajas?, éstas son las preguntas que ya tienes pero al preguntarme la primera que es ¿dónde vives? yo te contestaría: Aquí cerca, por periférico y tú me puedes realizar la segunda pregunta que ya tienes estructurada, pero con base en lo que respondí ¿qué me pueden preguntar? (esta explicación se dio para ambos alumnos, aunque la duda la había expresado XX) entonces XY formuló la siguiente pregunta ¿usas pesero o caminas?...te das cuenta cómo pueden hacer otra pregunta que no tenían contemplada pero que la hicieron con base a lo que te conteste.
- ¡ah, ya! -hizo esta expresión XX y comenzó a buscar en el libro-.

Se les explicó que una pregunta secundaria es aquella que proviene de otra sin haberla tomado en cuenta para la entrevista.

Cuando terminaron, se les explicó que la entrevista está formada por tres partes:

- Introducción: Donde el entrevistador explica quién es la persona entrevistada, la razón de la entrevista y el tema que se aborda.
- Cuerpo: Es el conjunto de preguntas y respuestas.
- Cierre: Donde el entrevistador hace un breve comentario sobre la entrevista.

Conforme se les iba preguntando de las partes que tiene una entrevista las iban identificando y con distinto color marcaban cada una de las partes que se expusieron anteriormente.

Por ejemplo el siguiente dialogo:

- ¿En qué parte de la entrevista nos presentan a la persona que se entrevistará, la razón de la entrevista y el tema que se aborda? -le pregunta la psicóloga a los dos.
- Señala XX la primer parte del texto- ¡aquí!
- ¿Por qué? -le pregunta la psicóloga para que pueda argumentar su respuesta con la información que se le dio sobre las partes de la entrevista-.
- Pues aquí dice: *cinco años después se entrevistó al Dr. Argüero*, y fue por el trasplante que hizo...
- ¡Bien XX!
- Ahora el cuerpo de la entrevista es fácil de identificar porque es el conjunto de preguntas y respuestas, que son éstas...-la psicóloga señala el conjunto-.
- Haber XY, ¿dónde encuentro en breve comentario sobre la entrevista, lo cual me indica el cierre? -le pregunta la psicóloga y él en ese momento, busca la última parte de la entrevista e identifica el comentario y lo lee-.
- Es aquí, porque el que estaba entrevistando dice: *Así, la entrevista con el doctor Argüero nos ofreció la oportunidad de conocer...*, entonces aquí comenta.
- ¡Bien XY!
- Chicos, recuerden que es bien importante que puedan identificar las partes de una entrevista, para que puedan estructurar cuando se les pida, así como también la importancia de identificar las preguntas que se derivan de una respuesta o sólo las estructuradas.

Con la información antes mencionada, ellos ya habían visto en tema de la estructura de una entrevista y de un cuento, mismos que tenían que elaborar: en ambos casos, tanto XX y XY, no recordaron las partes del cuento ni el contenido de estas, sin embargo, se les explicó a detalle apoyados de un cuadro de doble entrada y cada una de las partes del cuento, se tomó como ejemplo el cuento de *SHREK* que se había elaborado anteriormente para poder ejemplificar las partes del cuento y funcionó muy bien ya que de alguna manera fue algo novedoso para ellos y reciente, de hecho ellos mismos lo propusieron.

Posterior al ejercicio mencionado, ellos identificaron de otros cuentos (La sirenita, La bella y la bestia y La cenicienta) la estructura del cuento (planteamiento, nudo y desenlace), posterior a la clase que se impartió este tema, se recapituló en varias ocasiones tanto con preguntas o situaciones en las cuales a los alumnos ya se les facilitaba recordar e inclusive hacían mención de la estructura del cuento son problemas, es importante resaltar que ambos alumnos daban explicación del tema con lo que se les había explicado, ellos mismos construyeron y lograron rescatar las ideas principales sobre la importancia de cuidar el orden teniendo en cuenta cómo comienza el texto, cómo se desarrolla y cómo termina.

De esta competencia se puede decir que ambos alumnos lograron expresar con claridad sus ideas consiguiendo identificar y utilizar el lenguaje más adecuado de acuerdo con el tipo de texto. En todo momento se les reforzó sus actitudes positivas, se les felicitó por sus logros (elaboración de un cuento y entrevista).

Competencia 5:

Considerar necesaria la revisión de sus textos para asegurarse que otros(as) comprendan con precisión lo que quiere decir.

Desde el primer día de clases, se les explicó a los alumnos que presentaban algunas dificultades en sus escritos: no presentaban letra legible, había palabras repetidas, las sustituían, presentaban problemas en las reglas de ortografía (nv, mb, mp, j, g, v, v, ll, y), así como también la discriminación entre el acento prosódico y el ortográfico, espacialidad entre las palabras (respetando la cuadrícula entre palabras y renglones), la utilización de las mayúsculas y minúsculas, en general la puntuación en cuanto a su uso, utilización e importancia (punto final, punto y aparte, comas, puntos suspensivos, punto y seguido, signos de interrogación, admiración, comillas, punto y coma, paréntesis, guión largo), palabras homófonas (palabras que se pronuncian igual y se escriben diferente: casa-caza).

Desde la primera clase, al llegar al salón se les indicó y recordó que al escribir la fecha tenían que comenzar con letra mayúscula, y en el caso de XX hacer énfasis en la acentuación de la palabra *México*, al igual XY en el caso de *Coyoacán* ya que ambos no la acentuaban, inclusive al iniciar cada párrafo o enunciado debían hacerlo. Sin embargo, aun cursando sexto grado, no utilizaban el punto final al terminar de escribir la fecha y en general ningún párrafo o enunciado.

Por lo tanto, se necesitaba una actividad de refuerzo para identificar, realizar y discriminar el *acento prosódico y ortográfico*, lo que en algún momento en cursos anteriores les habían enseñado pero que no lo utilizaban en sus escritos, por consiguiente desde la primera

semana de trabajo e inclusive la segunda semana cada que iniciaba la clase y tenían que trabajar con tener una estructura de trabajo (fecha, título y actividad) en todo momento se les hacía el siguiente recordatorio:

- Recuerden que para tener una mejor presentación del trabajo, siempre tenemos que empezar a escribir con mayúscula ya sea la fecha o cualquier enunciado o párrafo, dejar espacio suficiente entre cada palabra y también colocar el punto final ¿correcto?

Se respetó que XX comenzara a escribir la fecha de la siguiente manera: México, D. F. a... y en el caso de XY fuera: Coyoacán a..., sin embargo ambos comenzaban a escribir con minúscula sin acentuar respectivamente México y Coyoacán, y para cada caso específico se llevó a cabo un ejercicio de separación de sílabas, y cada una de ellas era marcada con un aplauso, sin embargo, para poder identificar la sílaba que llevara el acento prosódico y ortográfico el aplauso era marcado con mayor intensidad. Este ejercicio, formó parte de toda la intervención, aun cuando se utilizó con más frecuencia las primeras dos semanas, los alumnos tenían toda libertad de hacer uso de este ejercicio cada que tuvieran la necesidad de identificar el acento de alguna palabra al realizar una copia o un escrito (realización de un cuento, la entrevista e inclusive al transcribir un texto).

Aunque en el aula regular era importante poder llevar a cabo una forma de trabajo (fecha, título, actividad, buena ortografía, letra legible, espacialidad entre palabras, puntuación), ambos presentaban dificultad para poder hacerla.

En un principio de la intervención, a los alumnos se les dificultó llevar a cabo la estructura antes mencionada, a pesar de esto cada uno de los detalles del lenguaje escrito, cada uno de los alumnos mejoraban (iniciaban con mayúscula y empleaban el punto final en la fecha, un párrafo o una oración, intentaban identificar el acento de las palabras y entre cada palabra dejaban por lo menos un cuadro), en general se puede decir que en ambos alumnos se avivaba el interés y se preocupaban porque sus escritos tuvieran cada día una mejor presentación, inclusive entre ellos mismos comenzaron a apoyarse cuando uno de ellos cometía un error (puntuación, espacialidad, etc.) ya que desde el inicio de la clase sin indicación o recordatorio ellos mismos comenzaban a realizar la estructura con mucho mayor facilidad, cumpliendo con cada uno de los detalles que en un principio fueron señalados.

Competencia 6:

Organizar por iniciativa propia, la biblioteca del aula y elabora fichas bibliográficas para investigaciones y actividades literarias.

Si bien es cierto que el tema de fichas bibliográficas y material bibliográfico ya se había visto en cursos anteriores, ambos alumnos no recordaban la estructura de la ficha bibliográfica, los tipos de fichas, la importancia y el uso de las fichas en la biblioteca, por lo que el objetivo fue trabajar los cuatro juntos, compartiendo y explicándoles el tema mismo que es retroalimentado por la participación de los dos alumnos.

Se comentó que en la biblioteca se pueden consultar diccionarios, libros, enciclopedias, monografías, censos, atlas, publicaciones periódicas (periódicos y revistas) y de cada material antes mencionado se preguntó a cada uno de ellos qué tipo de información encontramos. Por ejemplo en los periódicos cada uno de ellos iba mencionando una sección que podíamos encontrar, en ese momento se les dieron pistas de otras secciones para que ellos pudieran identificarlas, en todo momento se ponían situaciones, es decir, *Si yo quiero saber de la situación de la cámara de diputados y del presidente ¿en qué sección del periódico podemos encontrar esa información?*

Se le preguntó qué otro tipo de material bibliográfico se puede encontrar, y hubo un momento en que ambos se quedaron callados, entonces con el fin de que ellos logaran enlistar más materiales se les daban pistas, es decir, se les preguntaba *¿en dónde encontramos palabras en orden alfabético?* y ambos contestaron *El diccionario*, *¿En dónde encontramos mapas, ríos, montañas, divisiones políticas, agricultura y los diferentes climas?*

Se le dio la palabra a XY y contestó: *libros de geografía* pero era una respuesta incorrecta y esto le da oportunidad a XX de contestar: *¿Atlas?*, pero su contestación no es muy segura, es decir hace una pregunta en lugar de una afirmación, por lo tanto al no estar segura de su respuesta, le preguntó la psicóloga *¿me estás preguntando o estas contestando?* En ese momento ella se ríe y contó con más seguridad: ¡ATLAS!

Para terminar se concluyo que otra manera de explorar los libros es identificando qué tipo de texto es: cuento, poesía, historieta, ciencia, historia, instructivo, etc.

En las bibliotecas hay catálogos con los datos de los materiales escritos y en la página 14 del libro de Español se encontró un ejemplo de una ficha bibliográfica de autor y la leyó XY y al realizar la lectura contestaron unas preguntas que se encontraban al termino de la ficha, mismas preguntas sirvieron para poder precisar qué información habían integrado a sus

conocimientos anteriores para que el tema quedara incorporado como un tema que pueden manejar al asistir a la biblioteca más no como un tema que sólo lo vería en clase.

Al término de la lectura de la ficha bibliográfica, se les pregunto qué tipo de ficha era, si era por autor, por título o por tema y ambos contestaron que era por autor. Al concluir las actividades programadas de este día, mientras ellos guardaban su material se les hicieron unas preguntas tales como:

- ¿Cuántos tipos de fichas bibliográficas existen?
- ¿Qué tipos de libros podemos consultar en la biblioteca?
- ¿Cuál es la importancia del índice y dónde lo localizamos?
- ¿Qué información encontramos en un atlas?
- ¿Dónde podemos encontrar los datos de un libro?
- ¿Cómo se clasifican las fichas bibliográficas?

Cada uno de ellos contestó las preguntas de manera correcta, mientras guardaban sus cosas y cada que lo hacían, levantaban la mano pidiendo la palabra, para participar.

En el caso de XX, se le facilitó identificar los tipos de fichas y el tipo de información que cada una de estas debía contener y que se manejan en una biblioteca, sin embargo, cuando se le proporcionó material para elaborar los tres tipos de fichas bibliográficas, se le complicó diferenciar la estructura de la ficha por título o por tema. Por lo que se recurrió a trabajar en el pizarrón realizando un esquema con el objetivo de que ella discriminara entre un título y un tema en donde se ejemplificaba que en el libro *Mitos y leyendas del mundo* (título) contenía lecturas de Grecia y Roma, del Norte de Europa, del Este de Europa, del Oriente medio, del Lejano Oriente, etc. (temas), entre mucho otros libros que se le proporcionaron de diferentes asignaturas, así como también se le explicó otros datos importantes sin tomar en cuenta el tipo de ficha bibliográfica son: lugar de impresión, año, editorial, número de páginas y si lo amerita colección y clasificación.

Con este ejercicio, XX logró diferenciar la importancia de un título (ubicado en la portada del libro) y de un tema (as) ubicado (os) en el índice.

En el caso de XY, desde el primer momento que se explicó el tema de la ficha bibliográfica, comenzó a recordar que lo había visto en el curso anterior, lo cual benefició ya que XX no presentó complicación alguna y solo necesitó de un apoyo individual.

Competencia 7:

Elaborar por iniciativa propia fichas bibliográficas para investigaciones y actividades literarias.

Durante toda la intervención, desde el momento que se vio el tema de *Fichas bibliográficas*, se les explicó la importancia de este tema ya que en algún momento de su educación estarían inmersos en investigaciones o simplemente en algún momento necesitarían buscar algún libro de su preferencia y sería justamente cuando aplicarían sus conocimientos, por lo tanto cada que había oportunidad y aunque se estuviera viendo en clase temas ajenos a el de *Fichas bibliográficas* se les proporcionaban libros con el objetivo de que realizaran una ficha según consideraran (autor, título o tema) o sólo se le preguntaba:

- ¿Cuántos tipos de fichas bibliográficas existen?
- ¿Cuáles son?
- ¿Qué datos son los que conforman una ficha?

Competencia 8:

Disfrutar la lectura de diversos textos literarios y muestra originalidad en sus creaciones literarias.

Cuando comenzó la intervención, ninguno de los alumnos quería proponerse para leer ya que ambos presentaban problemas en la lectura, mismos que se mencionaron anteriormente.

Al inicio de la intervención, con el objetivo de que los alumnos le encontraran sentido a la lectura, se expuso la idea de que esta ayuda a conocer otros mundos a crear imágenes llenas de color, situaciones graciosas, juegos divertidos y un sin fin de momentos que nos llevan a hacer a un lado problemas personales. Pero también se puede encontrar una lectura con un sentido más formal: científico, entrevista, etc., sin embargo, la lectura también es útil para lograr un rendimiento satisfactorio y para sobrevivir en la vida social, es decir para poder hablar de manera correcta y no pronunciar las palabras de manera incorrecta (vistes, oistes y en general los verbos terminarlos en s).

En los dos recesos de 10 minutos que se manejaron en cada clase, se les proporcionaba un libro que contenía adivinanzas, trabalenguas, colmos y chistes, mismos que eran elegidos al azar por los alumnos, esto se hizo con el objetivo de que ellos reconocieran que en la lectura podían encontrar diversos matices ya que son actividades que estimulan la atención.

Con el pasar de la intervención, cada que realizaban una lectura, se procuraba motivarlos para que leyeran a modo de que disfrutaran y comprendieran, esto se logró con ayuda de la instrucción que se dio desde un principio: Cada uno de ellos al momento de leer, debían tener una postura cómoda (esto no significaría estar recostados en la mesa como lo venían haciendo), su espalda debía estar recargada en el respaldo de la silla, el libro colocado en la mesa y las manos en una posición que les permitiera cambiar de página o inclusive tomar el libro (más no colocar el libro frente a la cara ya que esto no permitía que su lectura fuera escuchada por los presentes), tendrían que hacerlo respetando la entonación de las expresiones, de la acentuación, la puntuación, tratar de no omitir o sustituir palabras o letras, leer con fluidez (no tartamudear, no leer las palabras por sílabas) y con un volumen adecuado, donde todos los presentes pudieran escuchar. Así como también, con aplausos se comenzarían a marcar los acentos de las palabras, en caso de que alguno de ellos lo omitiera en la lectura. De lo contrario perderían el turno de leer y automáticamente iniciaría la lectura de todo el párrafo su compañero.

Ambos alumnos, durante la intervención mejoraban la pronunciación, fluidez inclusive dejaban poco a poco de leer encorvados y con un tono de voz bajo. Esto se debe a que se les enseñó a reconocer que cada uno de ellos tiene cualidades inalienables y únicas de las cuales deben sacar provecho e intentar defenderlas sin llegar a agredir a los demás.

En el caso de XX, se describió curiosa, espontánea, reservada, inteligente, creativa, y con habilidad verbal, entre muchas más por lo tanto, se le comentó que podía explotar aun más estas cualidades a su favor, es decir, el ser curiosa la podía llevar a investigar otros cuentos, temas, canciones, etc. que enriquecerían sus conocimientos. En la lectura por ejemplo, el ser espontánea le serviría para poder expresar mejor los diálogos o los estados emocionales de los personajes. Durante la intervención, ella mostraba más seguridad para participar, para leer e inclusive para proponer.

Con respecto a XY, las cualidades más sobresalientes que se podían identificar e inclusive ser reconocidas por él son: imaginativo, habilidad para sintetizar, curioso, divertido, espontáneo, habilidad verbal, sentido del humor, tenaz, entre otros. Estas cualidades se tomaron en cuenta para potenciarlas justo en el momento de realizar actividades (elaborar cuentos, participación, identificar ideas principales y resúmenes).

De las competencias antes mencionadas, se puede decir que ambos alumnos fueron tomando conciencia de que su aprendizaje no sólo se aplicaría en el contexto escolar, sino que también sería una herramienta para ponerla en práctica en otros contextos. Esto se

logró ya que el aprendizaje se iba consolidando conforme el alumno se sentía cada vez más valorado por sus logros e inclusive por el provecho que sacaba de sus errores, con ayuda de estímulos verbales que se les hacían frecuentemente ya que esto ayudó a mantenerse motivado y con interés. Tal idea es apoyada por Gómez, De la Peña y Palacios, L. (2005).

En la intervención se les permitió, utilizar el pizarrón de una manera cotidiana ya que esto permitió que ambos alumnos, participaran con más seguridad y poder exponer y explicar sus dudas apoyados del mismo. En el caso de XY, esto sirvió para controlar su hiperactividad.

Un punto importante en el programa de intervención fue el preocuparse y ocuparse básicamente tanto del programa académico sin dejar de lado el desarrollo social y emocional. Tomando en cuenta que los alumnos van a aprender y a sentir la sensación de logros y esto dependió de la preparación que se manejó en clase y de la empatía que se transmitió.

CAPITULO VIII

Discusión y Conclusiones

El TDA-H, es un tema que ha ido tomando fuerza por estar de *moda* que se ha impuesto por parte de los docentes y directivos escolares, acerca de que todos los alumnos (as) lo padecen; sin embargo, ha sido un tema de ardua investigación y discusión por los muchos casos de alumnos (as) que lo presentan ya sea diagnosticados o no y que se sitúa últimamente como una de las causas del fracaso escolar.

Está claro también que un estudiante con TDA-H está siempre en riesgo de un fracaso escolar y presenta de igual manera o está expuesto a tener dificultades emocionales. Sin embargo, Omer (1995), refiere que con una identificación temprana, tratamiento y manejo adecuado, estos alumnos (as) pueden salir adelante y tener éxito en la vida. Hay que tener presente que un porcentaje considerable continúan con algunos síntomas de TDA-H hacia la adultez y por lo tanto este trabajo con niños (as) con estas características debería tomarse siempre como un desafío y no como un problema sin solución.

Si bien es cierto, que existen diversas formas de crear un plan de trabajo para poder mejorar las dificultades de aprendizaje que pudieran presentar los alumnos (as) con este trastorno, y discrepancias en torno a la mejor manera de implementar el adecuado manejo psicopedagógico; no debemos olvidar la idea principal: *ayudar al alumno con TDA-H a que sea competente y a tener confianza en sí mismo.*

Es importante mencionar que indirectamente de ésta intervención se dedujo la importante necesidad de capacitar e informar a los docentes ya que cuando existe un diagnóstico tardío del trastorno que presenta el alumno tiene como consecuencia la incompreensión de aspectos como: mala conducta, agresividad, baja autoestima, conflictos familiares, sociales y escolares y esto trae como resultado que los profesores no estén dispuestos a trabajar en conjunto con los padres y USAER. Afortunadamente algunos de los profesores, están dispuestos a brindar su ayuda a los niños (as) que tanto lo necesitan.

Por otro lado, el objetivo primordial de haber realizado esta intervención fue en todo momento no perder el carácter preventivo, aunque esta centrado en este caso en alumnos concretos y con ciertas características, las conclusiones que se derivan de la misma pretenden la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Finalmente, y en aras de lograr una mejora este tipo de propuesta puede tener un impacto a nivel grupal.

Como resultado de las sesiones llevadas a cabo, se puede concluir en un primer momento, que fue primordial la importancia de poder establecer tiempos durante la clase con el único objetivo de lograr que los alumnos tuvieran un tiempo de receso para poder realizar actividades diferentes (leer trabalenguas, adivinanzas, rompecabezas, etc.). Por último se logró un avance importante en la participación en clase de los alumnos e indirectamente se beneficio la relación de cada uno de los alumnos con sus compañeros.

Conclusiones de XX

En la intervención psicopedagógica se realizaron 25 sesiones de las cuales se obtuvieron los siguientes resultados significativos: En un primer momento, al iniciar la intervención, la niña se mostró con una actitud seria, sin embargo en todo momento seguía las instrucciones tratando de concentrarse en la tarea y no platicar, pero realizaba muy lentamente las actividades aunque de forma adecuada, esto sucedía ya que cada actividad que se realizaba en el cuaderno de Español, trataba de decorar cuadros, margen, letras, etc., con plumas de colores que traía en su lapicera.

Desde un principio, ella estaba predispuesta para no aprender ya que desde la primer sesión nos hizo saber que ella no tenía buena memoria, y que estaba enferma (diagnosticada con el TDA-H), lo que le impedía recordar que en ocasiones tiene tarea, llevar su material de trabajo, participar, inclusive tener seguridad para participar.

En ocasiones se le dificultaba realizar la tarea y aunque tenía dudas no preguntaba, por lo tanto y de igual manera se atrasaba ya que quería trabajar de manera individual.

Debido a que su lectura no era fluida y no respetaba los signos de puntuación, se le indicó como forma de trabajo en la lectura, en el momento que iniciara a leer y no respetara los signos de puntuación, no entonara o pronunciara una palabra (omisión, sustitución de letras o incluso de palabras completas), tenía que iniciar de nuevo a leer el párrafo y en el segundo error perdería el turno para leer y comenzaría su compañero desde el principio.

Cuando leía estaba acostumbrada a leer encorvada, casi recostada en el libro, con el pasar de la intervención corrigió su postura y ella misma intentaba leer con voz alta, leía pausadamente y cuando encontraba una palabra desconocida aprendió a leer una palabra en forma de silabeo y ya que estaba segura continuaba con la lectura, esto lo hacía con el objetivo de leer correctamente y de no perder el turno.

Se había acostumbrado a no acentuar las palabras, no utilizar el punto final, la coma, punto y aparte, enumeraba de manera incorrecta (1.-) y esto lo hacía ya que argumentaba que aunque sabía como hacerlo (1.-) no aceptaba que la corrigieran. Esta situación sucedió en algunas ocasiones y durante la intervención, esta conducta se modificó a partir de enseñarle que esa conducta hace justamente que sus compañeros, profesores y familiares se alejen de ella y que debía tener más disposición para trabajar y aceptar sugerencias.

De las actividades que se realizaron lo que le gustaba más era participar en los debates que se gestaban de acuerdo a la actividad (lectura de adivinanzas, colmos, trabalenguas, refranes, lectura de comprensión) y pasar al pizarrón para terminar ejercicios.

Cuando participaba XX, aun con sus dificultades en la lectura y que no le gustaba leer libros externos a los de la SEP, en sus opiniones utilizaba un vocabulario avanzado a su edad, cuando realizaba ejercicios siempre se motivaba con los reforzadores verbales que se le expresaban, inclusive cuando no se le reforzaba nos recordaba o reclamaba que no lo hacíamos, ya que eso la hacía sentirse bien y procuraba realizar las actividades correctamente.

Cuando comenzaron las sesiones, al terminar cualquier copia en su cuaderno, realizaciones de cartas, enunciados, etc., no acostumbraba a revisar sus escritos, en el momento de realizarlo, durante y mucho menos al final. Durante la intervención se le reforzó esa forma de trabajo con el objetivo de que sus escritos tuvieran una mejor presentación tanto para ella como para los demás y esto afortunadamente se fue convirtiendo en un hábito hasta tener la iniciativa de revisar sus escritos durante la realización de los mismo, sin tener la necesidad de recordárselo por lo que se obtuvieron buenos resultados en cuanto a su forma de trabajo y disminuir el tiempo que tardaba para realiza sus actividades.

En estos momentos, logra una concentración mayor, debido a que la profesora la cambió de lugar un poco más cerca de su escritorio con el objetivo de que no se distrajera tanto con sus compañeros, así como también de evitar volverla a ubicar en la última fila en la última banca.

Logró mejorar su letra respetando la segmentación y la espacialidad entre las palabras, la estructura de un trabajo fue mejorando (fecha, título, contenido), acentuaba las palabras, enumeró de forma correcta, utilizaba los signos de puntuación, signos de interrogación y admiración.

Durante la intervención fue desarrollando una mejor relación con su compañero así como también con la profesora, adquirió seguridad para participar esto comentado por la profesora de grupo.

Es importante mencionar que por instrucciones del Psiquiátrica refiere la madre, todas las noches o por las mañanas (este último pasaba cuando la madre olvidaba darle la pastilla en

la noche) XX debía tomar Stratera, esto fue el resultado de sólo la aplicación únicamente de un cuestionario dando como resultado el diagnóstico de TDA-H.

En la segunda prueba académica ella presentó más seguridad y rapidez para solucionar los reactivos, comprendió desde la primera vez las indicaciones, al contestar los reactivos activaba sus conocimientos previos para poder estar más segura para contestar (se explicaba a ella misma el contenido de ese tema).

Es de suma importancia mencionar el escaso apoyo que se obtuvo de los padres de familia de XX durante este proceso de intervención, quien estuvo enterada al 100% de cómo se trabajó era la mamá del alumno. Se le hacía saber mediante una nota cuál era la situación del momento, los avances e inclusive se le llegó a citar ya que se presentaron situaciones en las cuales el alumno extraviaba el material, sin embargo nunca hubo respuesta.

Conclusiones de XY

En la intervención psicopedagógica se realizaron 25 sesiones de las cuales se obtuvieron los siguientes resultados significativos: Desde el principio de la intervención XY mostró disposición para trabajar realizaba la tarea en un tiempo razonable según lo complejo de la actividad.

Desde un principio, él estaba dispuesto a aprender aunque en ocasiones se le dificultaba realizar la tarea ya que no entendía las instrucciones aun siendo estas cortas y concisas por lo que se recurrió a especificar con ejemplos las actividades que él debía realizar.

Debido a que su lectura no era fluida y no respetaba los signos de puntuación, se le indicó como forma de trabajo en la lectura, en el momento que iniciara a leer y no respetara los signos de puntuación, no entonara o pronunciara una palabra (omisión, sustitución de letras o incluso de palabras completas), tenía que iniciar de nuevo a leer el párrafo y en el segundo error perdería el turno para leer y comenzaría su compañero desde el principio.

Cuando leía estaba acostumbrado a cambiar, sustituir u omitir letras o palabras él se guiaba con su dedo índice en la lectura, y también leía un poco recostado en la mesa sobre el libro, con el pasar de la intervención corrigió su postura y el mismo intentaba leer con voz alta, leía pausado y cuando encontraba una palabra desconocida aprendió a leer en silencio la palabra guiado por su dedo y ya que estaba seguro continuaba con la lectura en voz alta y esto comenzó a hacerlo con el objetivo de leer correctamente y de no perder el turno.

Se había acostumbrado a no acentuar las palabras, no utilizar el punto final, la coma, punto y aparte, no manejaba las letras mayúsculas al iniciar un párrafo, su letra era muy pequeña (en un cuadro de 1cm, escribía dos letras), logró mejorar su letra respetando la segmentación y la espacialidad entre las palabras, la estructura de un trabajo fue mejorando (fecha, título, contenido), acentuaba las palabras, enumeró de forma correcta, utilizaba los signos de puntuación, signos de interrogación y admiración.

De las actividades que se realizaron lo que le gustaba más era identificar las ideas principales de los textos leídos, participaba en los debates que se gestaban de acuerdo a la actividad (lectura de adivinanzas, colmos, trabalenguas, refranes, lectura de comprensión) y pasar al pizarrón para terminar ejercicios.

Cuando participaba XY, se le tuvieron que corregir la pronunciación de las palabras ya que utilizaba demasiado la letra s, es decir pronunciaba: vistes, oístes, etc., y esto porque lo había aprendido de su entorno familiar. Compartía mucho sus actividades favoritas, leer revistas de autos, inclusive en una actividad de realizar un escrito se le dio la oportunidad de hacerlo acerca de autos.

Sin embargo, cuando comenzaron las sesiones, al terminar cualquier copia en su cuaderno, realizaciones de cartas, enunciados, etc., se le hacía hincapié en la importancia de la estructura de sus trabajos ya que no logro del todo tener el hábito de trabajar con una línea de limpieza y orden. Pero por otro lado, sin tener la necesidad de recordarle que revisara su ortografía y espacialidad en cada actividad, por iniciativa propia durante la realización del trabajo corregía sus errores.

Durante toda la intervención, se suscitaba con mucha frecuencia, que mintiera acerca del hecho de que no llevara su libro de Español actividades, siempre ponía de pretexto que lo había dejado en casa de los familiares entre otros materiales que se solicitaban, pero estos siempre eran los requeridos inclusive por la maestra para simplemente llevar a cabo sus actividades.

Cuando realizó la segunda prueba académica de español y de igual manera con la primera aplicación, contestó los reactivos correctamente, sin embargo la actitud era significativamente diferente, ya que en el reactivo en el cual se preguntaba acerca de las partes de un cuento, recordó los ejercicios que se manejaron durante la intervención (Shrek). Durante la intervención fue desarrollando una mejor relación con su compañera así como también con la profesora, adquirió seguridad para participar esto comentado por la profesora de grupo.

Es de suma importancia mencionar que cuando se suscitó lo del material de trabajo, se le hizo saber a la mamá por medio de un escrito la situación, sin embargo no obtuvimos respuesta alguna. Aún cuando se les pidió a los padres de familia el apoyo y respaldo para lograr una mejora en el ámbito educativo, cuando se les necesitó no hubo respuesta de ningún tipo. De haber querido ser partícipes de esta mejora, hubieran podido tener mejores resultados ya que la situación familiar influye en su desempeño escolar. Durante toda la intervención, se manejaron ejemplos significativos para que ambos niños logran comprender los contenidos y lograr llegar al objetivo principal de esta intervención

SUGERENCIAS

Como ya se ha mencionado, el TDA-H es un trastorno que para su mejoría a nivel hogar, social y escolar, es de suma importancia que los docentes y directivos escolares, recurran a algunas instituciones que les puedan orientar acerca de los síntomas, qué es este trastorno y cómo manejar el TDA-H. Con base en esta investigación creemos importante sugerir que tanto los padres de familia con experiencia en este tema, docentes, directivos, especialistas, orientadores y psicólogos se vean involucrados en formar grupos de ayuda y apoyo que proporcionen información para este estilo de vida, integrando talleres con el propósito de crear una apertura de conciencia en todo el sistema educativo.

El manejo dentro del aula, requerirá de diversos tipos de técnicas. La mayor parte de éstas funcionan bastante bien en el ambiente regular del aula con arreglos menores al contexto tradicional y gracias a una preocupación por parte de los profesores y orientadores. Fuera del centro escolar debe haber continuidad de las técnicas de apoyo por parte de los padres para la concentración, hábitos de estudio, desarrollo personal, fortalecimiento de relaciones sociales, elevación del autoconcepto y autoestima. Por lo que, el centro escolar deberá contar con un adecuado servicio de orientación que promueva técnicas hacia la familia y el cuerpo docente.

A continuación se sugerirán actividades con el objetivo de lograr una estructura tanto en su firma de trabaja así como también lograr que el alumno se fije metas a corto plazo.

Se sugiere elaborar un calendario como el siguiente, en el cual tanto padres como hijo estén de acuerdo. Si cumple con la tares obtendrá las estrellitas las cuales son canjeables por premios previamente acordados.

FICHAS		LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
Colocar la ropa sucia en su lugar.	5							
Bañarme	2							
Recoger juguetes.	3							
No pelear con hermanos.	3							
Hacer tarea	5							

En la escuela se propone trabajar con *Tarjeta de metas*, que es una forma de evaluar al alumno (a) en cuestión de conducta y rendimiento académico. Es primordial dar explicaciones e instrucciones claras, precisas y cortas acerca de cómo se trabajará en clase y en el hogar, pues al trabajar en equipo tanto padres de familia y maestro promueven en el alumno seguridad.

Esta forma de trabajo le ofrecerle al alumno (a) un ambiente estructurado en donde hay una rutina de reglas claras, padres y maestros organizados. La dinámica de las tarjetas de metas, consta de cinco conductas deseadas que comúnmente son problemáticas para los niños con TDA-H en el aula. Se le pide al alumno que entregue la tarjeta de metas a su maestro cada día para que se la llene con base en su conducta y rendimiento académico. El maestro pone sus iniciales en la tarjeta y se la devuelve al estudiante quien a su vez se la entregará a sus padres para que la revisen y posteriormente el alumno (a) la entregue a su profesor.

Es importante mencionar que los padres deben estimular al alumno (a) mediante el uso de elogios que deben ser constantes (¡Muy bien!, ¡Excelente!, ¡Buen trabajo!, ¡Pueden mejorar!, etc.) ya que esto ayuda al niño a mantenerse motivado. Y por otro lado se habla de recompensas tangibles (acostarse más tarde, comer algunas golosinas, escoger una actividad con uno de los padres, etc.) por los éxitos obtenidos, mientras que se le aplicarán castigos o multas como consecuencias directas al hecho (acostarse más temprano, reducción de su mesada (domingos, gastos para el recreo, etc.), menos tiempo para ver televisión, negarle ingerir alimentos de su agrado, etc.) cuando el total de puntos esté por debajo de la cantidad fijada para cada día.

Es importante utilizar una combinación de recompensas y consecuencias, ya que los niños con TDA-H tienen un nivel alto de tolerancia para el refuerzo lo cual significa que parecen necesitar más refuerzos que los niños que no presentan este trastorno para estimular respuestas apropiadas similares como menciona Parker (1994).

De lo antes mencionado, se puede decir que es importante ser constante pues es un cambio que requiere de tiempo por eso es conveniente que no se den por vencidos. Promover el uso de agenda, para tener un mejor control y organización de actividades escolares y extra-escolares.

Se propone estimular la atención con juegos de:

- memoria
- maratón o turista
- repetición de cuentos
- escribir en máquina o computadora
- domino
- juego de cartas
- encuentra las diferencias
- visitar museos
- rompecabezas
- juegos con claves
- crucigramas
- ajedrez

Las actividades antes mencionadas son de gran utilidad ya que el alumno (a) con este trastorno puede aprender a mantener su atención por más tiempo en una actividad que le exija mayor esfuerzo.

Los niños con este trastorno necesitan de planteamiento y organización del tiempo. Cómo se logra eso, elaborando un cronograma de actividades o una agenda de procedimientos semanales.

A la hora de armar un cronograma recuerda que estos niños aprenden con el apoyo de recursos visuales, por esto es conveniente que los cuadros con las anotaciones sean de diferentes colores. A continuación se presentan varios modelos de cronogramas:

1. Agenda de entrega de trabajos. La primera propuesta es un cuadro para que el niño recuerde las tareas que debe de realizar: ¿cuándo debe iniciarlas?, ¿cuándo está en el límite? y ¿Cuándo debe entregarla'

Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Etiquetas
							Iniciar
							Límite
							Entrega

2. Un modelo de actividades que se realizan en casa.

Horas	Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
7:00		Despertar. Aseo					
7:15		Desayunar					
8:00		E S C U E L A					
9:00	Despertar. Aseo						
10:00	Hacer la cama						
10:30	Almorzar						
12:30	Jugar						
14:00	Jugar o salir con papás	Tareas					
19:40		Come y juega					
20:00	Cenar	Merendar					
20:30	Leer con papás o compartir con la familia una actividad	Leer con papás					
21:00	Dormir	Dormir					

3 Modelo de actividades que se realizan en casa pero más simple y que además as se complementa con la lista de privilegios que van a ir perdiendo si no realizan las mismas.

Actividades Diarias a cumplir por el niño			
1. Levantarse	2. Desayunar	3. Ordenar el cuarto	4. Escuela
5. Almuerzo	6. Siesta	7. Hacer deberes	8. Merendar
9. Tiempo en familia	10. Leer en familia	11. Cenar	12. Dormir
13.	14.	15.	16.
Privilegios a perder			
	1. vides Juegos	6.	11.
	2. Uso del teléfono	7.	12.
	3. Recibir a amigos	8.	13.
	4. Televisión	9	14.
	5. Salidas el fin de semana	10	15.

* Los padres pueden añadir actividades en el área de actividades diarias como en los privilegios a perder, según sea al comportamiento de su hijo.

4. Se presenta un cronograma como propuesta para que el profesor lo lleve a cabo marcando los tiempos que tienen los alumnos en cada área o actividad.

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00	Entrada-respiración	Entrada-respiración			
8:30	Entrega de tareas	Entrega de tareas			
9:00	Actividades	Clase de música			
9:30	Actividades	Actividades			
10:00	Actividades	Actividades			
10:30	Recreo	Recreo			
11:00	Actividades	Actividades			
11:30	Actividades	Educación Física			
12:30	SALIDA	SALIDA			

5. Cronograma escolar de entrega de trabajos. Esta será una ficha semanal (del día....al...).

Lunes	Deberes	Trabajo de investigación			
Martes	Deberes				
Miércoles	Deberes	Investigación de los animales			
Jueves	Deberes		Elaborar cuentos		
Viernes	Deberes				

REFERENCIAS

- Adda, A. y Catroux, H. (2005). Niños super dotados. La inteligencia reconciliada guía para padres. Barcelona. Ed. Paidós.
- Aguado, G. (1999). Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia. Málaga. Ed. Aljibe.
- Álvarez, L y Soler, E. (1997). La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutorías. Madrid. Ed. CCS
- Asociación Americana de Psiquiatría, (1994). DSM IV. Manual de Diagnósticos y Estadísticas de los Trastornos mentales, Barcelona; 4ª. Edición Masson.
- Barkley, R. (1999). Niños (as) hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H). Barcelona. Ed. Paidós.
- Bassedas, E., Huget, T., Marradan, M., et. al. (1991). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Ed. Paidós. Cap 2 y 3
- Bautista, R. (1993). Necesidades educativas especiales. 2. Aljibe
- Blanco, F. (1990). Evaluación educativa. Salamanca. Ed. Graicera
- Castanedo, C. (1999). Deficiencia mental aspectos teóricos y tratamientos. Madrid 4ª edición: CCS
- Da Fonseca, V. (2004). Dificultades de aprendizaje. Etiología y epidemiología de las dificultades de aprendizaje (DA). México: Ed. Trillas.
- Diccionario de especialidades Farmaceuticas (2005). Ed. Thomson PLM. México
- Dockrell, J y McShane, J. (1992). Dificultades del aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo. Barcelona: Paidós, 1997 pp. 13-38.

Fernández, G. (1996). Teoría y análisis práctico de la integración educativa. España: escuela Española. 87-95.

Fernández, M. (2003). Déficit del alumnado con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en el aula: implicaciones para la formación docente. Enseñanza, 21,2003. p.219-232

Ferrari de Camacho, R. (2003). *El TDA-H y el impacto en la escuela*. 1er Congreso internacional, TDA-H. Una perspectiva integral, mejores practicas, diagnostico y tratamiento. Edit. Asociación Mexicana por el Déficit de Atención, Hiperactividad y trastornos asociados, Lilly y NACE.

Frade, L. (2006). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. (Mimeo. UNAM, 28 de abril 2006. México).

García, I. (2000). La integración educativa en el aula regular; principios, finalidades y estrategias. SEP, México.

Garrido, J. y Santana, R. (2002). Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial. España, Ed. CEPE.

Giné. La evaluación psicopedagógica. En: A. Marchesi, C. Coll y T. Palacios. (2001). Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del Desarrollo y Necesidades educativas especiales.

Gómez, C., De la peña, F. y Palacios, L. (2005). ¿Qué hago? ¡Mi hijo tiene TDAH! Estrategias para padres con hijos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H). México. Ed. Novartis

González, D., Ripaldi, J. y Asegurado, A. (1995). Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Aljibe.

González, L. (1990). Psicomotricidad para deficientes visuales (4-7 años). España. Ed. Amarú.

Hegarty, S., Pocklington, K., Lucas, D. (1981). Educating pupils with special needs in the ordinary school.

Jarque, J. (1984). Perspectiva histórica y situación actual, en Cuadernos de Pedagogía. Num. 120, pag 4-11.

Kazdin, A. (1988). Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia. Barcelona Ed. Martinez Roja

Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En Marchesi, Coll y C. Desarrollo psicológico y educación. (pp 21-43): Alianza.

Ministerio de Educación y Cultura (1992). Alumnos (as) con nee y Adecuación curricular. MEC. Madrid, España.

Ministerio de Educación y Cultura (1992). Adaptaciones curriculares, en materiales para la reforma. Educación primaria.

Ministerio de Educación y Cultura (1996). La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos. Ibersaf industrial, S. L.

Miranda, A., Roselló, B. y Soriano, M. (1998). Estudiantes con deficiencias atencionales. Valencia: promolibro.

Mora, M. y Palma, F. Hipoacusia Súbita. En Poblano, A. (2003). Temas básicos de audiolología. Aspectos médicos. México. Ed. Instituto de la comunicación humana. pág 257-267.

Muñoz, Juan (2000). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/t. Barcelona, Universidad Barcelona.

Omer, S. (1995). El déficit de atención asiste a clases. ¿Qué hace la escuela para comprenderlo? 229-231.

Orjales, I. (2002). Deficit de Atención con Hiperactividad. Madrid: CEPE.

Paniagua, G. (2001). Las familias de niños (as) con necesidades educativas especiales. En: MArchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. Desarrollo Psicológico y Educación, 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. 2º Edición.

Parker, H. (1994). Cuaderno de trabajo para padres, maestros y niños (as) de bajo nivel de atención (ADD) o Hiperactividad. Estados Unidos de América: Ed. Speciality Press, Inc.

Pérez de Bucio, A. (1996). La formación de actitudes en la integración de alumnos con NEE. *Revista Mexicana de Pedagogía*. vo. 7 num. 31. 15-19. México.

Polaina-Lorente, A. y Ávila, C. (2003). Cómo vivir con un niño (a) hiperactivo, hiperactiva. Comportamiento diagnostico, tratamiento, ayuda familiar y escolar. Madrid. Ed. Narcea. Programa de desarrollo educativo. 1995-2000

Puigdemívol, I. (1993). Programas de aula y adecuación curricular; el tratamiento de la diversidad. Barcelona, Ed. Alianza. Cap. 5 pag 73-83.

Romo, P. (2003). El TDA-H y el impacto en la escuela. 1er Congreso internacional, TDA-H. Una perspectiva integral, mejores practicas, diagnostico y tratamiento. Edit. Asociación Mexicana por el Déficit de Atención, Hiperactividad y trastornos asociados, Lilly y NACE.

Ruiz i Bel, K. (1988). Técnicas de individualización didáctica. Madrid: Cincel.

Sandoval, M. y González, A. Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad ¿una necesidad educativa especial? (2001). Educación Especial. México. 0. 61-64.

Secretaria de Educación Pública (1993). Proyecto General para Educación especial. México. Ed. D.EE./Sep.

Tijerina de Adame, G. (2003). El niño con Déficit de Atención e hiperactividad. Ed. Trillas. México.

Universidad Pedagógica Nacional. (1996). Integración Educativa. Licenciatura en Educación Plan 1994. México. Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Pedagógica Nacional. (2005). Manual para realizar una evaluación psicopedagógica. Guía para maestros. México. Universidad Pedagógica Nacional

Vásquez, P. (2003). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Implicaciones familiares y sociales. 1er Congreso internacional, TDA-H. Una perspectiva integral, mejores practicas, diagnostico y tratamiento. Edit. Asociación Mexicana por el Déficit de Atención, Hiperactividad y trastornos asociados, Lilly y NACE.

Van-Wielink, G. (2004). Déficit de atención con hiperactividad. México. Ed.Trillas.

Ventoso, R. y Mateoa, M. (1990). Alteraciones cognitivas, en modulo del CNR. Intervención educativa en autismo infantil. Madrid.

Anexos

ANEXO A

Hoja de Derivación

Antes de iniciar la exploración del niño que nos ha derivado necesitamos tu información sobre los puntos que te indicamos más abajo. Te rogamos que seas lo más explícito posible, ya que toda esta información nos resulta imprescindible para empezar a trabajar con este niño. Si existen otras informaciones que no quedan recogidas en estos puntos y que consideras pertinentes, puedes anotarlas en el reverso de la hoja.

Fecha de hoy.....

Nombre y apellidos del niño/a.....

Fecha de nacimiento.....Edad.....

Escuela.....Nivel.....

Nombre del maestro/a.....Curso.....

¿Desde qué curso viene a esta escuela?.....

¿Ha perdido algún curso?.....

¿Qué es lo que más te preocupa más de este niño en este momento?.....

.....

.....

a) Aspectos relacionales

b) Aspectos de comprensión general y razonamiento

ANEXO B

PAUTAS DE ANALISIS DE OBSERVACIÓN EN CLASE

PAUTAS DE ANALISIS DE OBSERVACIÓN

Motivo de la observación:

Niño:

Clase:

Fecha:

Observador:

Escuela:

0. Contexto de la observación
1. Valoración general de la tarea.
2. Actitud del alumno/a durante la tarea.
3. Realización del trabajo.
4. relación alumno-maestro.
5. relación con los compañeros.
6. Interacción con el observador
7. comentarios del maestro y con el maestro

PAUTAS DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN EN EL RECREO

PAUTAS DE ANALISIS DE OBSERVACIÓN EN EL RECREO

Motivo de la observación:

Niño:

Clase:

Fecha:

Observador:

Escuela:

1. Actividades A la hora de juego

2. Actitud.

3. Relaciones con los compañeros.

4. Relaciones con adultos.

5. Normas y hábitos

ANEXO D

PAUTAS DE REVISIÓN DE TRABAJOS EN CLASE

PAUTAS DE REVISIÓN DE TRABAJOS EN CLASE

Nombre:

Clase:

Escuela:

Fecha:

Soporte de los trabajos

Orden y Organización

Dibujo

Copia/imitación grafismos

Habilidad manual.

Contenidos.

ANEXO D-1

ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE CUADERNOS Y TRABAJOS ESCRITOS DEL ALUMNO

1. ORDEN Y ORGANIZACIÓN

	SI	NO
¿Acostumbra escribir títulos?		
¿Están correctos?		
¿Existen márgenes en sus trabajos?		
¿Acostumbra a escribir la fecha?		
¿Distribuye adecuadamente el espacio?		
¿Presenta limpieza al elaborar sus trabajos?		
¿Tiene en sus trabajos en sus trabajos?		
¿Existen trabajos incompletos?		
¿Es muy frecuente dejar trabajos incompletos?		

2. NOTAS DEL PROFESOR

Instrucciones: anote en el espacio correspondiente las notas que encuentre por parte del profesor anotadas en los libros o cuadernos del alumno	
Notas	Comentarios
Recomendaciones a padres de familia	
No termina	
Terminar en casa	

Otras observaciones

2. HÁBITOS GRÁFICOS

Instrucciones: marque con una la opción que corresponda mejor a la situación que se presente en los cuadernos.

Frecuencia: mucho=M, poco=P, nada= N

Materia	Omite letras y/o números	Separa adecuadamente letras y/o números	Se sale del renglón	Tiene segmentación de palabras	Es legible el trazo	Hay puntuación correcta	Raya sus motivos sin motivo	Sustituye y/o cambia letras y/o números

Otras observaciones

ANEXO E

Hoja de citación

Srs.

El maestro/a nos ha comunicado que estaba preocupado/a por la evolución del/la.....

Con el fin de buscar vías de solución a la situación planteada, creemos que puede ser útil una colaboración entre la escuela la familia y nuestro servicio. Nos parece importante poder mantener una entrevista con ustedes para conocer su opinión respecto a la situación por la que pasa su hijo/hija.

Por ello les solicito que vengan a mi despacho, en la escuela de su hijo/hija, eldía.....de....a las.....

Si les fuera imposible asistir a esta entrevista en la fecha y hora señaladas, les ruego que me llamen por teléfono para concretar otro día para hacerla (.....teléfono.....) horario:.....

Atentamente,

Firmado:.....

.....de.....de 200.....

ANEXO F

Entrevista a la maestra

Nombre del niño: _____

Motivo por el que solicita el apoyo:

Lea cuidadosamente las afirmaciones siguientes y seleccione el número según la frecuencia en que se presenta la misma, ejemplo:

ASPECTOS DE ATENCIÓN	Nunca = 0	Algunas veces = 1	Muy seguido = 2	Siempre = 3
Tiene dificultad para organizar tareas o actividades		1		

FALTA DE ATENCION	Nunca = 0	Algunas veces = 1	Muy seguido = 2	Siempre = 3
- Comete errores por descuido en las tareas escolares u otras actividades y no presta atención suficiente a los detalles.				
- Es descuidado en las actividades diarias.				
- Evita, le disgusta o es renuente ante tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.				
- Extravía objetos necesarios para tareas o actividades.				
- Parece no escuchar cuando se le habla directamente.				
- Se distrae fácilmente ante estímulos irrelevantes.				
- Sigue instrucciones y finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones en el lugar de trabajo.				
- Tiene dificultad para organizar tareas y actividades.				
- Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas.				

HIPERACTIVIDAD	Nunca = 0	Algunas veces = 1	Muy seguido = 2	Siempre = 3
- A menudo tiene dificultad para jugar o involucrarse en juegos o actividades de ocio.				
- Abandona su asiento en clase o en otras situaciones donde espera que permanezca sentado.				
- A menudo corre o salta excesivamente en situaciones que es inapropiado hacerlo.				
- Corretea o actúa como guiado por un motor.				
- Habla en exceso.				
- Mueve en exceso las manos o pies o se remueve en su asiento.				

IMPULSIVIDAD	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido= 2	Siempre=3
- Contesta antes de que las preguntas se hayan completado.				
- Tiene dificultad para esperar su turno.				
- Interrumpe o irrumpe en las actividades con otros.				

ESCRITURA	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido= 2	Siempre=3
- Acostumbra escribir fecha.				
- Al escribir segmenta las palabras.				
- Cuenta con la direccional de la escritura				
- Distribuye adecuadamente el espacio.				
- Emplea una puntuación correcta.				
- Escribe sin títulos.				
- Existen márgenes en sus trabajos.				
- Identifica en donde debe poner puntos y comas para que se entienda su texto.				
- Muy frecuente que deje trabajos incompletos.				
- Omite letras y/o números.				
- Omite palabras, sílabas e incluso renglones al realizar alguna copia. .				
- Presenta errores de ortografía.				
- Presenta limpieza al elaborar trabajos.				
- Revisa, corrige y enriquece de manera permanente sus escritos para mejorarlos.				
- Se sale del renglón.				
- Separa adecuadamente letras o números.				
- Su letra es legible.				
- Sustituye o cambia letras y/o números.				
- Tiene dificultades para escribir				
- Tiene orden en sus trabajos.				
- Trata de hacer su letra clara y escribir todas las letras que necesita.				
- Verifica si las palabras que conoce estan bien escritas y si no, las corrige.				

LECTURA	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido= 2	Siempre=3
- Comprende lo que lee.				
- Dice una letra por otra.				
- Identifica las letras y sabe pronunciarlas correctamente.				
- Lee en voz alta.				
- No comprende algunas palabras				
- Omite y sustituye palabras, no logra comprender la lectura.				
- Reconstruye un texto, respetando el orden de las ideas principales.				
- Repite sílabas o palabras				
- Se sabe todas las letras				
- Se salta renglones				
- Tiene fluidez al leer.				

- Trata de anticiparse en la lectura				
--------------------------------------	--	--	--	--

LENGUAJE	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido= 2	Siempre=3
- Se muestra inhibido para hablar				
- Se expresa sin dificultad				
- Sus diálogos tienen claridad y coherencia				
- Presenta dificultad en la pronunciación de palabras, omite y/o sustituye fonemas				
- Presenta tartamudez				

CONDUCTA EN CLASE ²	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido= 2	Siempre=3
- Abiertamente es desafiante a la autoridad				
- Agotado-somnoliento (misterioso)				
- Es pasivo				
- Hace ruidos desagradables				
- Miente, engaña o roba				
- Molesta y provoca a los demás				
- Protesta por todo				
- Se encuentra nervioso y tenso (nervioso al leer y cuestionarlo)				
- Se encuentra triste y abatido				
- Se muestra excesivamente sensible				
- Se pelea, es agresivo y hostil				

Falta a la escuela		
☐ Frecuentemente	☒ casi nunca	☐ nunca
Describe el motivo de su inasistencia:		
El menor es:		
☐ Diestro	☐ zurdo	☐ ambidiestro
Su apariencia física es:		
☐ Limpia	☐ descuidada	
¿Usa lentes o algún apoyo visual?		

Comentarios:

² tomado de Álvarez, L. y Soler, E. (1997) La diversidad en la práctica educativa, modelos de orientación y tutoría. Madrid: Editorial CCS.

ANEXO G

ENTREVISTA PARA PADRES

DATOS GENERALES			
Nombre: _____			
Fecha de nacimiento: _____			
Edad: _____			
Domicilio: _____			
HISTORIA EVOLUTIVA³			
Datos característicos del lactante (indique a qué edad...)			
1. Gateo _____			
2. Caminó _____			
3. Dijo la primera frase _____			
4. Dijo frases de dos o tres palabras _____			
5. Controló esfínteres _____			
ANTECEDENTES ESCOLARES			
Preescolar			
1. ¿A qué edad ingreso el niño al preescolar? _____			
2. ¿Cuántos años curso? _____			
3. ¿Qué dificultades presentó el niño en este nivel? _____			
4. ¿Fue atendido por el Centro de Apoyo Psicopedagógico para la Educación Preescolar (CAPEP) o algún otro servicio alternativo? SI _____ NO _____			
5. ¿Continúa con esa atención? SI _____ NO _____			
6. ¿Qué comentarios le hacían las maestras del preescolar con relación al aprovechamiento, adaptación y conducta del niño en la escuela? _____			

Primaria	SI	NO	COMENTARIOS
1. ¿A qué edad ingreso el niño en la primaria? _____			
2. ¿Le gusta al niño asistir a la escuela?			
3. ¿Existe o existió un problema de conducta en la escuela?			
4. ¿El niño ha reprobado algún grado?			
¿Qué comentarios le hacían las maestras del primaria con relación al aprovechamiento, adaptación y conducta del niño en la escuela			
5. Actualmente ¿recibe quejas u observaciones del profesor acerca del niño?			
6. ¿Es o ha sido atendido por la Unidad de Apoyo para la Educación Regular (USAER) o algún otro servicio alternativo?			
7. ¿Continúa con esa atención			
8. ¿Acostumbra el niño a hacer tareas?			

³ La guía de la historia evolutiva fue tomada de Álvarez, L. y Soler, E. (1997) La diversidad en la práctica educativa, modelos de orientación y tutoría. Madrid: Editorial CCS.

9. ¿Invierte tiempo suficiente en las tareas?			
10. ¿Quién le ayuda a hacer las tareas el niño?			
11. ¿Tiene algún lugar para hacer la tarea?			
¿Qué promedio alcanzó el niño el año anterior?			
DATOS CLÍNICOS			
1. Historia clínica del alumno: _____ 2. Diagnóstico clínico: _____ 3. Situación médica actual: _____ 4. Eventos operativos a considerar en la escuela. • Limitaciones o actividades que no puede llevar a cabo: _____ • Precauciones en función a su condición física: _____ • La necesidad de suministrar fármacos: _____ 5. Tipo de tratamiento o terapia que recibe: _____			

ASPECTOS RELACIONALES	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido= 2	Siempre=3
- Al inicio del curso, el alumno entablo una buena relación con sus compañeros.				
- Debido al trastorno, los problemas que ha tenido respecto a su manejo pueden aumentar el aislamiento social				
- El niño corre, salta, trepa con exceso, en situaciones donde es inapropiado hacerlo				
- En el hogar mi hijo es tratado de un modo negativo y controlador				
- La relación entre mi hijo y yo es buena (hay comunicación, juego, apoyo mutuo, etc.)				
- La relación entre su padre y él es buena				
- Le gusta dar instrucciones				
- Le gusta ser líder				
- Mi hijo es rechazado por el profesor de clase				
- Mi hijo es rechazado por sus compañeros de clase				
- Mi hijo es rechazado por sus vecinos (amigos)				
- Mis demás hijos llevan una relación cordial con su hermano				
- Presenta problemas con sus compañeros y profesor				
- Tiene un grupo de amigos con el que convive a menudo.				
- El alumno expresa sus emociones sin pensar en el efecto que puedan tener.				

ASPECTOS DE COMPRENSIÓN GENERAL Y RAZONAMIENTO	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido= 2	Siempre=3
- Al realizar una actividad, él tiene la capacidad de utilizar las diferentes fuentes de información con las que cuenta.				
- Atribuye el éxito a la facilidad de la tarea.				
- Controla la ejecución de la tarea y está satisfecho				

ante una buena realización.				
- Cuando se le aplica un castigo al alumno, éste va de a cuerdo con la indisciplina.				
- El alumno es monitoreado y registra sus progresos.				
- El niño necesita de su ayuda para terminar sus trabajos.				
- Emplea estrategias de comportamiento, para que se concentre al realizar sus tareas escolares.				
- Es capaz de realizar varios trabajos a la vez.				
- Es creativo.				
- Es curioso.				
- Es divertido.				
- Es espontáneo.				
- Es imaginativo.				
- Es ingenioso.				
- Es innovador.				
- Es intuitivo.				
- Es sensible al contacto visual, elogios verbales, instrucciones complementarias, presencia cercana, caricias.				
- Es sensible al reforzamiento con golosinas, juguetes, etc.				
- Esta lleno de ideas y proyectos.				
- Establece metas claras y a corto plazo junto con su hijo.				
- Existe estructura y consistencia en los trabajos realizados por el alumno.				
- Las instrucciones que imparte son claras y precisas.				
- Le da pistas para que el niño pueda llegar a la solución de un problema.				
- Le ofrece estrategias para desarrollar trabajo independiente.				
- Lo castiga con frecuencia.				
- Lo escucha.				
- Lo evalúa con frecuencia.				
- Muestra esfuerzo o interés al realizar las actividades escolares.				
- Nunca se aburre.				
- Presenta dificultades para seguir y recordar instrucciones.				
- Respeta las reglas dentro del hogar.				
- Soluciona de una forma original los problemas.				
- Tiene dificultad para aprender y ejecutar instrucciones.				
- Tiene dificultades para comprender las instrucciones a pesar de estar atento.				
- Tiene habilidad para tomar riesgos.				
- Tiene habilidades para sintetizar				
- Tiene habilidades verbales.				
- Trata de revisarlo frecuentemente, tanto en tareas domesticas y escolares.				
- Usted le ofrece una ayuda al realizar cualquier tipo de actividad en clase.				

ASPECTOS DE APRENDIZAJE	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido= 2	Siempre=3
- AL llegar a casa revisa las actividades que se vieron en clase.				
- Ayudo a corregir las actividades del alumno.				
- Comete errores por descuido en las tareas escolares u otras actividades.				
- Con regularidad abandona la actividad que realiza.				
- Cuando se distrae al realizar una actividad, la retoma por indicación de usted.				
- Cuando se distrae al realizar una actividad, la retoma sin indicación verbal del profesor **				
- El desempeño escolar del alumno es pobre.				
- Ha notado alguna irregularidad en el aprendizaje del alumno, en el área de lectura				
- Ha notado alguna irregularidad en el aprendizaje del alumno, en el área de escritura				
- La conducta del alumno afecta su aprovechamiento.				
- Obtiene calificaciones satisfactorias.				
- Prefiere realizar tareas fáciles que ya domina				
- Presta atención suficiente a los detalles de las actividades.				
- Reviso las tareas del alumno.				
- Sus cuadernos se encuentran en buen estado.				
- Tiene éxito en las tareas de escritura.				
- Tiene éxito en las tareas de lectura				
- Tiene éxito en las tareas de resolución de problemas no numéricos (clasificaciones, conceptualizaciones, etc.).				
- Tiene éxito en las tareas de tipo perceptivo-gráfico (copia de figuras, etc.)				
- Tiene éxito en las tareas de tipo perceptivo-manipulativo (construcciones, etc.)				

FALTA DE ATENCION	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido=2	Siempre=3
- Comete errores por descuido en las tareas escolares u otras actividades y no presta atención suficiente a los detalles.				
- Es descuidado en las actividades diarias.				
- Evita, le disgusta o es renuente ante tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.				
- Extravía objetos necesarios para tareas o actividades.				
- Parece no escuchar cuando se le habla directamente.				
- Se distrae fácilmente ante estímulos irrelevantes.				
- Sigue instrucciones y finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones en el lugar de trabajo.				
- Tiene dificultad para organizar tareas y actividades.				
- Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas.				

HIPERACTIVIDAD	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido=2	Siempre=3
- A menudo tiene dificultad para jugar o involucrarse en juegos o actividades de ocio.				
- Abandona su asiento en clase o en otras situaciones donde espera que permanezca sentado.				
- A menudo corre o salta excesivamente en situaciones que es inapropiado hacerlo.				
- Corretea o actúa como guiado por un motor.				
- Habla en exceso.				
- Mueve en exceso las manos o pies o se remueve en su asiento.				

IMPULSIVIDAD	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido=2	Siempre=3
- Contesta antes de que las preguntas se hayan completado.				
- Tiene dificultad para esperar su turno.				
- Interrumpe o irrumpe en las actividades con otros.				

ASPECTOS DE ACTITUD	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido=2	Siempre=3
- Lleva a cabo las reglas estipuladas en el hogar				
- Se irrita fácilmente cuando se le prohíbe realizar alguna actividad				
- Es muy demandante, cuando necesita apoyo de un adulto				
- Es tolerante con la gente que lo rodea				
- En ocasiones es agresivo con las personas que lo rodea				

PROCESO DE SENSIBILIZACION	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido =2	Siempre=3
- Atribuye el éxito a caer bien al profesor				
- Atribuye el éxito a la facilidad de la tarea				
- Atribuye el fracaso a la dificultad de la tarea.				
- El alumno atribuye su fracaso, a caerle mal al profesor.				

PROCESO DE PERSONALIZACION Y CONTROL	Nunca = 0	Algunas veces= 1	Muy seguido =2	Siempre= 3
- Antes de iniciar la tarea:				
- Identifica el problema				
- Centra el problema y define sus términos				
- Analiza los distintos argumentos y el alumno juzga su credibilidad.				
- Hace una síntesis				
- Elabora deducciones e inducciones.				
- Toma decisiones				
- Durante la elaboración de la tarea:				
- Sigue los pasos que había previsto.				

- Cuando realiza una actividad en la cual el ensayo/error se presenta, él alumno:				
- Saca provecho				
- No saca provecho				
- Después de realizar la tarea:				
- Evalúa los resultados.				
- Aprovecha la información que parcialmente obtiene o se le da.				
- Ante un resultado erróneo:				
- Reitera la solución				
- Cambia la solución				
- Controla la ejecución de la tarea				

Falta a la escuela		
☐ Frecuentemente	☒ casi nunca	☐ nunca
Describe el motivo de su inasistencia:		
El menor e:		
☐ Diestro	☐ zurdo	☐ ambidiestro
Su apariencia física es:		
☐ Limpia	☐ descuidada	
¿Usa lentes o algún apoyo visual?		

Comentarios:

ANEXO H

PRUEBA DIAGNOSTICA DE LA MATERIA DE ESPAÑOL (ANTES DE LA INTERENCIÓN)

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Nombre del alumno: _____
Grado: _____ Grupo: _____ No de lista: _____
Fecha: _____

1.-Escribe con rojo las comas que faltan en estos escritos

Ejem. Esta torta tiene CARNITAS, FRIJOLITOS, CHILE, AGUACATE, CEBOLLA y SAL

- 1.- MARIO ve a tirar la basura.
- 2.- La MARIPOSA LA HORMIGA LA CIGARRA Y LA ABEJA son insectos.
- 3.- Pedro QUE VINO AYER trajo un paquete.
- 4.- Una mañana TIBIA SOLEADA ALEGRE Y LIMPIA.
- 5.- ACAPULCO puerto hermosos del pacífico.
- 6.- Allí está la iglesia y ENFRENTA mi casa.
- 7.- Es una carcacha VIEJA CHOCADA DESPINTADA Y DESCOMPUESTA.
- 8.- JAVIER cierra la puerta de tu cuarto.
- 9.- Es un invierno MODERNO NOVEDOSO ÚTIL Y ECONÓMICO.
- 10.- En las vacaciones visité GUERRERO GUANAJUATO MORELIA y PUEBLA.

2. Signo ortográfico que se utiliza para separar nombres, adjetivos, ideas cortas

- a) punto y aparte
- b) coma
- c) punto y seguido
- d) punto final.

3. Libro de consulta donde se presentan palabras ordenadas alfabéticamente

- a) libro de consulta
- b) enciclopedia
- c) diccionario
- d) atlas

4. Es una narración de un suceso de la vida fantástico o realista

- a) prosa
- b) cuento
- c) verso
- d) refrán

5. Ordena alfabéticamente las siguientes palabras

plática	piloto	pelota	
sabiduría			
socorro	rueda	respirar	poema
quemazón	quieto	raíz	
pregunta			
sembradío	suave	plumón	simple
rifa	rodeo	prueba	
pacífico			

1.-----
2.-----
3.-----
4.-----
5.-----
6.-----
7.-----
8.-----
9.-----
10.-----

11.-----
12.-----
13.-----
14.-----
15.-----
16.-----
17.-----
18.-----
19.-----
20.-----

6.- Estos signos encierran una oración o frase en forma de pregunta

- a) signos de interrogación
- b) signos de puntuación
- c) signos de admiración
- d) signos zodiacales

7.- Sirven para indicar una oración o frase donde expresa asombro o emoción

- a) signos de puntuación
- b) signos de interrogación
- c) signos de admiración
- d) signos zodiacales

8. - Escribe presente, pretérito o futuro, según sea el tiempo del verbo destacado

Ej. Todos nosotros HUIAMOS por esa puerta

pretérito

- | | |
|--------------------------------------|-------|
| 1.- Sé que yo QUEPO por esa puerta | ----- |
| 2.- Nosotros SABREMOS la verdad | ----- |
| 3.- TRAJISTE los superchocolates | ----- |
| 4.- Algún día LEEREMOS tus garabatos | ----- |
| 5.- Creo que tú CAÍSTE en la trampa | ----- |
| 6.- Si quieres yo COMIENZO el reloj | ----- |
| 7.- Si puedo yo CONDUZCO el coche | ----- |
| 8.- Nosotros ADQUIRIREMOS un radio | ----- |
| 9.- Ellos QUERRÁN salir a recreo | ----- |
| 10.- Asómate y verás que LLEGO | ----- |

9.- Es un encuentro concertado entre dos o más personas para tratar un asunto o para interrogarla con el fin de conocer su vida, sus opiniones o logros

- a) reunión

- b) entrevista
- c) plática
- d) actividad

10. Los tiempos verbales señalan cuando sucede

- a) actitud
- b) acción
- c) sentimiento
- d) emoción

11.-Escribe el pronombre personal correcto en la línea punteada

Ej. ¡TÚ eres valiente, dijo Juan a su perro

- 1.- El gato se salvó; ----- está trepado en un árbol.
- 2.- Rosa y Antonio se fueron a Veracruz; -----quieren regresar a Guadalajara.
- 3.- Montserrat y -----preparamos una fiesta.
- 4.- ----- deberán traer adornos.
- 5.- El maestro de Lupita comenta: -----es muy inteligente.

12.- Lee el texto y después contesta las siguientes preguntas.

Un moribundo que tenía más de 100 años de vida, se quejaba ante la muerte de que lo obligara a partir tan de repente, sin dejar hacer su testamento y de no avisarle de antemano.

- ¿Es justo hacernos morir de prisa y corriendo?
- Exclamaba-. Aguarda un poco: mi mujer no quiere que me baya sin ella; me falta colocar a un nieto; y tengo que terminar mi casa. ¡Cuan apremiante te muestras diosa cruel.
- Anciano- le contestó la muerte-, no te he sorprendido. Si razón de quejas de mi impaciencia ¿No has cumplido ya 100 años? ¿A que no encuentras en toda la sociedad dos más viejos que tu? ¿A que no encuentras 10 en todo en país? Dices que debía darte un aviso para prepararte a...

1. ¿Cuál crees que debería ser el título de la lectura?

2. Después de haber leído el texto e identificar a los personajes, ¿De que tipo de texto se trata?

3. ¿Cuáles son los personajes que intervienen?

4. ¿Cuál es la enseñanza que te brinda el texto?

5. ¿Con cual nombre se le conoce a la enseñanza que brindan las moralejas?

13.- Escribe el nombre de tres tipos de materiales bibliográficos que hay en una biblioteca

14.- Con la información siguiente elabora una ficha bibliográfica

La editorial para el maestro publicó en el año 2003, un libro de 204 páginas titulado El papal del educador, del escritor Pedro España Manterota, en la ciudad de Madrid, España.	Título: _____
	Autor: _____
	Editorial: _____
	Lugar y año de publicación: _____
	No. de páginas: _____

15.- Identifica la preposición en cada oración. Enciérrala con rojo.

- a) Manuel está entre la espada y la pared.
- b) Arturo vino desde Oaxaca.
- c) Voy con mis amigos.
- d) Voto contra su padre.

16.- Lee con atención y relaciona con una línea ambas columnas.

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Textos que se presentan como narraciones de hechos reales o imaginarios, tienen una introducción un desarrollo y un desenlace, son los: | |
| 2. Son narraciones populares que siempre hablan de personajes fantásticos y de hechos increíbles y extraordinarios, se trata de: | Leyendas |
| 3. En este tipo de textos se identifican tres partes. Parlamentos, acotaciones y escenografía, se trata de: | Recetas de cocina |
| 4. Tipo de textos que incluyen el nombre del platillo, la lista de ingredientes y los pasos a desarrollar, se trata de: | Refranes |
| 5. Estos textos son expresiones ingeniosas, utilizadas para brindar una enseñanza o consejo de cómo comportarse ante determinada situación, son los: | Cuentos |
| | Guión teatral |

17.- Identifica y escribe el tiempo verbal de cada oración.

- a) Adela salió al mercado. _____
- b) Jaime caminaba muy solo. _____
- c) Antonia cerró la ventana bruscamente. _____
- d) El niño lloraba por su mamá. _____

ANEXO I

PRUEBA DIAGNOSTICA DE LA MATERIA DE ESPAÑOL (AL TERMINO DE LA INTERVENCIÓN)

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Nombre del alumno: _____
Grado: _____ Grupo: _____ No de lista: _____
Fecha: _____

I.-Escribe con rojo las comas que faltan en las siguientes oraciones.

- 1.- Javier lee revistas enciclopedias periódicos instructivos.
- 2.- El cocodrilo el largo la tortuga y el caimán son reptiles.
- 3.- Carlos visitó Oaxaca Chiapas Morelia y Querétaro.
- 4.- En la feria Elvira probó nieves de: limón fresa nopal coco y grosella.
- 5.- En la noche de brujas se disfrazaron de vampiros momias calabazas fantasmas.
- 6.- Los alumnos de 5º grado hicieron examen de Matemáticas Ciencias Naturales Español.
- 7.- ¡Alberto cierra la puerta!
- 8.-En mi cumpleaños me regalaron zapatos pantalones calcetines juguetes.
- 9.-Los invitados bebieron comieron bailaron hasta terminar la fiesta.
- 10.- La medicina ha tenido éxito en los transplantes de cornea hígado riñón pulmón y corazón.

II.- La coma se utiliza para separar:

- a) Un párrafo del que sigue.
- b) Nombres, adjetivos, ideas cortas, etc.
- c) Finalizar un escrito.
- d) Dejar al lector en suspenso.

III.- En el diccionario se presentan las palabras ordenadas por:

- a) Sinónimos y antónimos
- b) Plural y singular.
- c) Alfabeto.
- d) Agudas, graves y esdrújulas.

IV.- Relaciona con una línea las dos columnas.

- | | |
|--|---------------|
| - Se dice cuándo y dónde ocurren los hechos
y se presentan algunos personajes. | Nudo |
| - Se presentan los problemas o aventuras
que viven los personajes. | Planteamiento |
| - Se presenta la parte final de la historia y donde
se da la solución a los problemas o aventuras
que tuvieron los personajes. | Desenlace |

V.- Elige de cada par de palabras cuál va primero alfabéticamente enumerando 1 o 2 según corresponda.

Ejemplo: _ 1__ mordida
 _ 2__ moroso

_____automotriz	_____revelación	_____interpretar
_____automatización	_____revelado	_____interceder
	_____decorar	
	_____decoración	

VI-Lee con atención la siguiente lectura

QUE VIENEN LOS REYES

Antonio ha pedido a los reyes un trineo rojo para bajar por las cuestas con sus amigos.
¡Tiene tantas ganas de tenerlo!

- Abuela, ¿tú crees que los camellos se resbalarán en la nieve?

La abuela de Antonio sonríe.

- ¡seguro que no! tengo muchos años y los reyes magos siempre han venido ha este pueblo.

Antonio coloca los zapatos junto a la chimenea.

Mamá le dice a Antonio:

- ¡hola, a la cama! Si no te duermes no vendrán.

Antonio se acuesta sin dejar de mirar la ventana. Parece que los copos de nieve son cada vez más grandes.

Delante de la puerta de su casa ha caído uno gigantesco; y al chocar suavemente contra el suelo se ha abierto, y en su interior hay...!un trineo rojo!

Antonio no está soñando. Mira al cielo y ve tres estrellas que se esconden entre las nubes.

Entonces piensa: la abuela tiene razón: los reyes nunca fallan.

Subraya la respuesta correcta

1.- En la frase que dice Antonio, la interrogación se usa para: (¿?)

Indicar que está sorprendido Hacer una pregunta Llamar la atención sobre un hecho

2.- En la frase que dice la abuela, la admiración está para: (¡!)

Reforzar una convicción o seguridad Expresar una sorpresa Indicar orden

3.- En la frase que dice la madre, la admiración está para: (¡!)

Reforzar una convicción o seguridad Expresar una sorpresa Indicar orden

4.- en la frase que piensa Antonio los dos puntos están para: (:)

Enumerar cosa Reproducir palabras dichas por otra persona Llamar la atención

VII.- De los siguientes verbos enlistados, conjúgalos en pretérito y copretérito.

	PRETÉRITO	COPRETÉRITO
Estar	_____	_____
Andar	_____	_____
Caminar	_____	_____
Jugar	_____	_____
Tener	_____	_____

VIII.-Relaciona las dos columnas con una línea según corresponda:

- Es la parte final que implica un comentario CUERPO
del entrevistador acerca de la entrevista.

- Incluye el nombre del entrevistador; el por qué de la entrevista y el asunto del que se trata.

CIERRE

- Está formado por las preguntas y respuestas que se dan.

INTRODUCCIÓN

IX.- El tiempo verbal que indica que una acción pasada no ha terminado o no se sabe cuando terminará es:

- a) presente
- b) pretérito
- c) futuro
- d) copretérito

X.- Escribe el pronombre personal correcto en la línea de cada oración.

- 1.- Los primos de Juan fueron a la feria, _____ se divertieron mucho.
- 2.- Sé que _____ quepo por esa ventana.
- 3.- _____ compramos una cartera para papá.
- 4.- _____ trajo chocolates para todos sus compañeros.
- 5.- _____ vimos llover toda la tarde.

XI.-Lee el siguiente texto periodístico y contesta lo que se te pide.

RECONOCIMIENTO A UN CIENTÍFICO

El biólogo Pablo Rudomín Zevnnovaty ingresó anoche al Colegio Nacional.

A la ceremonia de ingreso asistieron los humanistas e investigadores más importantes del país. Al darle la bienvenida, José Sarukhán, rector de la UNAM, dijo que el ingreso del biólogo al Colegio será enriquecedor para todos sus miembros, tanto por su trayectoria científica como por su pasión por la ciencia y por México.

Pablo Rudomín nació en la ciudad de México en 1934. De padres rusos, llegados al país en los años veinte, estudió en la Escuela Nacional Preparatoria; posteriormente estudió la carrera de biología en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional y más tarde la maestría en ciencias y doctorado.

Las aportaciones que ha hecho cubren varios campos de la ciencia

- 1.- ¿Qué se informa en la noticia? _____
- 2.- ¿De quién se trata? _____

- 3.- ¿Cuándo ocurrió? _____
- 4.- ¿Dónde sucedió? _____
- 5.- ¿Cómo pasó? _____
- 6.- ¿Por qué aconteció? _____

XII.- Escribe el nombre de tres acervos que existan en la biblioteca pública:

XIII.- Del material que se te da, elabora una ficha bibliográfica, ya sea por título, tema o autor.



XIV.- Escribe en la línea la preposición que falta.

- 1.- El carro _____ Pedro fue traído _____ Japón.
- 2.- El vaso _____ plástico tiene mango _____ melón.
- 3.- Me pagué _____ la mesa en la clase _____ Historia.
- 4.- El morral _____ libros es de Juanito.
- 5.- Carlos visitó la casa _____ sus papás _____ su novia.

XV.- El texto que narra los acontecimientos importantes de carácter nacional e internacional que llegan en forma de noticia es:

- a) Literario.
- b) Descriptivo.
- c) Periodístico.
- d) Argumentativo.

XVI.- Convierte el verbo en pretérito o copretérito de cada oración

- 1.- Carmen sale de casa desde temprano para ir a la escuela.

- 2.- Los niños (as) brincan la cuerda en el recreo.

- 3.- los invitados de José beben jugo en la reunión.

4.- Caperucita abre la puerta para escapar del lobo.

5.- Elisa viaja a Querétaro para visitar a su abuela.

XVII.- Lee con atención y relaciona ambas columnas según corresponda

- Texto que se presenta como narración de hechos reales o imaginarios, tiene una introducción, un desarrollo y un desenlace.

a) ENTREVISTA

- Se expresa en forma breve lo más importante de un texto. Para ello es necesario comprender toda la información, y después localizar las ideas principales.

b) TEXTO PERIÓDISTICO

- Cuando un acontecimiento es importante; si el acontecimiento o sus consecuencias duran varios días , se le da el seguimiento y se elaboran tantas noticias como días dure el suceso

c) CUENTO

- Es una fuente de información cuando se quiere saber de algún tema está formada por: introducción, cuerpo y cierre.

d) RESUMEN