



**ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIAPAS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN FEDERALIZADA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 071**



**TÍTULO
“LA ATENCIÓN DE NIÑOS CON TDAH EN EL AULA DE LA ESCUELA
REGULAR. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE
ADECUACIONES CURRICULARES”**

**PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADAS EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

PRESENTAN:

**SANDRA SAARHINA HERNÁNDEZ Y MARTÍNEZ
ANA RAQUEL GÓMEZ GÓMEZ**

DIRECTOR

MTRO. EDGAR HERNÁNDEZ PALACIOS

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; SEPTIEMBRE 2008

ÍNDICE

PÁGINA

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 DESCRIPCIÓN DEL ÁMBITO

1.1 Características del Centro Educativo Maya.....	9
1.2 Estructura interna de la institución.....	11
1.3 Misión y Visión del Centro Educativo Maya.....	14
1.4 Relaciones interpersonales alumno – maestro; Alumno – alumno; alumno – contenido.....	15

CAPITULO 2 PROBLEMÁTICA

2.1 Diagnóstico.....	30
2.1.1 Instrumentos aplicados.....	32
2.1.2 Interpretación de los resultados obtenidos.....	38
2.2 Delimitación del problema	
2.2.1 Antecedentes del TDAH.....	62
2.2.2 Causas y síntomas del TDAH.....	77
2.2.3 Problemas asociados al TDAH.....	90
2.2.4 Prevalencia del TDAH.....	95
2.2.5 Tratamiento.....	98

CAPITULO 3

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 Justificación y fundamentación de la intervención del TDAH a través de las adecuaciones curriculares desde un enfoque ecológico contextual.....	109
3.2 Las adecuaciones curriculares como una respuesta al TDAH.....	125
3.2.1 Adecuaciones de acceso al currículo.....	134
3.2.2 Adecuaciones curriculares específicas.....	135
3.3 Diseño de la intervención.....	136

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La diversidad es un tema que está en boga y por tanto, se han efectuado diversos foros y conferencias sobre su atención en el campo educativo en donde el tema de interés se centra precisamente en la *atención a la diversidad, a favor de la diversidad, en la educación en y para la diversidad*. No obstante, aún cuando se le ha conferido difusión a la diversidad, cabe señalar que la diversidad como tal no necesariamente compete a la sociedad escolar, pero es a esta sociedad escolar a quien se le demanda una participación conjunta tanto de docentes como de alumnos y padres de familia constituyéndose en los actores principales del centro escolar pues, es en este espacio en el que converge un alumnado heterogéneo como una realidad social incuestionable y por ende como “...una fuente de riqueza, que se convierte en un reto para los procesos de enseñanza- aprendizaje” Jiménez (2000:38).

Hablar de diversidad supone considerar el vínculo que se establece entre las actitudes y los valores de los sujetos que conviven en un mismo espacio, si se contempla que esta “...se configura en un sistema de creencias y valores que son los que guían la acción y el comportamiento del ser humano” Jiménez (2000:40). Es decir, hablar de la diversidad implica el reconocimiento de que la sociedad en que vivimos es progresivamente más plural en la medida en la que está conformada por personas que son diferentes entre sí y que pertenecen forzosamente a una diversidad social, ideológica, cultural, lingüística y religiosa que influye en su desarrollo y que entretienen a una persona distinta con sus propios pensamientos, actitudes, aptitudes y destrezas que marcan las diferencias entre los otros y que en su conjunto forman parte de una sociedad heterogénea. La diversidad es pues, una característica propia e inherente a la experiencia cotidiana de las personas. López melero citado en Jiménez (2000:39) enfatiza a este respecto que la diversidad

“...hace referencia a la identificación de la persona tal y como es y no como se desearía que fuera o no fuera...”. Nos referimos a una apreciación subjetiva del otro y de los rasgos distintivos que le permiten desempeñar un rol dentro la heterogeneidad de la sociedad.

La diversidad como realidad incuestionable en el espacio escolar se objetiva en la diversidad de alumnos que converge en el aula regular, siendo esta la más perceptible y a la que con mayor frecuencia nos referimos dado que el docente se enfrenta a una diversidad de alumnos cuyos estilos y ritmos de aprendizaje, actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas lo constituyen un ser único e irrepetible que no aprende de la misma manera ni al mismo tiempo que el resto de sus coetáneos. Resulta fácil observar una realidad educativa en la que se sobreentiende no pueden existir entre el alumnado dos personas iguales dado que, “...numerosos aspectos y miles de combinaciones distintas las hacen distintas...” Jiménez (2000:40) y aún cuando se concibe la escuela como “...un lugar de transmisión de conocimientos y de los saberes acumulados por la cultura formal y sigue igualmente siendo un instrumento de socialización del saber...” Jiménez (2000:42) esta es, el espacio propio para el intercambio de experiencias y del proceso de aprendizaje que cada niño realiza acorde a sus rasgos distintivos que le confieren un papel dentro de la diversidad que se enmarca en el espacio escolar. Por tal razón, la referencia a la diversidad es “...el término más inclusivo de cuantos hasta el momento se han empleado para referirse a los alumnos, sus características y necesidades” Pérez (s/f). A este respecto cabe señalar como ya se ha enunciado con anterioridad que la diversidad representa un reto novedoso para los docentes pues, acoger la diversidad en el aula supone contemplar que todos los alumnos la poseen en cierto grado. En este sentido Cela (1997) citado en Jiménez (2000:40) plantea que la diversidad al interior del aula puede venir determinada por tres grandes dimensiones:

- “Aspectos sociales: Procedencia geográfica, y cultural; nivel social y económico, rol social.

- Aspectos personales o físicos: Diferencias que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la herencia (color de piel, femenino/ masculino, aproximación o alejamiento del patrón de belleza).
- Aspectos psicológicos ligados a los procesos de enseñanza- aprendizaje: Conocimientos previos; estilos y hábitos de aprendizaje; capacidades; formas de establecer comunicación, ritmos de trabajo y atención; motivación, intereses; relaciones afectivas.”

Los aspectos enunciados describen enfáticamente las diferencias observables que cada docente deberá contemplar de forma positiva pues son estos los rasgos diferenciales de distinta índole que cada uno de los niños que atiende manifiesta particularmente, es necesario entonces asumir una actitud de aceptación a la diversidad, una actitud flexible y generosa ante las diversidades que caracterizan a nuestros semejantes. Específicamente nos referimos a todos los niños que, necesariamente por su conducta, estilos, ritmos de aprendizaje y actitudes demandan una atención educativa especial que satisfaga las dificultades de aprendizajes que se enfrentan cotidianamente.

Contemplar la diversidad y valorar las diferencias “...remite a un nuevo marco cultural amplio y flexible, en el que se reconozcan, respeten y acepten las múltiples singularidades individuales y sociales que integran nuestra realidad social” Jiménez (2000:40). Este reconocimiento de las diferencias entre el alumnado incluye no solo a los niños con discapacidad motora, auditiva o visual, niños con dificultades de aprendizaje sino también a los niños con TDAH que por su conducta característica se hace necesaria una atención especial por parte del docente dado que, el TDAH como trastorno se caracteriza específicamente por tres síntomas: “Escasa capacidad de atención (déficit de atención), hiperactividad e impulsividad” Moreno (1997) citado en Tijerina (2002:17). Así que, el TDAH es una realidad que converge en el aula y que no puede soslayarse como parte de la misma diversidad de la que tanto se habla entre el alumnado. Por tanto, la diversidad demanda de la escuela una educación que no “...excluya a nadie sino que incluya las voces de todos sean cuales sean sus

diferencias, una educación que asuma las diferencias como valor, como una fuente de enriquecimiento y de mejora de las concepciones y de las prácticas educativas...” Jiménez (2000:43).

El estudio que nos compete parte de la premisa de que, todo planteamiento o formulación del objeto de análisis requiere de previa exploración y aproximación a través de revisiones bibliográficas, observación de la situación, acceso a algunos datos que contextualicen la situación pues, concordando con el hilo argumentativo de Rubio Ma. José y Jesús Varas (1997:40) “...no se puede formular el problema objeto de estudio con la serie de operaciones que esto conlleva si no hay un conocimiento mínimo y previo sobre el mismo.” Así pues, el presente estudio tiene como propósito: identificar a los niños que presentan Trastorno por Déficit de atención a fin de brindar atención a través del diseño de adecuaciones curriculares para mejorar el rendimiento de los mismos, y la modificación de la conducta dentro del salón de clases y/o ámbito familiar. Para lograr dicho propósito se efectuó una triangulación metodológica que se llevó a cabo recogiendo información por múltiples métodos de investigación, es decir, la observación participante, la entrevista estructurada, la evaluación psicopedagógica, video filmaciones y el análisis estadístico de las escalas DSM-IV y Conners.

El desarrollo del proceso se encuentra organizado en tres capítulos. En el primero se esboza detalladamente la descripción del ámbito Centro Educativo Maya como referente espacial geográfico que es donde se realizó el proyecto de investigación, las características físicas del mismo, la estructura interna de la institución que resulta importante porque nos permite apreciar desde ahí el funcionamiento de la misma. También se consideran en este apartado la *misión* y la *visión* del CEM como parte del proyecto educativo de centro que como bien se sabe todo proyecto es el resultado de una idea acerca de la meta que se quiere alcanzar y los caminos a seguir para lograrlo.

El CEM tiene como proyecto formar alumnos sensibles a la diversidad cultural del país con aras a fortalecer el crecimiento continuo del mismo por lo que esto permite ubicar el presente trabajo dentro del proyecto del centro. También se describe aquí las interacciones entre alumno-alumno, alumno-maestro, alumno-contenido, que permite obtener el panorama de la situación real en el que se desarrollan los niños, del mismo modo se recuperan estas pautas de interacción y relación de aprendizaje en la construcción de la propuesta de intervención.

El segundo capítulo se centra en el diagnóstico efectuado y en los instrumentos aplicados para determinar la presencia del TDAH en niños del tercer grado de educación primaria. Considerando que dicho proyecto tiene como fundamento o sustento teórico el enfoque histórico contextual o ecológico de Vigostky, cuyo elemento fundamental de dicha concepción vigotskiana es "...que la interacción social desempeña en el proceso de desarrollo un papel formador y constructor". Por tal razón, el desarrollo del proyecto contempla en primera instancia la detección del TDAH a través de la aplicación de las escalas de Conners y el DSM – IV, que actúan como filtro para determinar la presencia del TDAH bajo los subtipos descritos por el DSMIV a saber: subtipo predominantemente inatento, subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo o subtipo combinado. Así pues, los resultados obtenidos en estas escalas se refieren a datos cuantitativos que expresan un resultado factible de determinar el subtipo del TDAH que algunos niños presentan específicamente en el tercer grado de primaria del Centro Educativo Maya.

Sin embargo, el proyecto no concede exclusividad a los datos cuantitativos y por ende al método cuantitativo, pues es insoslayable reconocer que "el carácter específico de la obra de Vigostky se resume en: sociabilidad del hombre, interacción social, cultura, historia y funciones mentales superiores..." y dado que el proyecto contempla básicamente para su desarrollo el enfoque Vigotskiano es menester, recurrir al método cualitativo que nos permite registrar, analizar y describir cualitativamente las conductas, actitudes, aptitudes y destrezas de los niños ya identificados.

De líneas antecedentes se deduce con meridiana claridad que existe una complementariedad tanto del método cuantitativo como del método cualitativo pues, sin la actuación de alguno de ellos el desarrollo del proyecto estaría incompleto pues todo método considerado en una investigación parte necesariamente de observaciones, entrevistas con datos cuantitativos y cualitativos, sin soslayar que todo estudio cuantitativo contiene referentes cualitativos o viceversa.

El tipo de observación empleado fue la observación participante dado que “....está determinada por el hecho de que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros, es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes...” Hernández (1998) citado en Basedas (1991:786), y es precisamente este tipo de observación la que nos da una idea más clara acerca de lo que sucede dentro de un grupo, puesto que si los sujetos ven al observador como un miembro más del grupo se comportarán normalmente. A través de las observaciones realizadas mientras los niños cursaban el segundo grado se identificaron a seis niños: Ximena, Andrés, Joel, Luís Felipe, Miguel y Antonio que sobresalían por la conducta que manifestaban en el salón de clases y que se detalla al interior de este informe.

Posteriormente, se aplicaron las escalas DSM IV y Conners a todo el grupo ahora en tercer grado para corroborar las hipótesis formuladas a través de las observaciones y determinar la presencia del TDAH (cabe señalar que se exentó a Miguel de esta aplicación pues para este ciclo ya no asistía al CEM) para lo cual se requirió determinar la desviación estándar de los datos obtenidos y que se explicitan en el apartado que considera este aspecto. Los seis niños mencionados obtuvieron la puntuación más alta en cada una de las escalas: Ximena, Andrés y Joel presentaron mayor incidencia en el TDAH de tipo combinado, mientras que Antonio y Luís Felipe se encuentran en el tipo hiperactivo- impulsivo. Dado que el objeto de estudio de este

proyecto se centra en la atención del TDAH de tipo combinado se realizaron las evaluaciones psicopedagógicas únicamente para Ximena, Andrés y Joel en quienes se centra la propuesta de intervención de este trabajo. La evaluación psicopedagógica hizo factible conocer el nivel de aprendizaje de cada uno de ellos, así como toda la información referida a sus antecedentes de desarrollo y la percepción que tienen sus padres de ellos. A partir de la información arrojada en las evaluaciones es posible determinar una adecuación curricular como una propuesta de intervención para responder a las dificultades de aprendizaje en español y matemáticas en el caso de Joel, y a su vez atender la conducta de Joel, Ximena y Andrés en el ámbito familiar y escolar.

El tercer capítulo se centra en la construcción de la propuesta de intervención a saber, una Adecuación Curricular Individual (ACI) a fin de establecer las actividades precisas que faciliten a Joel el término de las actividades del libro con mayor facilidad en las áreas de español y matemáticas pues en la atención que se les brinda a los niños bajo el reconocimiento de la diversidad lo importante "...es la calidad de la enseñanza que se les ofrece y hasta qué punto esta enseñanza parte de las características peculiares de cada niño" López Melero (1996) citado en Jiménez (2000:43).

Así que, el compromiso de toda institución debe encaminarse a las transformaciones más importantes dentro del ámbito curricular y no exclusivamente en el espacio físico de la institución. Dichas transformaciones se implican en el qué, cómo y cuándo enseñar, y el qué, cómo y cuándo evaluar y si estos aspectos son transformados necesariamente nos referimos a las adecuaciones que se realizan al curriculum en cuanto al qué, cómo, cuándo enseñar, etc. Estas no son para reducir ni hacer más fácil la situación del alumno, más bien, se trata acomodar oportunamente el objeto a la circunstancia propicia, esto es acomodar la forma en que el sujeto con una Necesidad Educativa Especial puede hacer suyo el contenido que se le está presentando. Por tal razón y dada la necesidad presentada por Joel, la ACI se constituye la propuesta de atención a fin de brindar un apoyo a su aprendizaje. El

capítulo tercero aborda la justificación y fundamentación de la intervención del TDAH a través de las adecuaciones curriculares bajo un enfoque ecológico contextual y la diferencia entre las adecuaciones de acceso al currículo y adecuaciones curriculares específicas para finalmente reseñar los aspectos del diseño de la misma.

CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN DEL ÁMBITO

1.1 Características del Centro Educativo Maya

El Centro Educativo Maya ubicado en Blvd. Belisario Domínguez No. 3822 en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, logró crearse el 21 de agosto del año 2000 bajo la responsabilidad de una agrupación de mujeres profesionistas, dedicadas a la educación, quienes han tenido la oportunidad de laborar en diferentes colegios de sostenimiento particular, proporcionándoles la experiencia de interactuar en el proceso de enseñanza aprendizaje desde diferentes perspectivas, reconociendo las variadas metodologías en cuanto a fines educativos se refiere.

El programa escolar del Centro Educativo Maya (CEM) contempla dentro de su compromiso, respetar y fortalecer las diferencias y posibilidades de los alumnos, por lo que la escuela reconoce la integración educativa no “....como un acto caritativo si no como un esfuerzo para lograr que los niños con NEE aprendan de acuerdo con sus potencialidades...” Borsani (2001:16), necesidades como los problemas de aprendizaje asociado o no a una discapacidad y que estos no son impedimentos para acudir y recibir educación regular.

El CEM se caracteriza por asumirse como una escuela integradora al brindar atención a todos los niños independientemente de sus características personales, necesidades educativas especiales (NEE) o discapacidades, a fin de garantizar su acceso al currículo de educación básica. El nivel preescolar está conformado por 31 alumnos distribuidos en tres grupos, respectivamente, atendidos por dos maestras regulares y una de apoyo. Mientras que en primaria se atiende un total de 87 alumnos distribuidos en seis grupos abarcando del primero hasta el sexto grado. Así pues, la escuela atiende a una población aproximada de 118 alumnos.

La distribución de los alumnos se aprecia en la siguiente tabla:

<i>Modalidad</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Grupos</i>	<i>Maestros regulares</i>	<i>Maestros de apoyo</i>	<i>Maestros paraescolares</i>
Preescolar	31	3	2	1	5
Primaria	87	6	6	2	
Total	118	9	8	3	5

El CEM cuenta con un currículo que abarca clases de computación, inglés, psicología, dibujo, música, (entre las asignaturas obligatorias), áreas de conocimiento que permiten a los alumnos expresar y moverse literalmente en un universo de relaciones y vínculos que constituyen la convivencia escolar cotidiana.

El espacio de psicología se trabaja semanalmente con una dinámica grupal; los alumnos expresan inquietudes, miedos, gozos y las emociones propias, escuchando las ajenas y compartiéndolas. La expresión oral y escrita se fomenta y fortalece como espacio para expresarse y enriquecer contenidos de otras materias, por lo que el trabajo interdisciplinario es imprescindible. Además de que los niños tienen libre acceso al material didáctico que deseen emplear y contribuyan a su proceso de aprendizaje.

Al constituirse como una escuela integradora su infraestructura cuenta con las condiciones físicas necesarias, específicamente nos referimos a las adecuaciones de acceso que son aquellas modificaciones al espacio, recurso, equipamiento etc., para posibilitar el aprendizaje de los contenidos. La institución con un espacio de 2000 m², cuenta con rampas creadas a fin de que los niños con discapacidad motora puedan movilizarse en la instalación escolar. La escuela cuenta con una cocina, baños y once salones, uno de ellos destinado para el centro de cómputo y uno más para la dirección escolar, en el resto de los salones se ubica cada uno de los grados atendidos. Los salones se caracterizan por ser muy pequeños, pero

cuentan con la iluminación y la ventilación requerida para atender al número de niños que varía en cada grado siendo el más numeroso el tercer grado al atenderse ahí a diecisiete niños. Mientras que en los grupos restantes se atienden alrededor de diez a catorce alumnos en promedio. Por otra parte, cada salón cuenta con los inmuebles necesarios como son sillas y mesas que los niños comparten entre sí de tal forma que siempre conformen equipos, en el desarrollo de las actividades escolares.

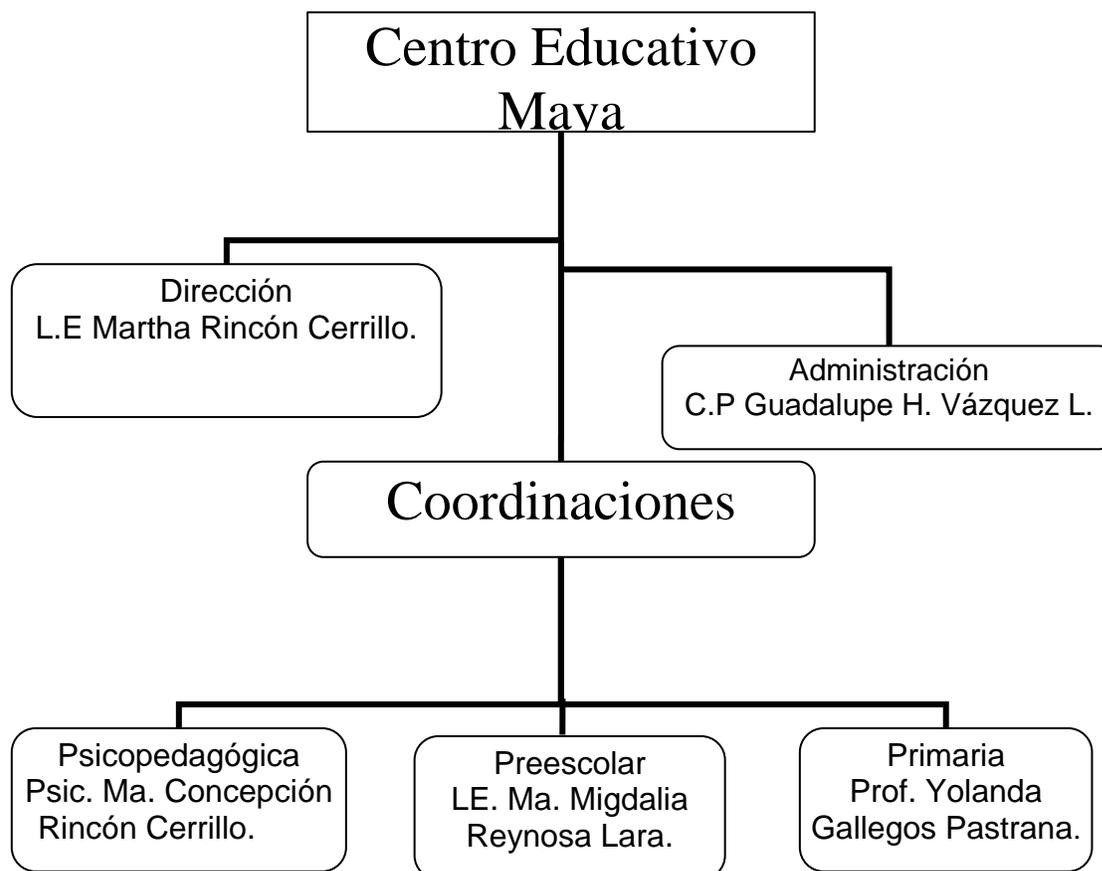
Aunque no hay una cancha, se cuenta con un patio cívico pequeño y un pequeño campo de fútbol que se utiliza durante las clases de educación física. Existe también un espacio recreativo con columpios, mesas y sillas para que se realicen actividades escolares al aire libre, pues, por lo general, se les permite a algunos niños salir a dicho espacio para concluir sus actividades.

A lo largo de su trayectoria el CEM como centro integrador, ha atendido a niños que presentan capacidades diferentes y Necesidades Educativas Especiales, tales como: parálisis cerebral, autismo, síndrome Down, problemas de hiperactividad y Déficit de Atención, problemas de aprendizaje e hipoacusia, entre otros, mediante adecuaciones curriculares tanto de acceso como de contenidos, lo cual ha favorecido una tendencia hacia una inclusión que resulta satisfactoria para los niños hasta el día de hoy. No obstante, la inclusión no se considera *total* porque las metas a corto, mediano y largo plazo cada vez están más definidas y de mismo tiempo entorno a una integración más elevada.

1.2 Estructura interna de la Institución

La Institución requiere para su funcionamiento como tal, de una organización interna que le permita dar la atención precisa a las necesidades de la población a quien se dirige el servicio, entendiendo como estructura la disposición y orden de las partes dentro de un todo, el CEM cuenta en su estructura interna con la Directora,

Coordinadora Psicopedagógica, Coordinadora de Preescolar, Coordinadora de Primaria y Administración. Como se muestra en el siguiente diagrama:



Las funciones descritas en el diagrama jerárquico se explicitan en orden de aparición:

- **Dirección:** Dirige, planea, verifica y apoya el proyecto educativo del CEM.
- **Administración:** Administra, los recursos económicos del centro.
- **Coordinación Psicopedagógica:** Coadyuva en el proceso de planeación y adecuación de los planes y programas educativos, con alumnos con y sin Necesidades Educativas Especiales.

- **Coordinación Preescolar:** Apoya y verifica el desarrollo de las actividades áulicas de educadoras y preescolares.
- **Coordinación Primaria:** Apoya y verifica el desarrollo de las actividades áulicas de docentes y estudiantes.

Cabe señalar que, como estructura y como ya se ha señalado en el apartado que antecede, el centro precisa para la atención de algunos niños la participación no solamente de las maestras regulares sino también, la participación de las maestras de apoyo para atender a niños como Aranza y Christopher de 8 años de edad en primero de primaria que tienen problemas de aprendizaje, a Ángel en segundo grado con problemas de motricidad fina y gruesa además de que se atiende a Fiona con parálisis cerebral, Gabriela en cuarto año de primaria diagnosticada con TDA, problemas de lenguaje y de aprendizaje, en quinto grado Francisco que tiene hipoacusia profunda con el que el equipo docente lleva el taller de comunicación total, con la intención de acercarse más a él en cuanto a comunicación y contenidos de aprendizaje, cada uno cumple con la función que le corresponde en la atención de estos niños.

Como puede notarse las NEE de estos niños, demandan una atención individualizada que se satisface con la intervención de estas maestras durante las clases con miras a fortalecer su proceso de aprendizaje y los niños puedan participar de las mismas actividades escolares que desarrolla el grupo. Por tal razón, de las dos maestras de apoyo que laboran en la escuela una de ellas se encuentra en primer grado atendiendo a Aranza y a Christopher y en segundo grado la otra maestra atiende únicamente a Fiona, mientras que Ángel y Gabriela no reciben atención por parte de una maestra de apoyo. Cabe señalar que hay niños identificados con TDAH en tercer grado que no son atendidos de manera personalizada sino por la maestra de grupo.

1.3 Misión y Visión de la Institución Centro Educativo Maya

El CEM tiene como misión formar alumnos y alumnas sensibles a la diversidad cultural y riqueza ambiental de su país, bajo una filosofía de respeto, tolerancia y crecimiento continuo que contribuya a consolidar la plataforma de futuras etapas. Estableciendo vínculos de calidad en la relación escuela - familia, dirigidos al desempeño óptimo del educando. Fomentando la competitividad a partir del respeto a la diversidad y al reconocimiento de la función de grupo, unificado por tareas y logros.

La visión del centro es establecer prioridades a corto, mediano y largo plazo.

- *Corto plazo*: tenderá a construir puentes sólidos entre los padres de familia-docente - alumnos e instancias educativas que apoyen el trabajo dentro y fuera del Centro Educativo.
- *Mediano plazo*: constituirse como una institución dedicada al mejoramiento de la vida educativa de sus educandos. A través de la vinculación entre los niveles educativos que contempla.
- *Largo plazo*: incrementar la población en un cien por ciento, mejorando la infraestructura y consolidando su plantilla docente a través de la promoción y profesionalización de los docentes.

Para el logro de dichos objetivos, el CEM postula para el perfil de la comunidad poseer:

- a) *Valores*: La honestidad, responsabilidad, solidaridad, equidad y tolerancia.
- b) *Actitudes*: Ser crítico y propositivo, ser emprendedor y creativo, ser disciplinado y orientado al trabajo en equipo, ser incluyente y desarrollar autonomía.
- c) *Habilidades*: Comunicación oral y escrita, capacidad para resolver problemas, capacidad de análisis, capacidad para el auto aprendizaje, gusto por la lectura y capacidad para investigar y seleccionar la información.

Cabe señalar que el CEM, en su función integradora ha construido un código de ética que debe ser aplicado por todo el alumnado y la planta docente, subrayando el bien común, integridad, honradez, imparcialidad, justicia, transparencia, rendición de cuentas, entorno cultural y ecológico, generosidad, igualdad, respeto y liderazgo.

1.4 Relaciones interpersonales: alumno-maestro, alumno-alumno; alumno-contenido.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos declara que “El objetivo del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad”. Empero, esta transmisión de valores y conocimientos no es exclusiva del sector escolar pues, la educación es un proceso continuo que va de la educación informal a la no formal y finalmente, a la formal y en cada una de estas el individuo establece relaciones interpersonales con los individuos con los que convive en el transcurso de sus experiencias cotidianas. Respecto a este punto Coombs y Ahmed (1975) citado en García (2000:43) distinguen tres tipos de educación, definiendo la educación informal como: “...el proceso que dura toda la vida por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio”. Si la educación informal se concibe en las experiencias diarias del individuo, indudablemente durante estas se entablan un sin número de relaciones interpersonales y son las que en su conjunto contribuyen a la adquisición de actitudes, conocimientos y valores que el individuo internaliza.

Por su parte Paulston (1972) citado en García (2000:43) señala que la educación no formal “...consiste en las actividades educativas y de capacitación estructuradas y sistemáticas de corta duración relativa que ofrecen agencias que buscan cambios de conducta en poblaciones bastantes diferenciadas”. Aún cuando estas actividades educativas se establezcan con límites de tiempo, todo individuo ha sido partícipe de este tipo de educación en la que se imparten cierto tipo de conocimientos que

responden a intereses personales y que también contribuyen al desarrollo social del individuo. Empero, el tipo de educación al que se le ha conferido importancia y de interés en este caso es la educación formal concebida como “...toda actividad organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños” Coombs y Ahmed (1975).

Si la educación formal se identifica como una actividad sistemática y organizada la escuela es la institución representativa de dicha educación, un sistema educativo institucionalizado que establece una instrucción y programa formal con el fin de impartir “...conocimientos, valores culturales, sociales y éticos de tal forma que influyan en la formación del individuo”. Por tanto, si la educación se concibe como un proceso continuo formal, no formal e informal por el que el individuo transita, indudablemente en cada fase el individuo no está exento de establecer relaciones interpersonales en el contexto en el que vivencia la educación.

Así pues, se entiende por relaciones interpersonales todas aquellas”... percepciones que tienen las personas respecto al grado en que se ayudan y apoyan mutuamente y en que sus relaciones son respetuosas y consideradas” Toro (2001) citado en Jiménez (2000:43). Dichas interacciones no gozan de exclusividad por parte de la familia sino que estas abarcan todos los ámbitos sociales en los que el individuo se desenvuelve sobresaliendo la escuela como un espacio social propicio para el establecimiento de relaciones interpersonales con los compañeros de clase, docentes, director y demás actores escolares que participan directa e indirectamente en las experiencias cotidianas propias de la escuela.

La mayoría de estas experiencias cotidianas cobran vida al interior del aula, si consideramos que esta es más que “...un espacio físico cerrado con una disposición fija del mobiliario, un espacio para el maestro y el espacio de los alumnos formado por filas de bancas individuales o dobles...” Romero, Silvia. (1999) citado en Basedas (1991:197), se constituye un espacio social en el que se transmiten saberes

escolares, se crean formas particulares de comprender e interpretar la realidad y se imparte un contenido que debe ser aprendido por los alumnos para desempeñarse con eficiencia en el entorno escolarizado así pues, el aula posee una dinámica propia construida particularmente por el docente y los alumnos.

Considerar el aula como un espacio social propio, implica el reconocimiento de la diversidad de alumnos que converge en ella, el docente tiene ante sí una realidad heterogénea compuesta por alumnos de condición social, económica, religiosa, de género, origen y necesidades educativas especiales distintas por lo que el aula se convierte en “.... un conjunto heterogéneo, singular e individual de alumnos.” Parrilla (1992:27). Sin importar si se trata de una escuela pública o privada como ocurre en este caso, la diversidad del alumnado es insoslayable en todo espacio escolar y es precisamente esta diversidad la que demanda una atención especial por parte del docente y sobre todo cuando nos referimos a niños que presentan problemas de aprendizaje. Según la Asociación Psiquiátrica Americana DSM IV “...se diagnóstica un problema de aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, escritura o matemáticas es sustancialmente inferior al esperado por su edad y escolaridad...”.

Las dificultades en el aprendizaje suponen que el niño no pueda apropiarse de los contenidos académicos de la misma forma y al mismo tiempo que el resto de sus compañeros. Sin embargo, aunque es notable la presencia de niños con dificultades de aprendizaje, la presencia del TDAH en el aula no puede soslayarse. El DSM IV define el TDA/H como “...un síndrome conductual de origen orgánico (*neurobiológico*), que se manifiesta con frecuencia en niños y también se diagnostica en adultos, caracterizado por distracción moderada a severa, períodos de atención breve, hiperactividad, inestabilidad emocional e impulsividad...”.

Es necesario subrayar que en el grupo de tercer grado objeto de nuestro interés, existe sin ninguna duda una diversidad de alumnos que demandan del docente y del mismo alumno una participación más activa en el proceso de aprendizaje.

Es precisamente en este proceso en el que se entablan relaciones interpersonales entre el maestro y el alumno, resultando más significativas cuando el alumno presenta una NEE como ocurre con los cinco niños identificados en el tercer grado Ximena, Luís Felipe, Andrés, Antonio y Joel por su conducta manifiesta: TDAH durante las clases. Aún cuando en las observaciones registradas se reseñan las acciones de Antonio es necesario señalar que, continuó sus estudios en otra escuela primaria por lo que dejó de cursar su grado en el CEM por circunstancias personales.

Así pues, previendo la diversidad ineludible del aula en cuanto al alumnado, es menester subrayar que tanto el docente como el alumno “...son agentes participativos del proceso de aprendizaje y es el profesor el orientador insustituible del aprendizaje con sensibilidad para fungir como mediador en las distintas etapas del conocimiento de los alumnos, negociando con ellos significados cada vez más complejos, más profundos, fundamentados y útiles, para que accedan a nuevos conocimientos...” Romero, Silvia (1999) citado en Basedas (1991:189). Si el docente se concibe como un orientador insustituible del proceso de aprendizaje de los alumnos, no puede soslayarse que necesariamente establece un tipo de interacción con sus alumnos por cuanto se relaciona y comunica con sus alumnos de forma colectiva e individual.

Este tipo de interacciones y las establecidas entre alumno – alumno y alumno-contenido son reseñadas en el análisis de los aspectos de valorización de las observaciones registradas en el grupo de tercer grado de primaria, confiriendo importancia a la descripción de la interacción sostenida con la maestra titular y los alumnos que se caracterizan por su conducta manifiesta y en algunos casos, de manera específica, por los problemas de aprendizaje que presentan. El tipo de interacción que se instituye entre maestro y alumno depende en gran manera de la actitud que el docente manifieste ante el alumnado con o sin NEE, pues esta actitud estará determinada por “...la historia personal del docente que va a definir muchas de sus actitudes frente a las cosas nuevas, frente a los retos y también frente a la

posibilidad de aceptar o no, en su salón de clases a un niño con NEE” Frola, Patricia (2004:101).

La interacción establecida entre la maestra y sus alumnos (tercer grado) contempla aspectos como la disciplina, la organización, el apoyo, la atención, el interés y la cordialidad que se dispensa de forma individual y colectiva con cada uno de sus alumnos, así lo ampara la ocasión en la que la maestra Socorro: “Designó un tiempo especial para que todo el grupo concluyera la redacción, mientras lo hacían les preguntó si alguien quería compartir su fin de semana...se acercó al lugar de cada uno de ellos señalando lo que deberían hacer...” (04 junio, 2007).

Esta descripción objetiva la cordialidad y la guía oportuna para el ejercicio de las actividades tanto de forma colectiva como de manera individual, lo que implica un contacto físico con los alumnos que demuestra el interés por ellos e interés que motiva para que concluyan con cada una de las actividades asignadas en el tiempo previsto aunque la preocupación del maestro como señala Covarrubias (2000) se encuentre en: la interrupción, la falta de respeto y de disciplina, el maltrato entre alumnos y el aislamiento de los niños. No debe soslayarse que cada una de “Las relaciones que el profesor crea con sus alumnos se basan no sólo en contenidos manifestados verbalmente, sino que existen muchísimos otros mecanismos, llenos de significados, (...) la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, todos son portadores de gran información, que siempre está a nuestra disposición, para ser descodificada y darle la interpretación apropiada” Bonhome (2004) citado en Frola (2004:101).

La atención colectiva no es exclusiva de la dinámica que se genera en clase, pues existen niños que por sus NE demandan una atención especial por parte del docente, este es el caso de los niños ya identificados: “Luís se encuentra debajo de una mesa jugando con su lápiz, Andrés y Antonio juegan constantemente porque aún permanecen juntos, así que la maestra coloca su silla en medio de los dos y desde ahí revisa los trabajos del resto del grupo quienes finalizan las actividades” (16 abril,

2007). Las conductas manifestadas por Andrés, Antonio, Joel, Luís Felipe y Ximena precisan de la aplicación de ciertas medidas, formas de comunicación o conductas que el maestro debe adoptar para dar atención a las necesidades particulares que estos niños manifiestan.

La dinámica en el aula sugiere el establecimiento de relaciones más estrechas entre el docente y algunos niños sobretodo aquellos que presentan NE o que por su conducta rompen el equilibrio de la clase cuando la interrumpen con determinadas acciones como: gritar, interrumpir al maestro cuando éste proporciona instrucciones al grupo, salir del salón, moverse constantemente de un lado a otro en el salón, jugar cuando la maestra instruye respecto a un tema y platicar durante la clase: “La maestra pregunta a los niños que diferencia existe entre una vía de comunicación y un medio de comunicación a Joel, pero él no respondió introdujo un lápiz en su boca asemejando el cepillado de dientes, la maestra no le dijo nada y le concedió la respuesta a Carlos para que contestará”. (22 febrero, 2008). “La maestra ordenó a los niños se colocarán en una fila para recibir la tarea, mientras lo hacían Andrés salió del salón corriendo y cuando regresó entró gritando fuertemente: ¡Abejas, Abejas! A lo que la maestra le llamó la atención diciéndole: ¡Andrés por favor! ¡Siéntate!” (25 febrero, 2008). “Mientras la maestra formula las preguntas del libro de matemáticas para que los niños contesten, Joel y Antonio se encuentran jugando y golpeándose sin hacer caso alguno a la maestra por lo que se acerca hasta su lugar y les dice: ¡¿Se quieren ir a la dirección?! ¡Si no es así, dejen de jugar, pongan atención! (25 febrero, 2008). Por lo que se precisa por parte de los docentes compromiso, iniciativa y creatividad para convertirse en “...promotores de la integración e infunden en sus niños valores de solidaridad y respeto a la diversidad” Frola, Patricia (2004:101).

Se desprende con meridiana claridad que no todos los niños aprenden de la misma forma, y por lo tanto, presentan distintas dificultades en su aprendizaje. Por lo que se requiere de la llamada ayuda necesaria que “...puede designar apoyo pues, es aquella en la cual los niños demandan por parte del docente su apoyo para efectuar

tareas escolares, donde los niños realizan preguntas directas al docente o permanece en estado inactivo hasta recibir instrucciones por parte del maestro” Frola, Patricia (2004:102).

Es insoslayable que el proceso de aprendizaje de cada alumno está determinado por la calidad de la interacción, la calidad y cantidad de experiencias educativas que entablen entre el docente y el propio alumno que, consecuentemente implica mejores experiencias de aprendizaje en las que las relaciones interpersonales tengan como base el interés, la independencia, el apoyo, la cooperación, el respeto, y la convivencia, la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad, la equidad y aceptación, valores que el perfil de la comunidad escolar debe poseer y sobretodo si se contempla que la diversidad escolar de la que tanto se habla depende como señala Marchesi (1990) citado en Jiménez (2000:46) “...de la predisposición de los profesores hacia la integración de los alumnos con problemas de aprendizaje, especialmente si estos problemas son graves y tienen un carácter permanente, es un factor enormemente condicionante de los resultados que se obtienen. Por ello una actitud positiva es ya un primer paso importante que facilita la educación de estos alumnos en la escuela integradora”.

Al hilo de lo descrito con anterioridad se entiende que las relaciones interpersonales entre alumno y docente no son las únicas que se originan al interior del aula puesto que el niño se relaciona y convive durante el horario escolar con sus iguales, es decir, sus compañeros de clase. Las relaciones interpersonales que los niños establecen entre sí pueden ser muy estrechas y pasar de una relación de compañerismo a una relación de amistad. Este tipo de relaciones se continúan adquiriendo a lo largo de la vida social de cada individuo lo que abre ante sí, un amplio abanico de habilidades y actitudes que influyen notoriamente en su desenvolvimiento social. Sin duda alguna, las relaciones interpersonales entre los compañeros de clase y amigos son un factor de socialización más, que contribuye al bienestar, aceptación social, emocional y cognitiva del niño.

Por tanto, la escuela además de alfabetizar con letras y números, debe propiciar también “...la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales” Teruel (2000) citado en Frola (2004:103). Al tenor de lo anterior, se entiende que la escuela es el espacio social en el que el niño comienza a ser un actor activo de su proceso de socialización estableciendo relaciones con quienes lo rodean y es en este tipo de relaciones en las que media la iniciativa, la frecuencia de las mismas, la cooperación, el respeto y la ayuda.

Si se toma en cuenta que las relaciones humanas se refieren al trato o la comunicación que se establece entre dos o más personas; estas resultan importantes en la institución escolar, puesto que durante la actividad educativa se produce “...un proceso recíproco mediante el cual las personas que se ponen en contacto valoran los comportamientos de los otros y se forman opiniones acerca de ellos, todo lo cual suscita sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establece...” Texeidó Saballs y Capell Castañar (2002) citado en Frola (2004:103). En la convivencia escolar los niños perciben las diferencias que existen entre ellos pues “Son capaces de observar, comparar, sacar conclusiones y, si bien no tienen una visión completa de los fenómenos de su entorno si se percatan, adoptan modelos, asumen valores, actitudes y formas de pensar...” Frola, Patricia (2004:104).

En las relaciones interpersonales entre alumno-alumno no resulta difícil observar que las actitudes median este tipo de relaciones. A este respecto García Requena (1997:48) argumenta que “...las relaciones se plantean en términos de las distintas posturas que adoptan las personas con respecto a otras próximas, pueden presentarse actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción; pero también se puede observar actitudes de reserva, competitividad, absentismo, intolerancia y frustración...”. Son este tipo de actitudes que los niños manifiestan ante sus compañeros aunque, no puede soslayarse que los niños adoptan posturas y actitudes negativas hacia sus compañeritos con alguna necesidad educativa como ocurre en el caso de Luís Felipe, Joel, Antonio, Andrés y

Ximena de tercer grado: “una de sus compañeritas al ver sentado a Andrés escribiendo se acercó y exclamó: ¡vaya Andrés, hasta que te hicieron trabajar! Él no respondió nada pero logró terminar cuatro actividades atrasadas (23 abril, 2007).

Las acciones de estos cinco niños que han sido identificados por su conducta característica, genera comentarios de este tipo que dejan entrever la imagen o percepción que cada uno de sus compañeros se crea del *otro* y resulta asombroso notar un cambio positivo en cuanto a la conducta que los niños identificados manifiestan en el salón de clase dado que, sus compañeros no están acostumbrados a acciones de empeño e interés en las actividades escolares por parte de Andrés, en este caso en particular.

En otra ocasión, en la clase de música: “Todos los niños regresan a su lugar para copiar las notas que el maestro escribió mientras lo hacían, Ximena estaba muy exaltada discutiendo con Valeria, Dulce y Sofía, Ximena les gritó: ¡ya cállense! ¡No quiero escucharlas! El maestro al percatarse le pidió a Ximena regresara a su lugar a lo que ella contestó agresivamente: ¡no quiero! ¡Ellas son las que empiezan! El maestro no le dijo nada, Ximena regreso a su lugar refunfuñando. Como seguía molesta se dirigió al bote de basura, empujó a Andrés que estaba por ahí y le grito: ¡quítate Andrés! Andrés también la empujo y de nuevo lo hizo ella hasta que Andrés la golpeó, Ximena comenzó a llorar, todos los niños observaban la escena, Andrés no argumento nada en su defensa. El maestro solo se limitó a decir: ¡eso estuvo muy mal! Ximena se calmó y regresó a su lugar, Andrés se dirigió a un rincón del salón y se acostó en el piso (7 mayo, 2007).

La actitud ha sido definida como “...una disposición mental, adquirida a través de la experiencia, que influye en las respuestas del individuo a los estímulos relevantes, objetos y situaciones con los que se relaciona” García (2000:49). Este ejemplo y los demás tomados del registro de observaciones, reflejan el papel que la actitud desempeña en la acción que se ejecuta o los comentarios que se dicen como respuesta, tal como lo plantea la definición descrita arriba: “...a estímulos relevantes, objetos y situaciones...” como ocurrió particularmente con Ximena con tres de sus

compañeras y con Andrés. Los niños, de la misma forma que el docente, manifiestan actitudes en las relaciones interpersonales que establecen con sus pares. Según García (2000:49) las actitudes o disposición hacia las personas que presentan una discapacidad está determinada por tres componentes, componentes que podemos aplicar a las actitudes manifestadas hacia los cinco niños de tercer grado y los dos de cuarto grado: “El componente cognitivo de la actitud se refiere a lo que se piensa que es la discapacidad, que puede caracterizarse por un sentido positivo o negativo, el componente afectivo tiene que ver con la valoración que se hace de la discapacidad y con los sentimientos y afectos que se ligan a esa valoración, el componente conductual se refiere a la manera en que se dan las interacciones en las situaciones de intercambios específicos”.

Así pues, cada actitud manifestada en clase durante las interacciones de los alumnos ya sea en una actividad escolar o simplemente en la convivencia se media por cada uno de los componentes de la actitud, por lo que el componente más característico en la situación suscitada por Ximena media el componente conductual si se considera que éste se refiere a la manera en que se dan las interacciones en una situación de intercambio específico. Lo anterior no significa claro está, soslayar el papel del componente afectivo y cognitivo de la actitud dado que los compañeros de Andrés, Joel, Antonio, Luís Felipe y Ximena crean entre sí y hacia ellos una representación de lo que el otro es y cierto afecto o no: “Luís se entretenía con su lapicera sin escribir nada, mientras los demás avanzaban y las niñas finalizaban. André tampoco hacía nada, estaba molesto porque Luís se había sentado con ellos y no había sido invitado a formar parte de ese equipo. La maestra le llamó la atención desconociendo la verdadera causa por la que no trabajaba” (21 mayo, 2007).

Como puede notarse la actitud y sus tres componentes desempeña un papel importante en lo que se dice o hace a los demás, pues en ocasiones entre los niños puede dar paso o no a la amistad, si es así, esta relación ya no se limita a realizar las tareas por equipo nada más sino también a los juegos fuera y dentro de la escuela: “En la clase de computación la maestra solicitó el cuaderno así que, todos

regresaron a su salón habitual en busca de él. Mientras eso sucedía Ximena entró llorando al salón hasta que se le preguntó qué le sucedía, ella contestó que era por Dulce, porque no quería llevarse con ella. Se habló con Ximena y se le explicó que todas la querían y también querían estar con ella pero que no debía comportarse agresivamente con los demás. Una niña entró al salón y le dijo a Ximena: ¡No llores! ¡Si queremos estar contigo!, cuando Ximena ya estaba más serena, la maestra de computación habló con ella. Tiempo después Ximena salió del salón mucho mejor” (25 mayo, 2007).

Cobra importancia el sentido de pertenencia, esto es, ser o formar parte de un círculo de amigos y ser aceptado pese a las diferencias, por lo que el establecimiento de amistades resulta de mayor interés entre los niños pues, como lo señala Fernández García (2003) citado en Frola (2004:105), estas relaciones permiten “....a los jóvenes practicar habilidades de interacción social que les serán de utilidad en su vida adulta, para establecer relaciones cercanas, comunicarse adecuadamente con otras personas, solucionar los conflictos y aumentar la confianza en los otros, (.....) Los sensibiliza hacia las necesidades de los otros y favorece la adaptación, esta interacción social promueve el desarrollo cognitivo, al permitir a los chicos predecir el comportamiento de los otros, controlar su propia conducta y consecuentemente regular su interacción social”.

Aún cuando no se entablen relaciones de amistad con todos los compañeros, es factible entablar y favorecer relaciones personales saludables y equilibradas, relaciones basadas en el apoyo entre los niños y así, mejorar el clima de convivencia escolar como en el caso de Andrés que no estaba dispuesto a trabajar no porque no pudiera resolver la actividad si no porque él manifestaba no querer hacerla, como enseguida se describe “Miguel, Andrés, Antonio y Joel no efectuaban su tarea seguían jugando, la maestra les llamó la atención de nueva cuenta. Daniela se ofreció ayudar a Andrés y se sentó al lado de él, y comenzó a decirle que hiciera

su tarea y como debía hacerla, Andrés se dejó ayudar por Daniela. Cuando terminó su tarea, se levantó y continuó jugando” (28 mayo, 2007).

Casos como este evidencian el papel que desempeña el aprendizaje cooperativo, al respecto Ángel Sáez argumenta que: “...las intervenciones educativas en los niños con problemas de aprendizaje están repletas de experiencias en las que una o varias personas participan a través de la cooperación, así si un alumno que solicita a su compañero de clase o éste toma la iniciativa, la aclaración de algo que no entiende representa una forma de trabajar y aprender juntos”.

Lo descrito con antelación hace pensar que las relaciones interpersonales alumno-alumno como lo plantea Medina Rivilla (1989) resultan en un entramado de relaciones que se presentan en el aula, complejo e imprevisible, por lo cual es necesario seleccionar algunas categorías conceptualmente opuestas, que pueden situarse a lo largo de un continuo dicotómico, para caracterizar las actuaciones relacionales de los alumnos y alumnas.

En este sentido: existe la cooperación-competitividad, empatía-rechazo, autonomía-dependencia, actividad-pasividad, igualdad-desigualdad. Todos estos elementos conforman o configuran el clima social del aula que se va creando con ayuda del docente y los alumnos específicamente, Cere (1993) citado en Cobacho (2005:32)) concibe el clima del aula como: “...el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos”. El estilo o dinámica que se construye en clase depende sobremanera de las relaciones interpersonales entre el docente – alumno y alumno – alumno pues, las personas son las responsables de otorgar significado particular a las características y la actitud que se manifieste para el establecimiento de dichas relaciones.

El tercer tipo de relación que se establece al interior del aula: la relación alumno-contenido alude también a la relación interpersonal entendida como "...la relación del sujeto que aprende con el contenido de la enseñanza". Frola, Patricia (2004:106). Es en esta relación en la que se palpan las dificultades que el niño puede presentar o no al momento de interactuar con los contenidos educativos que se imparten en la clase, entendiendo que los contenidos de enseñanza "...incluyen los conocimientos expresados en conceptos, teorías, leyes; la actividad creadora del alumno; las normas de relación con el mundo de las que este se debe apropiarse; los valores, las habilidades y hábitos" García, Zedillo (2004:42).

Son estos contenidos y conocimientos académicos que el alumno debe internalizar como parte de su proceso de enseñanza aprendizaje, que no consiste únicamente en la transmisión de información, sino en que los alumnos "aprendan a aprender", que desarrollen habilidades y se apropien de un sistema de valores, pues como señala García (2004:42) : "La orientación de la actividad de aprendizaje en la escuela debe trascender los marcos teóricos: es necesario hacer énfasis en que lo más importante es enseñar enseñando y para orientar hay que partir del presupuesto de enseñar a ejecutar la orientación..".

Es de suponer entonces que la tarea docente debe orientar al alumno hacia lo que debe hacer de la manera más racional y reflexiva posible, que él alumno sienta que está implicado en un proceso que lo guíe, que lo hace crecer como persona. Sin embargo, en la práctica escolar se presenta con frecuencia, que un grupo de alumnos de un aula se acerca bastante a un nivel de comprensión aceptable: "Al notar la maestra que Andrés seguía inquieto sin hacer nada pese a haber entregado ya una actividad, le pide que se cambie de lugar y le ordena realizar las actividades del libro de español, se le pidió leyera las instrucciones, lo hizo y comenzó con el ejercicio. Las actividades las resolvía con prontitud. Durante el desarrollo de las actividades se mostró atento y quieto por breves momentos, pero se distraía con los compañeros que pasaban por su lugar" (23 abril, 2007).

“Ximena terminó rápidamente con la actividad y llegó corriendo hasta donde sus compañeros estaban formados en una fila para la revisión de los trabajos” (28 mayo, 2007). “Luís comienza a trabajar, hasta que él lo decide, cuando hace su trabajo lo realiza rápidamente y entrega una breve descripción para después regresar a jugar bajo la mesa (16 abril, 2007). “En la clase de matemáticas los niños deben resolver las preguntas de su libro de actividades tocante a los productos que se miden por litros, por lo que la dinámica de la clase es lanzar la pregunta a algún niño y juntos anotar la respuesta. Andrés contesta todas las preguntas aún cuando no se le indica que lo haga pues al preguntársele a María Fernanda ¿Qué productos se hace con la leche? Andrés responde inmediatamente, la maestra se acerca a Andrés y le dice en voz alta: ¡No has escrito nada!, ¡que lastima que a todo contestas bien pero no escribes nada! ¡Escribe Andrés, escribe las respuestas! (25 febrero, 2008).

Otros alumnos presentan algunas insuficiencias para acceder a una parte de los nuevos aprendizajes: “La maestra se encuentra calificando los exámenes y manifiesta al grupo que Joel obtuvo una buena calificación, pero argumenta: ¡pero no creo que haya hecho solo el examen! ¡A ver Joel, ¿Por qué no terminas con esta actividad?, recuerda que fue la misma que venía en el examen y ahora no puedes resolverlas! (25 febrero, 2008). “Al notar la maestra que Joel continuaba sin escribir nada y en la misma actividad le pide que se cambie de lugar lejos de Antonio y le ordena realizar las actividades del libro de español, pidiéndole que leyera las instrucciones, lo hizo pero no escribió nada, se limitaba a mirar su libro,. Volvía a leer las instrucciones pero no las resolvía (23 abril, 2008).” “Una vez que la maestra deja de enunciar las preguntas en voz alta, les pide a todos que observen las imágenes que están en el libro de matemáticas y respondan lo que se les pide, Joel solo se limita a jugar con su lápiz, la maestra le pregunta ¿ya terminaste?, Joel no contesta, mueve los hombros señalando que no sabe. Cuando la mayoría de los niños termina de contestar la porción de esa actividad pasan con la siguiente: identificar los frascos que contienen más litros, pero Joel aún no había escrito nada, jugaba con Antonio.” (25 febrero 2008).

A este respecto, es preciso contemplar que no todos los niños presentan las mismas dificultades como: escritura, comprensión lectora y redacción de textos como ocurre con Ximena, Andrés, Antonio, Luís Felipe y Joel, por lo que el maestro debe identificar dichas dificultades para proponer, crear, y establecer la ayuda necesaria y lograr una adecuada transformación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrándolo en la búsqueda del conocimiento a través de su participación activa.

CAPÍTULO 2

PROBLEMÁTICA

2.1 Diagnóstico

El TDAH como trastorno neurobiológico es el trastorno con mayor incidencia en la infancia, puede afirmarse que "...un niño/adolescente de cada aula puede presentar TDAH, independientemente del entorno o del lugar en el que se encuentre" Moreno Miguel (1997), Pujol Mena (2006). Así pues, las características de éste trastorno no pueden pasar desapercibidas por los docentes al interior del aula regular puesto que las manifestaciones recurrentes y frecuentes de su conducta no resultan difíciles de conocer, y en esta identificación es factible que cualquier conducta infantil de desacato de las normas se considere una característica del TDAH.

Por tal razón, es imprescindible que los docentes conozcan que el TDAH como trastorno se caracteriza específicamente por tres síntomas: "Escasa capacidad de atención (déficit de atención), hiperactividad e impulsividad". Y son estos síntomas los que se manifiestan no solo en el ámbito escolar sino en todos los ámbitos en los que el niño convive. Conocer estas características del trastorno permite que en el ámbito escolar los docentes brinden la atención precisa que estos niños requieren y en al ámbito familiar los padres dispensen la atención requerida para que exista un trabajo conjunto entre escuela y familia.

Indudablemente la escuela demanda de los niños ciertas expectativas sobre su conducta "...se espera el cumplimiento de unas normas de disciplina, la habilidad para permanecer quieto durante largos periodos de tiempo, cooperación en grupo, e, incluso la presencia de ciertas habilidades cognitivas y motoras". Moreno Miguel (1997:99) Pero los niños con TDAH no pueden satisfacer las demandas que la

escuela espera de todos sus alumnos pues, por lo general “... se trata de un niño en edad escolar que se comporta de forma impulsiva, actúa antes de pensar, tiene serias dificultades para concentrarse en una sola actividad y cambia de una tarea a otra constantemente” Miranda Amado (2001:10).

Identificar el TDAH al interior del aula regular no supone realizar una lista en la que se plasme una simple determinación de las conductas que el niño manifiesta, es menester como se describió en líneas anteriores conocer los síntomas que conforman este trastorno. Además, de realizar un diagnóstico que nos permita determinar que verdaderamente existe TDA/H. Es importante puntualizar que este trastorno puede presentarse con o sin hiperactividad, pues debe considerarse que “...no todos los niños con este trastorno manifiestan los mismos síntomas con la misma frecuencia e intensidad, se pueden encontrar casos de niños con dificultades relacionadas con la atención, pero que no presentan un mayor grado de movimiento (hiperactividad) o mayores respuestas impulsivas que los mismos niños de su edad (impulsividad)” Félix Benassini (2002:44).

El diagnóstico se entiende como una fase de gran significancia para la elaboración de proyectos que permite ubicar problemas, establecer causas, plantear objetivos. Por tanto, nos permite acercarnos a la realidad como objeto de estudio. Es insoslayable que el TDAH es una realidad que converge en el aula regular por lo que se precisa examinar las personas, las características y las circunstancias que van a incidir en el desarrollo del proyecto. Para Espinosa (1986) citado en Santiuste (2005:129) “...el diagnóstico previo a la formulación de un proyecto es el reconocimiento que se realiza en el terreno mismo donde se proyecta ejecutar una acción determinada, de los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática”.

El diagnóstico permite determinar la o las necesidades a las que nos enfrentamos entendiendo el término necesidad como “...una discrepancia entre la situación existente y la situación deseada” Formi (1988) citado en Santiuste (2005:129), y

en el espacio escolar existen muchas necesidades por ser identificadas y por ende requieren de una acción planificada que responda a estas. En el caso específico del TDAH es una necesidad que precisa de una atención determinada que debe ser brindada a los niños que presentan éste trastorno. Por lo que, antes de efectuar cualquier forma de intervención es necesario efectuar un diagnóstico que nos conceda corroborar la presencia del TDA/H al interior del aula regular.

No obstante para la determinación de la necesidad educativa presente en el aula fue necesaria la aplicación de algunos instrumentos que permitan la identificación de la problemática, los cuales se enuncian en el siguiente apartado.

2.1.1 Instrumentos aplicados

El análisis de una necesidad debe hacerse en extensión y profundidad pues no basta con que una necesidad sea sentida, es decir, no basta con que el docente o padre enumere las conductas que cree son características del TDAH, debe constatarse hasta dónde es real o imaginaria por decirlo así, todo con base en datos concretos. El diagnóstico previo al proyecto tiene como finalidad corroborar la presencia del TDAH en los niños que ahora cursan el tercer grado de educación primaria del Centro Educativo Maya dado que, las observaciones efectuadas con anterioridad en este grupo cuando cursaba el segundo (actualmente tercero) apunta a la presencia de TDAH en algunos niños pero, contemplando que debe efectuarse un análisis en extensión y profundidad que parta de información fiable fue indispensable la aplicación de pruebas estandarizadas para identificar la presencia del trastorno con o sin hiperactividad y construir una intervención significativa que responda a las necesidades de los niños.

Para algunos autores son muchas las técnicas utilizables para realizar un diagnóstico análisis de los contextos, cuestionarios, entrevistas, inventarios aplicados a diferentes fuentes: sujetos, responsables, etc., observación de la realidad, consulta a expertos. En líneas que anteceden se señalaba que no es

suficiente enumerar conductas que se creen son parte de las características del TDAH, si bien es cierto determinar dichas conductas y compararlas con las características propias del trastorno es un referente que posibilita determinar las conjeturas de padres y docentes, resulta insoslayable que la elaboración de un diagnóstico arroja datos fiables y dirige la construcción de toda intervención. Así pues, las técnicas utilizadas para este proyecto se enumeran en el orden en el que fueron aplicadas a los alumnos de tercer grado de primaria, padres de familia y docentes de dicho grado considerando que "...la entrevista al profesor es una parte esencial del proceso de valoración, porque los niños con TDAH están expuestos al ambiente académico y/o alteraciones conductuales en la escuela..." Moreno, Miguel (1997:108).

1) Observaciones de grupo- clase:

La observación es, indudablemente un instrumento que nos permite realizar un análisis del problema en la situación en que éste se esté evidenciando, por tal razón, la observación en el ámbito escolar "...permite hacer un estudio contextualizado supuesto que el aula es el contexto prioritario donde habrá que ayudar al alumno con dificultades" Basedas, Eulalia (1991:197).

De acuerdo con Basedas debe considerarse que la observación al interior del aula regular nos permite conocer los diversos factores que intervienen como la comunicación, la dinámica e interacción que el docente establece con sus alumnos, el proceso enseñanza aprendizaje que contempla los estilos y ritmos de aprendizaje propios de cada alumno, las estrategias y actividades que el docente implementa, las dificultades del alumno al momento de enfrentarse con una tarea concreta, las conductas y actitudes manifestadas por los alumnos durante el transcurso de las clases, durante el proceso de la actividad en el inicio, desarrollo y final, la dinámica y relación dentro del grupo clase y específicamente referidas al alumno que se va observar, las normas y reglas de funcionamiento que rigen la clase.

Por tal motivo y dada la importancia de la observación como instrumento que permite conocer la realidad del aula, se efectuó el registro de las observaciones en el Centro Educativo Maya específicamente en el tercer grado de primaria en la primera fase de las prácticas profesionales que comprendió los meses de abril, mayo y junio y Febrero de 2008 iniciando con la observación en este grupo el día 16 de abril de 2007 con miras a registrar las situaciones que se producen al interior del aula tal y como estas se producen, lo que implica proporcionar una descripción *detallada* de lo que sucede en la clase y de lo que realizan los niños, así como de las notas y categorías de análisis que se determinan en la narración de los sucesos.

Así pues, las observaciones permitieron detectar una necesidad educativa con respecto a la conducta que algunos niños manifestaban interfiriendo con la dinámica de la clase además de dificultar el ejercicio de algunas actividades que no eran finalizadas y que contribuyeron a incrementar nuestra comprensión del problema objeto de estudio.

Las observaciones realizadas suponen la consideración de ciertos aspectos que hay que tener presentes como *el contexto* en donde se realiza la observación que en este caso es el aula, constituyéndose en el marco de la observación, por lo que se consignó el número de alumnos en el aula y el número de alumnos que se observaron así como su posición dentro del aula, además de señalar el día en que se “...empieza a observar y hacer referencia a la actividad que los alumnos estaban realizando anteriormente y a la que realizan en el momento de entrada: si llegan de casa, si vienen del recreo, si entran a la mitad de una actividad...” posteriormente en “...el aspecto de la *valoración general de la tarea* que se refiere a la actividad general del grupo, como se estructura y organiza la tarea” Basedas Eulalia (1991:205). Se observó el grado de organización de la tarea, el nexo con las actividades anteriores, la claridad de las instrucciones por parte del docente, la

organización del grupo-clase y la actividad que el grupo realiza al inicio, desarrollo y final de ésta.

Otro aspecto que merece consideración en el registro de las observaciones es la “*Actitud del alumno durante la clase*” por lo que se puntualizó en la actitud que muestra en el ejercicio de las actividades. La “*Relación del alumno- maestro*” es un aspecto descrito en el registro en el que se refiere la relación que se estableció entre la maestra de tercer grado y los seis niños identificados por su conducta característica, así como de la relación que estableció la maestra de cuarto grado con los dos niños identificados en este grado, el tipo de interacciones que existen entre maestro- alumno, la situación y posición del niño con relación a la maestra, y una comparación de las intervenciones en general y con los niños ya identificados cuyas conductas se caracterizan como manifestaciones de TDA/H.

Con respecto a la *relación con los compañeros* esta “...se refiere a la consignación del tipo de relaciones que el alumno observado establece con los compañeros, así como la frecuencia y la iniciativa en las comunicaciones.” en los registros de observación redactados se describió con cuantos alumnos el niño se relaciona más, así como la percepción que tiene el grupo del niño observado. Por otra parte, también se estableció “*La interacción con el observador*”, explicándose el tipo de relación establecida, la frecuencia e incluso las intervenciones que surgieron dentro del aula. Por tanto, las observaciones efectuadas en los tiempos establecidos hicieron factible “...registrar, organizar y controlar los datos que la observación plantea” Basedas (1991:197). Dichos datos forman parte respectivamente de una valoración global de la observación y de las conclusiones que se derivan de estas.

2) Escala de Conners- Revisada (EEC –R) para padres y maestros:

Escala Escolar de Conners Revisada (EEC – R). Se tomó la versión corta que consta de 20 reactivos y valora aspectos de hiperactividad (ha), déficit de atención

(da) y trastorno de conducta (tc). Las subescalas son las mismas para ambas versiones, el formato es autoadministrado. Se califica en una escala Lickert, cuyas opciones de respuesta son de 0 a 3, donde 0 se corresponde con “nada”, 1 “poco”, 2 “bastante” y 3 “mucho”. Angello y cols, reportan índices de consistencia interna de entre 0.77-0.95 para esta escala. Esta escala fue aplicada a padres y maestros, pues es necesario que la conducta manifestada por el niño antes de ser definida como TDAH se verifique su consistencia en ambos contextos (escuela- familia).

3) Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (DSM- IV) para padres y maestros:

La Lista de criterios del DSM IV, incluye los criterios especificados en el DSM IV. Nueve criterios que valoran el subtipo déficit de atención (da) y nueve para el subtipo hiperactividad impulsividad (hi), además de tres criterios definitorios para considerar la presencia del trastorno. Se califica con las opciones sí o no y se considera a un sujeto con el trastorno en alguno de los subtipos si cubre al menos 6 de los criterios especificados. Según Angello y cols, esta escala tiene una fuerte estabilidad y consistencia interna: 0.88-0.96.

4) Evaluación psicopedagógica:

La evaluación psicopedagógica implica “...el establecimiento de objetivos, recogida de información, análisis, interpretación y valoración de los datos obtenidos para tomar decisiones relativas al tratamiento educativo respecto a los evaluados” García Vidal Jesús y Gonzáles Manjón Daniel (1998), citado en Santiuste (2005:135)

Por lo tanto, se considera de la Evaluación Psicopedagógica su carácter funcional en el proceso de la toma de decisiones, su carácter dinámico para determinar el

potencial del aprendizaje que incidirá en el desarrollo del niño y su carácter científico en la consideración de las variables más relevantes e hipótesis de trabajo. Además servirá de pauta para la elaboración, seguimiento y evaluación de la propuesta de intervención necesaria para responder adecuadamente a las necesidades de los alumnos.

La evaluación psicopedagógica debe contener información relacionada al alumno (historial académico, desarrollo general, biológico, psicomotor, intelectual, emocional, social, nivel de comunicación y lenguaje conocimientos académicos en las diferentes áreas del currículo, su estilo de aprendizaje y motivación para aprender), del contexto en el que se desarrolla (entorno familiar y escolar) resaltando lo que favorece o dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aún cuando la evaluación psicopedagógica ha sido utilizada tradicionalmente para clasificar a los alumnos y justificar "...un emplazamiento escolar, que para tomar decisiones relativas a las ayudas que los alumnos pueden necesitar..." Santiuste Víctor (2005:133) se hace pertinente su aplicación para recabar información que permita determinar las necesidades educativas de los posibles alumnos con TDAH que pueden presentar o presentan "...desajustes en su desarrollo personal y/o académico...".

Cabe señalar entonces, que la aplicación de la evaluación psicopedagógica será dirigida únicamente a los niños que hayan obtenido una respuesta afirmativa de los datos que arrojen las escalas anteriores con miras a concretar una propuesta de intervención óptima que responda favorablemente al proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta que las dificultades de estos niños dependen "...tanto de las características personales del alumno, como de las características del entorno en el que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece..." González Pérez (2002) citado en Santiuste (2005:133).

2.1.2 Interpretación de los resultados obtenidos

1) Observaciones de grupo-clase:

La observación “Es una técnica muy peculiar que permite realizar un estudio contextualizado...” Basedas Eulalia (1991:197) si permite realizar un ejercicio de contextualización es menester desglosar los datos obtenidos en el registro de observaciones para describir que está pasando en el aula, es decir, efectuar “...una valoración global recogiendo los indicadores y las valoraciones más relevantes en relación al motivo de la observación, obteniendo datos de la actividad grupo - clase y también de los alumnos que se han observado.” Basedas (1991:197). Sin duda alguna esta valoración pone al descubierto aspectos que informan tanto sobre el buen desarrollo como aquellos aspectos que entorpecen la buena dinámica de la clase.

La valoración de las observaciones registradas consideró los aspectos que Basedas (1991) concretiza como Aspectos de valorización de la observación contemplados durante el registro, mismos que se consideran en la valoración de las observaciones recabadas en el tercer grado de primaria. Se describen los aspectos de valorización específicamente de la información obtenida como producto de las observaciones del segundo grado (actualmente tercero). Los aspectos de valorización son:

- *Contexto de la observación:*

“Supone la consigna del número de alumnos que asisten al aula, el día y la hora en la que se registra lo observado...” El grupo de segundo grado estaba conformado por 21 alumnos, así pues, el registro de las observaciones se llevó a cabo un día a la semana específicamente los días lunes de 8:00am a 2:00pm, el número de alumnos que asistían a clases variaba puesto que algunos lunes de 21 alumnos que debían presentarse, generalmente la asistencia oscilaba entre 18 y

20 alumnos. La hora señalada en los registros de observación (ver Anexos) se agrupó en dos bloques: la hora de entrada 7:30am hasta el recreo 11:00am, del recreo hasta la hora de salida 2:00pm. A partir del segundo bloque los niños recibían clases de música y de inglés con maestros distintos, respectivamente. Cabe señalar que en los registros de observación también se describen los mismos aspectos de valoración durante el desarrollo de estas clases.

- *Valoración general de la tarea:*

“Actividad general del grupo, como se estructura y organiza la tarea”. La actividad que se realizaba todos los lunes en el primer bloque de tiempo que comprendía de 8:00am a 11:00am a cargo de la maestra titular del grupo María del Socorro Rincón Cerrillo específicamente de 8:00am a 8:30am titulada “Mi fin de semana” consistía precisamente en redactar o comentar las actividades que cada niño realizó el fin de semana, una vez concluida la redacción se procedía a seleccionar a dos o tres niños para que comentaran o leyeran su redacción ante el grupo. Durante el inicio de esta actividad los niños comentaban entre sí lo acontecido en su fin de semana personal: “La profesora preguntó a cada niño cómo le había ido el fin de semana, el niño que tenía que responder se entusiasmaba comentando lo que le había ocurrido...” (23 de abril, 2007).

Es digno de notar que en esta actividad y las demás actividades que se consignaban, seis niños: Andrés, Ximena, Miguel, Joel, Luís Felipe y Antonio no las finalizaban o bien, no las hacían: “Andrés se encontraba en su lugar inquieto, jugando. Antonio llegó tarde, y se sentó a lado de Andrés y empezaron a platicar, más tarde Andrés comenzó a caminar por el salón y Joel se dirigió al lugar de Antonio y comenzaron a Jugar con sus lapiceras...” (23 abril 2007).

Las actividades con la maestra titular, la maestra de inglés y el maestro de música varían cada lunes, la consigna de las actividades que los profesores proporcionaban se efectuaba de manera colectiva e individual y por pequeños

grupos cuando los niños conformaban equipos de trabajo, se aseguraba el grado de comprensión de las actividades: “Al término del dictado, se abordó el tema de los adjetivos calificativos proporcionando su definición y algunos ejemplos...”(16 abril 2007) “El maestro encendió la radio y le dijo a los niños: ¡presten mucha atención! ¡Vamos a escuchar un tango, tómense de las manos!..”(21 mayo 2007), “En la clase de Ingles la maestra les pidió a todos sacaran su cuaderno de actividades y les pidió escribieran en ingles y en español y que dibujaran lo que se les pedía...” (21 mayo 2007). Todo el grupo coopera al inicio de las actividades y siguen las indicaciones, particularmente los seis niños ya identificados en las tres materias presentan las mismas conductas y no finalizan con las actividades asignadas.

- *La actitud del alumno durante la clase:*

“Actitud manifestada por el alumno durante el inicio, el desarrollo y final de la actividad”. La actitud que manifiesta el niño durante las clases específicamente con respecto a las actividades son tan variadas cuando de alumnos se trata, porque hablamos de una diversificación de niños y el registro de las observaciones así lo constata, puesto que hay alumnos que demuestran mayor disposición para realizar las actividades mientras que otros manifiestan falta de interés cuando de realizar algún trabajo escolar se trata. La actitud ha sido definida como “...una disposición mental adquirida que influye las respuestas del individuo a los estímulos relevantes, objetos y situaciones, con los que se relaciona” Whitaker (1971) citado en Cobacho (1999:37).

Por tanto, si la actitud influye en las respuestas del individuo al entorno que lo rodea, es indudable que en el aula los niños expresan respuestas a los estímulos relevantes de la clase, encontramos entonces que los alumnos pueden manifestar interés, concentración, estabilidad, participación y dispersión: “La maestra dio indicaciones pues trabajarían con matemáticas, las niñas prestaban atención

Andrés, Antonio y Joel se encontraban platicando y jugando unos carritos, estaban tan entretenidos que no prestaban atención a lo que la maestra decía hasta que les llamó la atención diciéndoles que regresaran a su lugar porque no era momento de jugar, Antonio y Joel hicieron caso por un rato, pero Andrés no prestó atención...”.

Las observaciones dejan entrever que en el grupo de tercero las niñas desempeñaban un papel protagónico dado que mostraban mayor disposición en la ejecución de las actividades escolares, pues eran ellas las que finalizaban prontamente, mientras que Antonio, Andrés, Miguel, Joel, Luís Felipe y Ximena, siempre mostraban dificultades para finalizar con las actividades e incluso para iniciarlas, así como dificultades para regular su conducta: “La maestra anotó unas cifras en el pizarrón que deberían ser copiadas en el cuaderno anotando correspondientemente el nombre de cada una de ellas. Las niñas comenzaron a escribir, pero los niños seguían platicando y jugando...” (25 mayo, 2007). “Andrés no hacía nada, cuando la maestra le preguntó por qué no comenzaba a escribir él se excusó diciendo que no tenía lápiz y la maestra le dijo que prestara un lápiz y se pusiera a trabajar, pero Andrés continuó platicando con Antonio porque ambos se sentaron juntos...” (28 mayo, 2007).

Ese mismo día “Luís Felipe comenzó a caminar por el salón diciendo que era el vigilante, cuando vio que Andrés se paró le dijo que se sentara o lo anotaría, Andrés no hizo caso y se salió del salón mientras que Ximena jugaba con un juguete que había llevado...” (28 mayo, 2007). “Como todos los niños estaban en el salón, la maestra les llamó la atención haciéndoles notar que las niñas siempre trabajan y entregan trabajos de calidad. Aprovechando que Paola entró al salón para entregar su cuaderno, la maestra lo evidenció ante todos los niños para que copiaran su ejemplo y trabajaran...” (18 junio, 2007).

Cabe puntualizar que respecto a los seis niños ya identificados, la conducta y actitud de desinterés ante las consignas de la maestra y las actividades

propuestas, prevalece constante durante los días en que se efectuó la observación. La manifestación de esta actitud por parte de estos seis niños no significa, claro está, que todo el grupo esté exento de manifestar desinterés y dispersión como se evidencia en los registros durante las clases con la maestra titular. Pero es preciso notar que Ximena, Luís Felipe, Miguel, Antonio, Joel y Andrés siempre sobresalen por su conducta y desenvolvimiento en clases: “Como estaban demasiado inquietos, cuando la maestra regresó del salón les dijo a todos que debían comportarse porque estaban bajo observación. Algunos regresaron a su lugar pero Luís, Andrés, Miguel, Antonio y Ximena no hicieron mucho caso...” (18 junio, 2007).

En las clases de música: “El grupo estaba intranquilo mientras que Miguel, Antonio, Andrés y Ximena salieron del salón, el maestro se dio cuenta pero no les dijo nada. Permitted que continuaran fuera, Joel jugaba en su lugar...” (18 junio, 2007), en las clases de inglés: “Todas las niñas salieron y algunos niños pero Ximena, Antonio, Miguel, Luís Felipe, Joel y Andrés seguían en el salón sin preocuparse por entregar la tarea...” (11 junio, 2007). “Todos estaban inquietos, hasta que la maestra de inglés llegó al salón e impuso cierto orden al decirles que necesitaba su cooperación porque el salón estaba muy sucio y desorganizado y que así no podían trabajar...” (07 mayo, 2007).

Por otra parte, aún cuando estos seis niños manifiestan esta conducta durante el transcurso de las clases, la maestra argumentó que no considera que estos niños presenten problemas de aprendizaje, más bien la falta de atención y los movimientos constantes les impide finalizar las actividades, como en el caso de Andrés: “La maestra se lo ordenó y comenzamos con las actividades del libro de español, se le pidió leyera las instrucciones, lo hizo y cuando le explicaba lo que debía hacer no miraba a quien le estaba apoyando, observaba a los demás como si no prestara atención, pero cuando se volvía a instarlo comenzó con el ejercicio.

Las actividades las resolvía con prontitud, no se le dificultaba resolverlas. Durante el desarrollo de las actividades se mostró atento y quieto por breves momentos, pero se distraía con los compañeros que pasaban por su lugar. Una de sus compañeritas al verlo sentado escribiendo se acercó y exclamó: ¡Vaya Andrés, hasta que te hicieron trabajar! Él no respondió nada. Logró terminar cuatro actividades atrasadas...” (25 mayo, 2007).

En el caso de Ximena sino termina con las actividades es debido a su constante distracción en las clases, además de manifestar casi siempre una actitud agresiva con sus compañeros, sin respetar: “La maestra le dijo que no era el modo de pedir las cosas y que no tomaría el jugo, pero Ximena siguió insistiendo hasta que la maestra le dijo que lo tomaría si le entregaba su trabajo. Ximena se entusiasmó y se fue a su lugar a trabajar, como Ximena termino rápidamente, llegó corriendo hasta donde sus compañeros estaban formados en una fila para la revisión de los trabajos, Ximena pasó por alto la fila y colocó su cuaderno encima del de Dulce que estaba antes que ella, Dulce le dijo: ¡Ximena, respeta! ¡Yo voy primero! Ximena agresivamente contesto: ¿y qué me importa?...” (28 mayo 2007).

Si bien a Luís, Miguel y Antonio no se les dificultaba efectuar las actividades, el problema es que no las finalizaban e incluso en algunas ocasiones ni siquiera las empezaban: “Luís comienza a trabajar, hasta que él lo decide y entrega una breve descripción para después regresar a jugar bajo la mesa...” (16 abril, 2007). “Antonio se encontraba trabajando, no había nadie a su alrededor con quien estuviera acostumbrado a platicar o jugar...”. “Miguel estaba trabajando y muy contento exclamó: ¡estoy trabajando!...” (07 mayo, 2007).

En el caso de Joel no logra empezar las actividades y ni siquiera terminarlas: “Todos los niños deberían escribir un cuento, Joel no iniciaba así que se le preguntó por que no lo hacía y se limitó a contestar que no sabía: ¡Es que no se qué escribir! (07 mayo, 2007). Así pues, las observaciones señalan sin duda alguna que la actitud de los niños hacia las clases puede entorpecer o no, la

dinámica del grupo y la estabilidad que se precisa en el salón de clases, impidiendo también que el niño esté al mismo ritmo de aprendizaje que el resto del grupo, estas conductas reflejadas en el transcurso de las clases son constantes y repetitivas, como podrá notarse en los registros de observación (Véanse anexos al final del presente trabajo).

- *La relación del maestro-alumno:*

Se concibe como "...la iniciativa de la relación y la frecuencia con la que se da, el tipo de interacciones que existan entre los dos". En líneas que anteceden se describió que al haber distintos maestros, los niños aprenden a establecer una relación específica con cada maestro y por ende las interacciones resultan diferentes si se entiende por interacción "...la actividad y comunicación de los sujetos entre sí implicados en una tarea de aprendizaje" Antunes Celso (1975) citado en Cobacho (1999:32). Así pues, en la interacción que el docente establece con su grupo y personalmente con el alumno influye "...la experiencia y la formación del docente..." Pérez Cobacho (1999:38).

La interacción que el docente entabla con todos sus alumnos y específicamente un alumno, está determinada por el contacto físico y comunicación que dispense en el ejercicio de las actividades, las explicaciones y las llamadas de atención que se proporcionan cuando la conducta del alumno rompe con la estabilidad dentro del aula, puesto que la escuela demanda del niño "...el cumplimiento de unas normas de disciplina, la habilidad para permanecer quieto durante largos periodos de tiempo..." Moreno, Miguel (1997:99).

En cuanto a la interacción establecida con la maestra titular y el grupo, la interacción contempla aspectos como la disciplina, la organización, el apoyo, la atención, interés y cordialidad que el docente dispensa y debe dispensar individual y colectivamente con sus alumnos: "La maestra saluda a los niños y les pregunta: ¿Qué tal se la pasaron el fin de semana?..." (28 mayo, 2007). "La maestra al notar

que los niños no están trabajando les llama la atención directa pero amablemente animándolos a apresurarse..." (16 abril 2007). "Designó un tiempo especial para que concluyeran la redacción, mientras lo hacían les preguntó si alguien quería compartir su fin de semana...se acercó al lugar de cada uno de ellos señalando lo que deberían hacer..." (04 junio, 2007).

Con respecto a Ximena, Antonio, Luís Felipe, Andrés, Joel y Miguel, la maestra está pendiente de que inicien y finalicen las actividades como se puede apreciar en la descripción siguiente: "La maestra al percatarse que no estaban trabajando les llamó nuevamente la atención diciéndoles que son unos niños muy inteligentes, pero que deberían esforzarse más y trabajar porque todo era provocado por la *flojera...*", ante las actitudes manifestadas por los seis niños ya identificados es digno de señalar la intervención de la maestra: "...le llamó la atención fuertemente a Luís por lo sucedido, Luís comenzó a llorar, aún así la maestra le dijo que era muy inteligente que confiaba en él, pero que debería esforzarse, que sus papás aunque no estuvieran juntos lo querían mucho y eso no debería ser un obstáculo para él, aunque su papá no esté con él no debería olvidar que él lo quiere tanto como su mamá...", comentarios como el descrito anteriormente dejan entrever el interés y conocimiento que el docente posee de la situación y circunstancias por las que atraviesa el niño y que en muchos de los casos influyen en su desempeño o bien, en la actitud que el niño manifiesta en la escuela como sucede con Luís.

El caso de Luís deja entrever que las actitudes y comportamientos de todo individuo constituyen un reflejo de la autoestima "...que está determinada por el concepto que tenemos de nuestro yo físico, el ético o moral, el personal, el familiar, el social..." Papalia (2001) citado en Cubero (2006:14). Así que, el criterio sobre nosotros mismos se construye a través de cómo interpretamos nuestras acciones y sobre todo en la infancia, de cómo las interpretan los demás, cómo piensan y sienten sobre lo que se hace, y es en esta etapa en la que influyen en especial los padres a formar el criterio que se tiene de uno mismo. Sin

duda alguna, las condiciones familiares y sociales en las que se vive afectan notoriamente la autoestima y por ende las actitudes y la disposición que se manifiesta en el ámbito familiar y particularmente en el ámbito escolar que demanda una participación activa del niño tanto de forma individual como colectiva en el desarrollo de las actividades que se realizan dentro y fuera del salón de clases y que por tal razón, precisan de disposición para el trabajo con los compañeros de clase y en cuyo caso es el docente quien estimula la participación de los niños en la dinámica de la clase dejando sentir su interés en las relaciones interpersonales que va forjando con cada uno de los niños y más aún cuando debido a las conductas manifiestas por estos niños quebrantan la dinámica de la clase.

Sin embargo, ante niños que manifiestan las mismas conductas de dispersión resulta imposible molestarse o frustrarse cuando no se logra que el niño ejecute las actividades como Joel: “Joel y Robinsón están platicando mientras Robinsón ya ha llevado su libro a revisión, Joel no lo ha hecho ni una sola vez...” (23 abril, 2007) o simplemente permanece en su lugar o pierde sus útiles constantemente como acontece con Andrés y Antonio: “Como Antonio no estaba haciendo nada, la maestra le preguntó por qué y el argumentó no tener lápiz, la maestra comentó en voz alta para todos que cómo era posible llegaran a la escuela sin lápiz si es con lo que se trabaja y les pidió fueran más cuidadosos...” (25 mayo, 2007). “Andrés continuaba sin escribir la oración, se distraía con sus compañeros que estaban alrededor esperando la revisión de sus trabajos. Levantaba la voz diciendo a sus compañeros: “estás despedido, luego se pegaba así mismo dándose de cachetadas” (16 abril, 2007).

Andrés al igual que Ximena presenta conductas agresivas: “Mientras la maestra explicaba sobre las sumas y restas Ximena comenzó a arrastrar una silla sin importarle interrumpir a la maestra y el ruido que causaba porque quería colocar una silla de paleta junto a la mesa, la maestra le sugirió colocará otra silla, a la vez que le llamó la atención por generar ruido. Ximena enfadada contestó: ¡no quiero!

¡Ya! La maestra amablemente pero con voz fuerte le dijo: ¿Qué pasa Ximena? ¡No es el comportamiento que debes adoptar! ¡Coloca esta silla aquí! Y ya, ¡si sigues así saldrás del salón y llevarás una nota a casa!” (25 mayo, 2007).

Anteriormente, se comentó que cada docente (maestro de música, maestra de inglés y la maestra titular) entabla una interacción distinta con el grupo y para con los seis niños identificados, si se considera que “...el comportamiento del profesor para con los alumnos depende no sólo de las características objetivas del alumno sino también, de la percepción que hace de esas características que lo inspiran.”

Cada docente manifiesta una actitud ante los niños que atiende y es esta actitud la que inspira o motiva a seguir forjando una relación basada en el interés, independencia, apoyo, cooperación, respeto, convivencia, etc. Ante las conductas y dificultades que enfrenta el alumno puede hacerse caso omiso de dichas conductas y situaciones. “El grupo se veía un poco inquieto mientras que Miguel, Antonio, Andrés y Ximena salieron del salón, el maestro se dio cuenta pero no les dijo nada. Permitió que continuaran fuera, los cuatro comenzaron a jugar, se columpiaban y se aventaban del columpio para ver quien de ellos llegaba más lejos de la marca que habían trazado en el piso. Ximena jugaba con ellos sin importarle si se lastimaba...” (18 junio, 2007).

En la clase de inglés: “Ximena estaba sobre la mesa, balanceándose y gritando. La maestra en tono de enfado le ordenó se sentara en la silla, pero Ximena reaccionó agresivamente y dijo que no lo haría. La maestra con voz enérgica y firme le pidió que por favor se sentará y le señala que está muy sucia y que probablemente no había trabajado y lo único que ganaría era llevar una nota a su casa, pues su mamá había dejado indicaciones de que dependiendo de su comportamiento le realizarían su fiesta, pero como se había comportado muy mal no la obtendría. Ximena comenzó hacer muecas de burla diciendo: ¡no puede impedirlo! La maestra firmemente le hizo ver que le pedía las cosas por favor, pero

como no obedecía la llevaría a la dirección, le pidió enérgicamente se parara y la acompañara...” (25 junio, 2007).

La interacción que el docente establece al estructurar su clase dependen del manejo de la autoridad, disciplina, recompensa y saberes que proporcione al niño pues, indudablemente estos elementos permitirán la mayor atención del niño con o sin TDAH, dado que las conductas que este manifiesta dentro del salón de clases serán frecuentes y constantes porque “...se trata de un niño en edad escolar que se comporta de forma impulsiva, actúa antes de pensar, tiene serias dificultades para concentrarse en una sola actividad y cambia de una tarea a otra constantemente” Miranda Amado (2001:10).

Conductas que, como pueden notarse algunos de los niños identificados en las observaciones, evidencian: “Después comenzó a caminar por todo el salón hasta que la maestra tomó del brazo a Andrés, lo condujo a su lugar y le ordenó pensará y escribiera en las cosas que lo rodeaban, Andrés se quedó mirando callado, pero no escribió” (25 junio, 2007).

- *La relación con los compañeros:*

Alude “...a la relación que el alumno observado establece con los compañeros...” cuando se manifiestan conductas agresivas y falta de cooperación e interés por parte de los demás siempre surgen dificultades en las relaciones que se establecen con los compañeros dentro del salón de clases: “Luís Felipe estaba fuera aunque no debería estarlo porque no había hecho nada, pero como se encontraba jugando le rompió el lápiz a Ximena, ella comenzó a llorar diciéndole agresivamente que se lo pagaría...” (18 junio, 2007). El resto de los niños al percatarse que la conducta de alguno de sus compañeros no es la esperada o demandada por la escuela y sobre todo en el salón de clases o no se asemeja a la que ellos demuestran durante éstas, las quejas ante la maestra son constantes y las riñas entre ellos no son de esperarse.

Indudablemente para la vida de un niño, las relaciones interpersonales que establece con los demás son de su suma importancia para su desarrollo social pues, "...después de que un niño aprendió a hacerse amigos individuales, la capacidad de unirse a un mismo grupo de pares del mismo sexo es el segundo pilar que necesita para crear relaciones sociales sólidas" Shapiro (1997) citado en Cubero (2006:18).

No podemos soslayar que el establecimiento de relaciones interpersonales demanda de los niños el cumplimiento de ciertas normas, valores y comportamientos al interior y fuera del salón de clases con un grupo de amigos o con los compañeros de clase, si es así, se puede funcionar grupalmente. Pero el niño con TDAH debido a su impulsividad para actuar y para hablar presenta serias dificultades para lograr su aceptación en un círculo de amigos o convivir entre los compañeros mientras se realiza algún trabajo en equipo, lo anterior no significa soslayar las cualidades y habilidades que los niños poseen y que son estas habilidades y cualidades las que le proporcionan oportunidades para relacionarse con los demás pero con "...la dificultad de mantener la estabilidad en sus relaciones interpersonales debido a su conducta..." García y Magaz (2001:2).

Empero, también se establecen relaciones de cooperación entre los alumnos aún cuando alguno de ellos como en el caso de los seis niños que nos ocupan, manifiesten una conducta inestable en el aula: "Aún cuando Daniela estaba con Ximena ella continuó inquieta. No escribía nada, se paraba y pegaba unos dibujos sobre la pared, Daniela le decía: "siéntate Ximena, yo te voy a ayudar si nos apuramos vamos a poder jugar." Pero Ximena hizo caso omiso de la petición para sentarse sobre la ventana y aventarse para salir al patio..." (25 junio, 2007). Son este tipo de relaciones las que deben fomentarse en el salón para que los niños establezcan interacciones efectivas de cooperación, respeto y ayuda logrando una relativa convivencia en el salón, sobre todo si se conocen las causas de las conductas manifestadas.

- *La interacción con el observador:*

“Se refiere al tipo de relación establecida...” relación que comenzó a establecerse en el primer acercamiento al grupo a medida que transcurrían los días en los que se observaba y se interactuaba con los niños: “Antes de iniciar la clase, la directora y profesora a cargo del grupo, expusieron brevemente ante los niños el motivo de nuestra presencia en el aula, buscando la manera de que éstos no se inhibieran” (16 abril, 2007), como era de esperarse la presencia de una persona ajena en el salón captó la atención de los alumnos y suscitó preguntas con respecto a la labor que se realizaría en el salón, pues notaban que se realizaban anotaciones constantes. Cabe señalar que la presencia de una persona ajena no inhibió para nada las conductas características que todo el grupo manifestaba, pero específicamente no modificó la conducta de los niños que protagonizan la mayor parte de los registros efectuados.

La presencia en el salón no se remitió únicamente a la observación, pues se brindó la oportunidad de interactuar con los niños que por su conducta no concluían con las actividades señaladas a realizarse, trabajar con estos niños supone identificar que algunos de ellos no presentan un problema de aprendizaje que sea el motivo que obstaculice el no concluir o iniciar las actividades; al contrario, es menester enfocar la atención de los niños hacia la tarea e instarlos a efectuarla: “Andrés seguía inquieto sin hacer nada pese haber entregado ya una actividad, se le pide a Andrés se cambiara de lugar, la maestra se lo ordenó y se comenzó con las actividades del libro de español, se le pidió leyera las instrucciones, lo hizo y cuando se le explicaba lo que debía hacer no dirige su mirada a quien le explica, observaba a los demás como si no prestara atención, pero cuando se le insta comienza con el ejercicio. Las actividades las resolvía con prontitud, no se le dificulta. Durante el desarrollo de las actividades se mostró atento y quieto por breves momentos, pero se distraía con los compañeros que pasaban por su lugar...” (23 abril, 2007).

La interacción que se establece con el observador no puede soslayarse y mientras transcurre este periodo, se incluye al observador en la dinámica de la clase. Es insoslayable que todas las conductas descritas en líneas precedentes y sobre todo en los registros son las conductas las que deben ser corroboradas no solo con las observaciones, implica a su vez el empleo de otros instrumentos que actúen como filtros que nos permitan determinar que las conductas descritas en párrafos que anteceden son realmente características del TDAH.

A continuación se redactan los resultados obtenidos en la aplicación de las escalas a padres y docente:

2) Escala de Conners- Revisada (EEC –R) para padres y maestros:

En lo que respecta la escala de Conners, como ya se mencionó con antelación es necesaria su aplicación tanto a padres como a maestros para corroborar si la conducta manifestada por el niño se da en ambos contextos (escuela- familia), y para ello fue necesario recurrir a la directora del CEM, solicitando nuevamente su apoyo para el envío de las pruebas a los padres de familia de los niños que se encuentran en tercer grado de primaria.

Es importante y necesario señalar que la aplicación de estas escalas son esenciales para la determinación de la presencia del TDAH en los niños previamente diagnosticados durante el proceso de observación, por lo tanto, al ser uno de los instrumentos fundamentales para el desarrollo del proyecto resulta menester señalar los obstáculos presentados para la obtención de las mismas.

En la realización de todo proyecto se prevén actividades calendarizando las posibles fechas en las que se llevarán a cabo, no obstante en muchas ocasiones no será posible realizarlas como se ha organizado, fue precisamente una de las dificultades que se presentó en el caso en cuestión, en primer lugar porque se sugirió a la directora la posibilidad de que la aplicación de las escalas se realizara

de manera directa. Sin embargo, este no fue viable según el punto de vista de la directora considerando que los padres se opondrían al sentirse examinados por personas ajenas al CEM por lo que la directora convino en la aplicación de las pruebas de manera informal programando el envío de estas a los padres de familia a principios del mes de Octubre para que a mediados de este se estuvieran recopilando y a finales del mes se interpretaran los datos obtenidos.

No obstante, la recopilación de estas fue posible hasta a los veintidós días del mes de Noviembre cuando en el calendario de actividades del estudio se contempla que para este mes la delimitación del problema estaría lista, fase que no se concretó puesto que para hacerla se precisa de todos los datos que se obtienen de las escalas. Cabe señalar que la recopilación de las escalas por parte de los padres no fue total, pues, se tiene pendiente la recopilación de las escalas restantes, no sucediendo así con las escalas de quienes las maestras las requisitaron en los tiempos previstos. El tiempo previsto para la recopilación de los resultados se agoto, por lo que se extendió a mediados del mes de abril y fue hasta este mes en la que se inició con la interpretación de las escalas.

Ahora bien, después de haber obtenido dichas pruebas previamente requisitadas por padres y maestras de grupo, se logró realizar el análisis de los datos obtenidos. Para corroborar la presencia del TDAH en el grupo de tercero cuyas conductas se evidenciaron en las observaciones efectuadas fue necesario recurrir al análisis estadístico de las escalas aplicadas, de tal forma que se establece un puente entre los datos cualitativos y los datos cuantitativos.

Este análisis cuantitativo precisó la obtención de las medidas de tendencia central a saber: la media aritmética, la desviación media y la varianza con el fin de obtener la desviación estándar de nuestra población objeto de estudio. Una vez obtenidos estos resultados es posible determinar que niños presentan TDAH del subtipo combinado. Para conocer con detalle un conjunto de datos, no basta con conocer las medidas de tendencia central, sino que necesitamos conocer también

la desviación que representan los datos en su distribución respecto de la media aritmética de dicha distribución, con objeto de tener una visión de los mismos más acorde con la realidad a la hora de describirlos e interpretarlos para la toma de decisiones. La desviación estándar (o desviación típica) es una medida de dispersión para variables de razón (ratio o cociente) y de intervalo, de gran utilidad en la estadística descriptiva. Es una medida (cuadrática) que informa de la media de distancias que tienen los datos respecto de su media aritmética, expresada en las mismas unidades que la variable.

Así pues, a través de la media y la desviación estándar obtenida fue posible establecer un puntaje como criterio de determinación para la escala de CONNERS 7.35 puntos en hiperactividad, Déficit de atención: 6.04 y Trastorno de conducta: 8.64.

3) Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (DSM- IV) para padres y maestros:

Al igual que la escala de Connors, se siguió el mismo procedimiento y por ende la misma situación que obstaculizó la interpretación dado que ambas escalas fueran enviadas conjuntamente y requisitadas por padres y maestros. Si se contempla que de acuerdo con el planteamiento del DSM-IV, tanto las dificultades de atención como la hiperactividad- impulsividad, pueden producir un diagnóstico positivo, de tal forma que se plantea la existencia de tres subtipos diferenciados de TDAH, esto es, un subtipo predominantemente inatento, aplicable a aquellos casos que cumplan como mínimo seis de los nueve síntomas del apartado de inatención, un subtipo predominantemente hiperactivo-Impulsivo, aplicable a los niños que reúnan al menos seis de los nueve síntomas del apartado de hiperactividad- impulsividad; y un subtipo combinado, para los que cumplan ambos criterios.

Considerando que fue preciso obtener la desviación estándar para nuestra población se determinó para Falta de atención: 5.47 puntos; para hiperactividad 4.88 puntos. De esta forma, los niños que cumplan con este puntaje serán los casos considerados para la propuesta de intervención. A continuación se describe la tabulación de los resultados obtenidos:

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ESCALA ESCOLAR DE CONNERS REVISADA (EEC- R) Y DSM – IV.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

REPORTE DE EVALUACIÓN

CENTRO EDUCATIVO MAYA

Clave: 07PPR0487M

Dirección: Blvd. Belisario Domínguez No. 3822

Directora: L.E Martha Rincón Cerrillo.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Marzo 2008.

DATOS GENERALES					ESCALA ESCOLAR DE CONNERS-REVISADA (EEC-R)			INVENTARIO DE CONDUCTAS DEL TDAH EN EL DSM-IV				
No.	Nombre del alumno	Edad	Grado y grupo	Personas a las que se aplicó	H	DA	TC	A		B	C	D
								FA	HI			
1	Ma. Sofía Burguete Santiago	8 años	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	0	0	0	2	0	NO	NO	NO
2	Milton Elías Contreras Molina	8 años	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	1	0	1	1	0	NO	NO	NO
3	Carlos Alberto Guzmán Moreno	8 años	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	5	2	3	2	1	NO	NO	NO
4	Adolfo Higuera Soto	8 años	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	2	1	5	7	9	SI	NO	SI
5	Patricio Gabriel Bini – Falconi	8 años 5 meses	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	1	2	0	2	0	NO	NO	NO
6	Valeria Villanueva Mancilla	8 años	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	7	0	3	1	4	NO	NO	NO

7	Laura Paola Escobar González	9 años	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	0	0	1	2	1	NO	NO	NO
8	Luís Felipe Domínguez Pérez	8 años	3°	Maestra	6	4	4	1	6	SI	SI	SI
				Padres	10	7	5	7	8	SI	SI	NO
9	Daniel Zenteno Constantino	8 años	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	3	4	4	4	3	SI	NO	NO
10	André Montero Grajales		3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	3	2	2	1	0	NO	NO	NO
11	Alejandro Joel Rodríguez Tello	8 años	3°	Maestra	4	7	5	7	0	SI	NO	SI
				Padres	10	14	11	8	5	SI	SI	SI
12	Ximena Muñoz Camacho	8 años 4 meses	3°	Maestra	13	9	22	3	9	SI	SI	SI
				Padres	15	9	17	8	8	SI	SI	SI
13	Antonio Acero Pérez	9 años 2 meses	3°	Maestra	2	4	8	6	2	SI	SI	SI
				Padres	7	4	6	5	4	NO	NO	SI
14	Andrés Daniel Hidalgo Domínguez	8 años 2 meses	3°	Maestra	9	7	14	9	4	SI	SI	SI
				Padres	8	4	2	2	2	NO	NO	NO
15	Daniela Castillejos Salinas	8 años 6 meses	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	5	5	2	2	4	NO	SI	NO
16	Isabel Tamayo Chávez	8 años	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	0	1	0	0	0	NO	NO	NO
17	Alejandro Enrique Guillén	8 años	3°	Maestra	0	0	0	0	0	NO	NO	NO
				Padres	0	0	2	0	0	NO	NO	NO
18	Ma. José Vázquez León	8 años	3°	Maestra	0	0	0	1	0	NO	NO	NO
				Padres	5	7	8	8	3	SI	SI	NO

La tabla descrita con antelación considera la totalidad de los puntajes obtenidos haciendo énfasis en los puntajes más altos, que para su efecto se sombream y se adjunta un reporte integrado que alude a la situación que presentan los cinco niños identificados:

Reporte integrado:

EL NIÑO LUÍS FELIPE DOMÍNGUEZ PÉREZ, DE 8 AÑOS DE EDAD, PRESENTA LOS ÍNDICES MÁS SIGNIFICATIVOS EN LOS SIGUIENTES RUBROS. DE LAS DIVERSAS APLICACIONES DE LAS PRUEBAS APLICADAS A LOS PADRES Y A LA MAESTRA, SE OBTIENEN ÍNDICES DE TDAH DE TIPO HIPERACTIVO-IMPULSIVO. LOS DATOS RECABADOS INDICAN QUE EN

LA PRUEBA DEL EEC-R ENVIADA A LOS PADRES, EL NIÑO PRESENTA HIPERACTIVIDAD, NO OCURRIENDO ASÍ CON LA MAESTRA, EN EL DSM – IV, SE ENCONTRÓ QUE EN LAS APLICACIONES DE LOS PADRES EL NIÑO PRESENTA HIPERACTIVIDAD PERO PARA LA MAESTRA NO. DADO QUE SÓLO SE MUESTRA SIGNIFICATIVIDAD EN LA APLICACIÓN A LOS PADRES, LUÍS FELIPE NO PRESENTA HIPERACTIVIDAD DE TIPO COMBINADO. EXISTE DISCREPANCIA ENTRE LA PERCEPCIÓN DE LA MAESTRA Y LOS PADRES RESPECTO AL NIVEL DE AFECTACIÓN QUE PRESENTA EL SUJETO, YA QUE LOS PUNTAJES SON MÁS ELEVADOS EN LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN A LOS PADRES.

El niño Antonio Acero Pérez, de 8 años de edad, no presenta índices significativos en los rubros contemplados en los resultados de las escalas como puede apreciarse en la tabla.

EL NIÑO ALEJANDRO JOEL RODRÍGUEZ TELLO, DE 8 AÑOS DE EDAD, PRESENTA LOS ÍNDICES MÁS SIGNIFICATIVOS EN LOS SIGUIENTES RUBROS. DE LAS DIVERSAS APLICACIONES DE LAS PRUEBAS APLICADAS A LOS PADRES Y A LA MAESTRA, SE OBTIENEN ÍNDICES DE TDAH DE TIPO COMBINADO. LOS DATOS RECABADOS INDICAN QUE EN LA PRUEBA A LOS PADRES DEL EEC-R EL SUJETO PRESENTA HIPERACTIVIDAD Y DÉFICIT DE ATENCIÓN, DISCREPANDO CON EL PUNTAJE QUE LE OTORGA LA MAESTRA. DE ACUERDO AL DSM – IV, SE ENCONTRÓ EN LAS APLICACIONES A LOS PADRES QUE EL NIÑO MUESTRA RASGOS SIGNIFICATIVOS DE HIPERACTIVIDAD DE TIPO COMBINADO NO ASÍ PARA LA MAESTRA, SIN EMBARGO, A TRAVÉS DE LA ATENCIÓN PERSONALIZADA QUE SE LE BRINDÓ AL NIÑO DURANTE EL PERIODO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO Y A TRAVÉS DE LAS OBSERVACIONES, SE PUEDE CONSTATAR LA PRESENCIA DEL TDAH DE TIPO COMBINADO PUES LAS CONDUCTAS MANIFIESTAS POR JOEL ENCUADRAN CON LAS CARACTERÍSTICAS QUE EL DSM-IV ESTABLECE.

ANDRÉS DANIEL HIDALGO DOMÍNGUEZ, DE 8 AÑOS DE EDAD, PRESENTA LOS ÍNDICES MÁS SIGNIFICATIVOS EN LOS SIGUIENTES RUBROS. DE LAS

DIVERSAS APLICACIONES DE LAS PRUEBAS APLICADAS A LOS PADRES Y A LA MAESTRA, SE OBTIENEN ÍNDICES DE TDAH DE TIPO COMBINADO. LOS DATOS RECABADOS INDICAN QUE EN LA PRUEBA A LOS PADRES Y A LA MAESTRA DEL EEC-R EL NIÑO PRESENTA HIPERACTIVIDAD Y DÉFICIT DE ATENCIÓN, EN EL DSM – IV, SE ENCONTRÓ EN LAS APLICACIONES TANTO DE PADRES Y MAESTROS QUE EL SUJETO MUESTRA RASGOS SIGNIFICATIVOS DE FALTA DE ATENCIÓN PARA LA MAESTRA MIENTRAS QUE PARA LOS PADRES NO EXISTE LA MISMA PERCEPCIÓN. NO OBSTANTE, EL TRABAJO PERSONALIZADO CON ANDRÉS, LAS OBSERVACIONES EFECTUADAS DURANTE ESTA PARTICIPACIÓN Y LAS YA ELABORADAS DETERMINAN LA PRESENCIA DEL TDAH DE TIPO COMBINADO COMO UNA NEE.

XIMENA MUÑOZ CAMACHO, DE 8 AÑOS DE EDAD, PRESENTA LOS ÍNDICES MÁS SIGNIFICATIVOS EN LOS SIGUIENTES RUBROS. DE LAS DIVERSAS APLICACIONES DE LAS PRUEBAS APLICADAS A LOS PADRES Y A LA MAESTRA, SE OBTIENEN ÍNDICES DE TDAH DE TIPO COMBINADO. LOS DATOS RECABADOS INDICAN QUE EN LA PRUEBA A LOS PADRES Y A LA MAESTRA DEL EEC-R LA NIÑA PRESENTA HIPERACTIVIDAD Y DÉFICIT DE ATENCIÓN Y TRASTORNO DE CONDUCTA, EN EL DSM – IV, SE ENCONTRÓ EN LAS APLICACIONES TANTO DE PADRES Y MAESTROS QUE MUESTRA RASGOS SIGNIFICATIVOS DE HIPERACTIVIDAD Y FALTA DE ATENCIÓN.

4) Resultados de la evaluación psicopedagógica

Después de haber obtenido los resultados de las escalas, se centró la atención en los resultados que arrojaron mayor puntuación de acuerdo a la desviación estándar establecida de la población. Como puede observarse en la tabla que precede los niños que tuvieron mayor incidencia son: Ximena, Andrés y Joel Alejandro. Por tal razón, es imprescindible obtener información exhaustiva respecto al desarrollo, historia familiar y escolar del niño que nos permitan identificar algunas de las causas de las NEE que presentan.

Para obtener dicha información fue necesario efectuar las evaluaciones psicopedagógicas lo que implicó enviar las entrevistas psicopedagógicas a los padres de familia ya que no fue posible su aplicación de manera personal, el envío se programó inmediatamente después de la interpretación de las escalas en el mes de abril y la recopilación de estas fue posible hasta el mes de junio. Para la obtención de los niveles de competencia curricular fue necesario solicitar el apoyo de la maestra de grupo a fin de reseñar la historia escolar, las dificultades de aprendizaje, la actitud y conducta durante las clases de estos niños.

El informe de la evaluación psicopedagógica se conforma por los siguientes aspectos:

- Datos generales
- Antecedentes del desarrollo pre y pos natal.
- Historia familiar
- Historia escolar (niveles de competencia curricular)

La evaluación psicopedagógica de Ximena hizo factible la obtención de la siguiente información:

a) Datos generales:

Ximena Muñoz Camacho es una niña de 8 años, su fecha de nacimiento es el 26 de junio de 1999, actualmente cursa el tercer grado de primaria.

b) Antecedentes de desarrollo:

La gestión o desarrollo prenatal fue normal sin ningún tipo de complicaciones y sin presentarse malestares durante el embarazo realizado por vía cesárea. El desarrollo físico de Ximena es satisfactorio, aunque se le han realizado estudios psicológicos y ha recibido terapia de lenguaje y psicológica durante nueve meses.

c) Historia familiar:

Su familia está integrada por tres miembros. Mantiene buena comunicación con sus padres. Por la conducta que presenta Ximena es considerada como un problema dentro de la familia al existir dificultades al ir a ciertos lugares con ella por su hiperactividad e incluso en el hogar al negarse a cumplir con las normas. Presenta conductas repetitivas como hacer muecas y gestos y cuando no se hace lo que ella desea hace berrinches pateando y gritando.

d) Historia escolar:

Culminó su educación preescolar, su ingreso a la primaria fue bueno, no ha repetido ningún grado, no ha presentado mayores dificultades en su rendimiento académico y por lo tanto no se ha reportado apoyo pedagógico. Los niveles de competencia curricular de español han sido cubiertos en su totalidad del mismo modo que en matemáticas, sin embargo como en la mayoría de los casos resulta necesario reforzar algunos contenidos como: resolución de problemas de suma y resta, multiplicación y división. El estilo de aprendizaje de Ximena es visual, práctico y creativo. En el aula le cuesta respetar límites, turnos y reacciona explosivamente cuando se le llama la atención, no tiene cuidado con sus útiles escolares, los pierde frecuentemente. Sin embargo es creativa en todas sus actividades.

Lo descrito con precedencia nos indica que la NEE de Ximena es latente en todos los ámbitos, así pues tanto las observaciones como la evaluación psicopedagógica permite corroborar los datos obtenidos a través de las escalas que reflejan TDAH de tipo combinado y que demanda su atención específicamente en el área de la conducta, puesto que durante su historia escolar no ha presentado dificultades en la apropiación de los contenidos curriculares.

En el caso de Andrés, se detalla lo siguiente:

a) Datos generales:

Andrés Daniel Hidalgo Domínguez, tiene 8 años de edad, nació el 14 de septiembre de 1999. Actualmente cursa el tercer grado de primaria.

b) Antecedentes de desarrollo:

El desarrollo prenatal fue normal sin ningún tipo de complicaciones por lo que se descartan malestares durante el embarazo, hiper o hipo tensión arterial, enfermedades y amenazas de aborto. A los 8 meses y tres semanas se efectuó en parto por vía cesárea. El desarrollo físico de Andrés es satisfactorio. No ha recibido ningún tipo de terapia.

c) Historia familiar:

Su familia está integrada por tres miembros. Mantiene buena comunicación con sus padres. Para la familia Andrés no presenta ningún tipo de dificultad, pero si presenta conductas repetitivas como hacer gestos y muecas y rechinar los dientes cuando está dormido. Estos son algunos síntomas de TDAH como podrá apreciarse más adelante en la descripción del TDAH.

d) Historia escolar:

Culminó su educación preescolar, su ingreso a la primaria fue con un buen rendimiento académico, no ha repetido ningún grado, no ha presentado dificultades en cuanto a su aprendizaje, su dificultad radica en los problemas de conducta que no le permite un rendimiento académico al cien por ciento que debe tener un alumno de tercer grado. Sin embargo, no ha requerido apoyo pedagógico. En el aula es distraído, no termina sus actividades en la mayoría de los casos, se le llama la atención frecuentemente, aún sabiendo realizar las cosas.

Del mismo modo que Ximena, Andrés no presenta ningún tipo de dificultad en su aprendizaje, por cuanto las dificultades presentadas se refieren a la conducta y como ésta interfiere en el desarrollo de las actividades que se plantean en el aula no porque no pueda hacerlas como argumentó la maestra sino porque se le dificulta mantener su atención enfocada en la tarea. Podemos decir que, la aplicación de todos los instrumentos apunta a la presencia del TDAH de tipo combinado pues, las características de la conducta de acuerdo al DSM IV se asemejan a la conducta que Andrés está manifestando.

Finalmente, la evaluación psicopedagógica de Joel informa lo siguiente:

a) Datos generales:

Alejandro Joel Rodríguez Tello tiene ocho años de edad, nació el 25 de agosto de 1999, actualmente cursa el tercer grado de primaria.

b) Antecedentes de desarrollo:

El desarrollo prenatal fue normal sin ningún tipo de complicaciones por lo que se descartan malestares durante el embarazo, hiper o hipo tensión arterial, enfermedades y amenazas de aborto. Fue parto normal. El desarrollo físico de Alejandro Joel es satisfactorio. No ha recibido ningún tipo de terapia.

c) Historia familiar:

La familia de Joel es pequeña, siendo él el menor, existen problemas de comunicación debido a que el tiempo que la mamá le dedica a Joel es muy corto porque ella trabaja, aunque su mamá se encarga de brindarle atención todas las tardes se considera insuficiente para el niño.

d) Historia escolar:

Culminó su educación preescolar sin dificultades, su ingreso a la primaria fue bueno, si ha presentado dificultad en el rendimiento académico tanto en matemáticas como en español, ya que se le dificulta tomar dictados, copiar del pizarrón, no termina las actividades ni del cuaderno ni del libro, no hay comprensión lectora. Es muy distraído, poco sociable y se le dificulta mantenerse en su lugar, no obedece y hace berrinches. No existe dominio de los niveles de competencia curricular básica. Joel tiene que estar supervisado continuamente para que logre realizar las actividades por lo que requiere una atención especial que coadyuve su proceso de aprendizaje.

El caso de Joel a diferencia de los casos ya descritos resulta especial porque presenta una situación que conjuga la presencia de dos tipos de NEE'S a saber: problemas en la adquisición de algunos contenidos en español y matemáticas y la presencia de TDAH tipo combinado. Por lo que se hace necesario el diseño de una Adecuación Curricular Individual a fin de responder a los problemas de aprendizaje presentados, requiriendo a su vez la propuesta de estrategias para mejorar la conducta de los tres niños en cuestión tanto en el ámbito escolar como familiar.

Por tal razón, la propuesta de intervención que sustenta este proyecto se centra en la atención del TDAH de tipo combinado presente en los tres niños a través de una serie de estrategias que mejoren la conducta de estos y los problemas de aprendizaje que presenta Joel por medio de la elaboración de una ACI.

2.2 Delimitación del problema

2.2.1 Antecedentes del TDAH

De líneas que describen el diagnóstico efectuado a través de las observaciones y filmaciones al interior del grupo, la aplicación de escalas: Escala de Conners-Revisada (EEC –R) para padres y maestros, escala de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (DSM- IV) para padres y maestros y la aplicación de las evaluaciones psicopedagógicas pertinentes conlleva el análisis de las conductas de los niños identificados en el tercer grado de primaria, se desprende con meridiana claridad las razones que orientan el presente estudio que focaliza su atención en el TDAH particularmente en dos de los subtipos que el DSM IV distingue a saber: subtipo predominantemente hiperactivo- impulsivo y subtipo combinado. Por lo que, es imprescindible referirnos detalladamente al estudio sobre el origen, conceptualización y consecuencias o repercusiones como las que se tiene en el aprendizaje de los niños que lo padecen.

Los estudios que sobre el TDAH se remontan a siglos pasados por lo que tiene diferentes épocas y por lo tanto, ha sido estudiado desde diferentes enfoques: médico, psicológico y pedagógico haciendo referencia a las distintas conceptualizaciones que del TDAH se han realizado y que se describen en párrafos posteriores para efectos del estudio que nos compete.

A mediados del siglo XIX, en 1887 Bourneville describe “niños inestables” caracterizados por una inquietud física y psíquica exagerada, una actitud destructiva, a la que se suma un leve retraso mental. Mientras que en 1901, J. Demoor señala la presencia de niños muy lábiles comportamentalmente, que precisan moverse constantemente y que asocian una clara dificultad atencional, en 1902 el investigador George Still (pediatra inglés) empieza a trabajar con la triada del déficit de atención, lo denomina atención, incursitividad e hiperactividad, porque estaba tratando a algunas personas que tenían encefalopatías. En el año de 1917 describe de nuevo las características clínicas de estos niños. Muestra niños sin déficit cognitivos ni sensoriales, nerviosos, indisciplinados, en constante actividad y desatentos.

Las diferentes descripciones del TDAH generaron consigo la creación de diversas teorías con miras a explicar la etiología del mismo como la propuesta por Shilder en 1931 quien realiza una observación clara que se mantiene hasta nuestros tiempos. Refiere la presencia de la hipercinesia en pacientes con antecedente de sufrimiento perinatal, señalando de nuevo la base “orgánica” de esta patología. Mientras que en el año de 1934, Kahn y Cohen proponen el término “Síndrome de Impulsividad Orgánica” para explicar el origen orgánico del TDAH. Estos autores proponen la disfunción tronco encefálica como origen de la labilidad psíquica de estos niños y otras patologías conductuales.

Específicamente en 1947 Strauss y Lentihen proponen que este grupo de trastornos puede deberse a daño cerebral, por su parte Leo Karner (1952) en la primera edición de su texto de psiquiatría infantil, utiliza el término lesión cerebral mínima y resalta la triada que desde entonces habrá de caracterizar a estos niños: hiperquinesia, impulsividad y atención labil con distracción. Puede notarse que en la época de Strauss y Karner se enfatizaba el concepto de daño, en este caso se pensaba que los tejidos y órganos del sistema nervioso central que se encontraban previamente sanos resultaban dañados por diversos factores que originaban enfermedades.

Oustend acuña en 1855 el término síndrome hiperquinético, que posteriormente es adoptado y defendido por Michael Rutter. Respecto a este aspecto es conveniente señalar que el término lesión o daño tuvo siempre como principal inconveniente la imposibilidad para encontrar, mediante los recursos disponibles entonces, alguna evidencia de dicha lesión en la mayor parte de los casos; por esta razón, había evolucionado al concepto de disfunción cerebral mínima pues, hacia 1960-1969, comienza a denominarse el periodo del síndrome hiperquinético y discusión del daño cerebral mínimo, porque se hablaba más de lo que era la hiperactividad, y se consideraba que existía un daño cerebral, que podía ser una lesión cerebral, tan mínima, de alguna manera, que no la encontraban y por eso le denominaban daño cerebral mínimo.

Subsiguientemente, entre 1970 y 1979 se considera un periodo de emergencia del concepto de déficit y atención. Por primera vez se ponen en consideración lo que es la tríada del trastorno en atención, incursividad e hiperactividad; y por primera vez los clínicos se ponen de acuerdo en lo que implica una diferencia realmente importante.

Así pues, entre 1980-1990/1994, viene el periodo de consolidación de las bases del déficit de atención. En los años 90, es la década de los estudios por las neuro-imágenes, aquí todo lo que es la tecnología y la ciencia nos ayuda mucho más con las neuro-imágenes, la genética y sobre todo, por primera vez se habla de los adultos con déficit de atención, por lo que este trastorno no es exclusivo de los niños como se creía anteriormente, pues no cede con la edad. Ahora tenemos que entender que este es un trastorno neuroquímico que se caracteriza por los niveles inapropiados de inatención, de impulsividad y de hiperactividad; este es un problema fuerte en la persona porque afecta su vida familiar, escolar laboral, social, etc.

Es plausible notar la travesía del TDAH tocante a su conceptualización y causas ya que desde la época de los años cuarenta se habla de un daño cerebral mínimo, en los cincuenta de síndrome de impulso hiperquinético, en los años sesenta de disfunción cerebral mínima considerando a la persona que lo padece como de conducta anormal y patológica tratándola como un enfermo.

Para los años ochenta los estudios sobre el TDAH atribuyen las causas de este a anomalías en la función neurológica específicamente a los procesos neuroquímicos relacionados con los neurotransmisores. En la actualidad se ha podido constatar que "...las personas con déficit atencional, presentan una tasa metabólica menor en el área de la corteza cerebral y se clasifica en el DSM IV como trastorno de déficit atencional/ hiperactividad, que es la terminología que se utiliza en estos momentos..." Cubero (2006:5).

Así pues, en nuestra sociedad contemporánea se ha conferido especial énfasis al estudio del trastorno por déficit de atención, por lo que es menester elucidar respecto a este, por tanto, es pertinente contemplar la definición que distintos autores han acuñado al respecto. El TDHA es considerado como "...una inadaptación o desajuste al medio social, a causa de la interacción de una característica congénita" E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz (2000:2). Por otro lado se distingue como "...un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por déficit de atención, impulsividad, y/o hiperactividad excesiva" Bauermeister, J. (2002) citado en Cubero (2006:7). Y como una "...asociación sindrómica que se manifiesta desde la primera infancia, caracterizada por escasa capacidad de atención, hiperactividad estéril e impulsividad" J. M Aparicio (2002) citado en Cubero (2006:7). McEwan (1995) citado en Cubero (2006:7) afirma que "...el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, es una condición de base biológica que tiene implicaciones a lo largo de la vida."

Por su parte Barkley (1997:68) manifiesta que "...el verdadero problema del trastorno de déficit de atención con hiperactividad, consiste en la dificultad para inhibir la conducta, o sea, controlar el impulso para responder a una situación." En esta misma línea de argumentación Routh (1980) citado por Kirby y Grimley (1992:92) refiere que es "...la incapacidad constante de un niño para satisfacer, de acuerdo con su edad, exigencias circunstanciales de actividad contenida, atención sostenida, resistencia a distracciones e inhibición de respuestas impulsivas".

De las definiciones que anteceden puede apreciarse existe una variedad de enfoques y propuestas para entender el significado de dicho trastorno existiendo concordancia desde el momento en el que se distinguen sus características como déficit o escasa atención, impulsividad y la hiperactividad como tal. Así pues numerosos autores concuerdan con lo anterior que el TDHA es caracterizado por problemas de atención, hiperactividad e impulsividad Cabanyes y Polaino, 1997; Schachar, (1991).

Esta deficiencia en el funcionamiento biológico que algunos autores señalan es analizada desde diversas perspectivas a saber: comportamental, neuropsicológica, bioquímica y bioeléctrica.

1) La perspectiva comportamental, considera la manifestación directa del trastorno por lo tanto, "núcleo del problema", lo constituye una actividad motriz excesiva y un cambio de atención muy frecuente Taylor, E. (1991:62).

2) Desde una perspectiva neuropsicológica, parece manifestarse un hendimiento deficitario en tareas en las que intervengan ciertas áreas del lóbulo frontal. Igualmente, estos resultados son inconsistentes para constituir elementos diagnósticos relevantes Cabanyes, J. y Polaino-Lorente (1997:50).

3) La perspectiva bioquímica, señala que el TDAH puede manifestarse como una diferencia en el equilibrio de neurotransmisores en determinadas zonas del cerebro, sin embargo, esta diferencia no es exclusiva de este trastorno por lo cual, no es posible utilizar estos hallazgos como elemento diagnóstico.

Desde el punto de vista neuroquímico "...la respuesta positiva de los niños hiperactivos a los fármacos estimulantes apoya la hipótesis de una deficiencia en la producción regulada de importantes transmisores cerebrales (la dopamina y la noradrenalina). Esta deficiencia en la liberación de la dopamina y la noradrenalina hace más difícil que el organismo mantenga el umbral de estimulación adecuado de las neuronas." Los niños hiperactivos, por tanto, mantienen "...un estado de hipervigilancia, es decir, reaccionan de forma más exagerada a estímulos sensoriales que no despertarían semejante reacción en niños no hiperactivos." Cabanyes y Polaino-Lorente (1997:52).

4) Bajo la perspectiva bioeléctrica, puede manifestarse como ciertas alteraciones en el trazado EEG; sin embargo, estas anomalías cuando se

presentan, tampoco constituyen un elemento de identificación del TDAH Cabanyes, J. y Polaino-Lorente (1997:53).

El TDAH ha estado sujeto a una serie de denominaciones a lo largo de la historia. Pese a los esfuerzos por hallar un consenso entre las definiciones acuñadas aún no existe concordancia absoluta. Los trabajos de numerosos autores, durante las últimas décadas, coinciden en señalar que el cuadro del TDAH se caracteriza por “...problemas de problemas de atención, hiperactividad e impulsividad” Cabanyes y Polaino (1997:32)

Asimismo, se han creado sistemas categoriales como el DSM o la CIE que proporcionan unos criterios diagnósticos y una agrupación de síntomas del TDAH, por tal razón, tanto un sistema como el otro constituyen clasificaciones descriptivas y no etiológicas que permiten a los profesionales el establecimiento de reglas y de criterios específicos para efectuar el diagnóstico y orientar el tratamiento del TDAH.

En este sentido es inconcebible soslayar, las concepciones proporcionadas por ambos sistemas por cuanto El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV) lo define como “...un síndrome conductual de origen orgánico (*neurobiológico*), que se manifiesta con frecuencia en niños y también se diagnostica en adultos, caracterizado por distracción moderada a severa, períodos de atención breve, hiperactividad, inestabilidad emocional e impulsividad, los síntomas se presentan por lo menos en dos lugares distintos (generalmente el hogar y en la escuela o el trabajo). Es un desorden objetivo, un fenómeno orgánico que provoca desventajas significativas para los afectados y existe cierta eficacia del tratamiento con medicamentos”.

Los antecedentes de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) se encuentran en la obra de Jacques Bertillon, director del servicio de estadística de París, quien presentó en Chicago en 1983 una nueva Nomenclatura de Enfermedades. Bertillon fue quién coordinó la segunda y tercera versiones, hasta

que en 1929 la OMS comenzó a hacerse cargo de las siguientes (CIE-4 y sucesivas).

Contemplando el CIE como un sistema categorial que informa sobre el TDAH es menester referirnos a los cambios que han surgido en la categorización del TDAH: “En la quinta revisión se mantuvo la estructura inicial y solamente se incluyeron las enfermedades que causaban defunción o invalidez. La sexta edición (CIE-6) incluyó por primera vez un capítulo específico para las enfermedades mentales, organizado en tres secciones: a) psicosis, b) desórdenes psiconeuróticos, y c) trastornos del carácter, del comportamiento y de la inteligencia. La séptima revisión (CIE-7) introdujo escasas variaciones. La edición que consiguió cierto consenso internacional fue la versión publicada en 1967 la CIE-8 revisión que incluía por primera vez un glosario que definía las principales categorías clínicas, con el fin de desarrollar un lenguaje común y mejorar la fiabilidad de los diagnósticos. En esta edición, las alteraciones mentales se englobaron en tres grupos: Psicosis, Neurosis (trastornos de personalidad y trastornos mentales no psicóticos) y Oligofrenia. En la CIE-8 (1967) se incluyó el Síndrome Hiperkinético de la Infancia como categoría diagnóstica.

En la CIE-9 (1978) el denominado *Síndrome Hiperquinético Infantil* quedaba definido como un trastorno cuyas características esenciales era la falta de atención y la distracción. Señalándose como síntomas habituales, la impulsividad, la agresividad, la desinhibición, la pobreza organizativa, la labilidad emocional y la sobre actividad motora. Se consideraba que la hiperactividad podría ser sintomática y, en ese caso, se aconsejaba codificar preferentemente la enfermedad de base.” Como puede notarse el diagnóstico de hiperactividad quedaba pobremente categorizado y, en algunos casos, encubierto por otras entidades diagnósticas como los problemas de conducta.

Sin embargo, para la CIE-10 se enmarca la hiperactividad dentro de la sección F.98 denominada *Trastorno del Comportamiento y de las Emociones de Comienzo*

Habitual en la Infancia y Adolescencia”. El diagnóstico del trastorno hiperkinético requiere la presencia de niveles anormales de desatención y sobre actividad, presentes en múltiples contextos; entre ellos, la observación clínica, acompañada, en la mayoría de los casos, de anormalidades cognitivas y neurológicas Profirio, Fernández, y Borges (1998), Fonseca (1998).

Como rasgos asociados al trastorno se citan conductas de tipo impulsivo, como desinhibición en la relación social, falta de conciencia de situaciones peligrosas y respuesta antes de que se haya acabado la pregunta. Los trastornos hiperkinéticos incluyen: el *trastorno de la actividad y de la atención*, el *trastorno hiperkinético disocial*, y otros *trastornos hiperkinéticos*. No se especifica el *trastorno por déficit de atención* ya que, según la OMS (1992): “Implica un conocimiento de procesos psicológicos del que se carece y que llevaría a incluir a niños con preocupaciones ansiosas, apáticos y soñadores, cuyos problemas son probablemente de distinta naturaleza” OMS (1992). El diagnóstico de *Síndrome Hiperquinético* utilizado en la CIE-10 corresponde al TDAH *Tipo Combinado* propuesto por el DSM-IV.

Ahora bien, es necesario citar las referencias acuñadas por el DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales no sin antes, significar que la primera clasificación psiquiátrica oficial norteamericana se creó por encargo del gobierno en 1840 e incluía, bajo los términos de *idiotia* y “*locura*”, todas las alteraciones mentales. Tras diversas modificaciones y ampliaciones, y con el fin de crear un sistema alternativo a la sexta edición de la CIE, el comité precursor de la actual American Psychiatric Association (APA) desarrolló el DSM-I (1952). Esta primera clasificación se organizó en torno al concepto de *reacción* de Adolf Meyer, quien concebía los trastornos mentales como reacciones a los problemas vitales y a las dificultades del individuo. Esta edición no reconoció la existencia de la hiperactividad.

Años más tarde, la publicación del DSM-II APA; (1968) abandonaba la noción de *reacción* aunque seguía manteniendo conceptos psicoanalíticos. La ausencia de un principio general organizador provocó una vaguedad en la definición de las categorías que fue ampliamente criticada. El resultado fue un modelo muy parecido a la CIE-8. En esta edición la hiperactividad fue denominada *reacción hipercinética de la infancia (o adolescencia)*, proponiendo como síntomas característicos del cuadro, la sobre actividad, la intranquilidad, la escasa duración de la atención y la fácil distracción.

La aparición del DSM-III APA (1980) a la hiperactividad se la denominó *Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad siendo las* manifestaciones principales las dificultades en la atención y la hiperactividad. Respecto a la atención, se hacía referencia concretamente a su mantenimiento y focalización. La hiperactividad, en su carácter cualitativo, era vista como un exceso de actividad motora, síntoma que acompañaba, de manera inconstante, al trastorno de atención (APA, 1980). En general, la distinción entre Déficit de Atención con o sin Hiperactividad fue bien recibida por la comunidad científica pero, no estuvo exenta de críticas.

Con la aparición del DSM-III-R APA en 1987, los cambios se produjeron en la reordenación de determinadas categorías y en la mejora de los ejes IV y V, relacionados con los estresores psicosociales y con el nivel de adaptación del individuo a su entorno. Respecto a la hiperactividad, se suprimió la distinción del DSM-III y se definió el cuadro como *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* incluyéndose en la categoría de los Trastornos por Conducta Perturbadora.

En el DSM-IV APA (1995), y en actual DSM-IV-TR (2002), se mantiene la denominación de *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* incluyéndose en el apartado de Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador. Dentro del trastorno se incluyen las siguientes

agrupaciones de síntomas: (A1) síntomas de desatención y (A2) síntomas de hiperactividad-impulsividad. El TDAH se caracteriza porque puede manifestarse de tres formas: con predominio del déficit de atención, con predominio hiperactivo-impulsivo o tipo combinado (este último sólo si cumple con los criterios de ambos subtipos).

Numerosos autores convienen en señalar que los niños con TDAH subtipo hiperactivo impulsivo son los que presentan más problemas de conducta, son más impulsivos Barkley et.al (1990) menos ansiosos Lahey et al. (1994), más impopulares y son más rechazados por sus compañeros. En cambio, los niños con TDAH con predominio del déficit de atención son más tímidos y aislados socialmente Edelbrock et al. (1995) y presentan problemas asociados de tipo internalizante como ansiedad, depresión, timidez Barkley (1997) y mayor comorbilidad con problemas de aprendizaje Edelbrock et al. (1995).

Autores como Barkley (1998) sugieren que la falta de atención que manifiestan los niños con TDAH con predominio desatento refleja deficiencias en la rapidez de procesamiento de la información y en la atención selectiva o focalizada, problemas cualitativamente distintos a los manifestados por los niños con TDAH con subtipo combinado, que tendrían déficits simultáneamente en la atención sostenida y en la dificultad de control motor. Indiscutiblemente el sistema DSM de la APA, ha obtenido una aceptación mayor al sistema CIE de la OMS, tanto en el diagnóstico clínico como en la investigación. Para el desarrollo de este trabajo nos hemos basado en los criterios diagnósticos de la cuarta edición del DSM (DSM-IV) de 1995.

Por lo que fue preciso enumerar las características y la definición en primera instancia que el DSM- IV American Psychiatric Association, (1995) realiza del TDAH y son estas características las señaladas en las escalas que se aplicaron a padres y maestros del tercer y cuarto grado de primaria.

En el siguiente recuadro se señalan las características que enmarcan tanto el *DSM-IV* y el *CIE-10* con respecto al *TDAH* pues, ambos siguen destacando como síntomas esenciales del trastorno las dificultades en la atención, la impulsividad, y la sobre actividad:

DESATENCIÓN

- A) A MENUDO NO PRESTA ATENCIÓN SUFICIENTE A LOS DETALLES O INCURRE EN ERRORES POR DESCUIDO EN LAS TAREAS ESCOLARES, EN EL TRABAJO O EN OTRAS ACTIVIDADES.
- B) A MENUDO TIENE DIFICULTADES PARA MANTENER LA ATENCIÓN EN TAREAS O EN ACTIVIDADES LÚDICAS.
- C) A MENUDO PARECE NO ESCUCHAR CUANDO SE LE HABLA DIRECTAMENTE.
- D) A MENUDO NO SIGUE INSTRUCCIONES Y NO FINALIZA TAREAS ESCOLARES, ENCARGOS, U OBLIGACIONES EN EL CENTRO DE TRABAJO.
- E) A MENUDO TIENE DIFICULTADES PARA ORGANIZAR TAREAS Y ACTIVIDADES.
- F) A MENUDO EVITA, LE DISGUSTA O ES RENUENTE EN CUANTO A DEDICARSE A TAREAS QUE REQUIEREN UN ESFUERZO MENTAL SOSTENIDO.
- G) A MENUDO EXTRAVÍA OBJETOS NECESARIOS PARA TAREAS O ACTIVIDADES.
- H) A MENUDO SE DISTRAE FÁCILMENTE POR ESTÍMULOS IRRELEVANTES.
- I) A MENUDO ES DESCUIDADO EN LAS ACTIVIDADES DIARIAS.

HIPERACTIVIDAD

- A) A MENUDO MUEVE EN EXCESO MANOS O PIES, O SE MUEVE EN SU ASIENTO.
- B) A MENUDO ABANDONA SU ASIENTO EN LA CLASE O EN OTRAS SITUACIONES EN QUE SE ESPERA PERMANEZCA SENTADO.
- C) A MENUDO CORRE O SALTA EXCESIVAMENTE EN SITUACIONES EN QUE ES INAPROPIADO HACERLO.

- D) A MENUDO TIENE DIFICULTADES PARA JUGAR O DEDICARSE TRANQUILAMENTE A ACTIVIDADES DE OCIO.
- E) A MENUDO “ESTA EN MARCHA” O SUELE ACTUAR COMO SI TUVIERA UN MOTOR.
- F) A MENUDO HABLA EN EXCESO.

IMPULSIVIDAD

- G) A MENUDO PRECIPITA RESPUESTAS ANTES DE HABER SIDO COMPLETADAS LAS PREGUNTAS.
- H) A MENUDO TIENE DIFICULTADES PARA GUARDAR TURNO.
- I) A MENUDO INTERRUMPE O SE INMISCUYE EN LAS ACTIVIDADES DE OTROS.

Características que enmarcan el DSM – IV Y EL CIE- 10:

DSM- IV	CIE- 10
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificultades para mantener la atención ✓ Parece no escuchar ✓ No sigue instrucciones ✓ Dificultades para organizar tareas ✓ Evita el esfuerzo mental sostenido ✓ Pierde cosas necesarias para realizar las tareas ✓ Frecuentes distracciones ✓ Descuidado en las actividades diarias ✓ Mueve en exceso manos y 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de persistencia en actividades que requiere procesos cognoscitivos ✓ Tendencia a cambiar de una actividad a otra ✓ Actividad desorganizada ✓ Actividad mal regulada ✓ Actividad excesiva ✓ Déficit de atención ✓ Interrupción prematura de la ejecución de tareas ✓ Suelen dejar actividades sin terminar ✓ Descuidados

<p>pies</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Abandona su asiento en clase cuando se espera que esté sentado ✓ Corre o salta excesivamente ✓ Dificultades para jugar tranquilamente ✓ Parece que “Está en marcha” ✓ Habla en exceso ✓ Se precipita en dar respuestas ✓ Dificultades guardar turno ✓ Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Impulsivos ✓ Propensos a accidentes ✓ Problemas de disciplina
---	---

En líneas que anteceden se ha enfatizado que el estudio del TDAH se ha enfrentado a distintos cuestionamientos que forzosamente lo enmarcan en una travesía de conceptualizaciones que explican las causas y características de dicho trastorno, sobre todo si se considera que las características manifiestas de este en la conducta de los niños que lo presentan se evidencia al interior del aula regular y es menester identificar y corroborar para precisar la presencia del TDAH y no partir de simples inferencias por el hecho de que la conducta de algunos niños en clase no es la esperada por la normativa de la escuela y catalogarlos como “niños hiperactivos” cuando se desconocen las implicaciones del trastorno y por ende, las causas que lo originan, que bien pueden llevar al reconocimiento o negación de que el niño presenta TDAH.

De ahí la realización de las observaciones y la aplicación de las escalas: Escala de Conners- Revisada (EEC –R) para padres y maestros y la escala de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (DSM- IV) para padres y maestros. A este respecto es preciso significar que el TDA/H de acuerdo con el DSM- IV distingue

tres variantes del trastorno por déficit de atención con hiperactividad: el primer tipo con predominio de déficit de atención, el segundo tipo con predominio de hiperactividad- impulsividad y el tercero, que resulta de la combinación de los dos anteriores así pues, el déficit de atención puede presentarse con o sin hiperactividad.

Dichas escalas que se centraron en el tercer grado de primaria permitieron corroborar, como se describió en párrafos anteriores, la presencia de TDAH en tres niños a saber: Ximena, Andrés y Joel con tipo combinado que ya habían sido identificados por su conducta en las observaciones previas y posteriores así como las filmaciones que se efectuaron al interior del aula y que a través de las escalas aplicadas se precisa la presencia de este trastorno a partir de las interpretaciones ya efectuadas tomando como base el punto de vista y criterio de los padres de familia y del docente como actores principales y constantes en el desarrollo social y afectivo del niño en el ámbito familiar y escolar correspondientemente. El caso de Luís Felipe y Antonio se descarta en este trabajo dado que, en las escalas manifiestan un puntaje bajo que no coincide con el puntaje que corresponde al TDAH de tipo combinado a la misma vez que sus características conductuales no se corresponden con las de este tipo de TDAH. Por otra parte, es preciso señalar que Miguel aunque está considerado en los registros de observación realizados se descarta la participación de sus padres y el docente en las escalas aplicadas ya que, su cambio a otra escuela lo impidió. Ahora bien, cabe mencionar que, la interpretación de las escalas se complementa con las observaciones efectuadas de ahí que se hable de TDAH de subtipo combinado para los tres casos identificados.

La finalidad del proceso de diagnóstico llevado a cabo no es etiquetar al niño, sino identificar lo antes posible los problemas que éste manifiesta de cara a implementar un programa de intervención que responda a la necesidad que se está evidenciando.

Continuando con la misma línea argumentativa muchos autores coinciden en que el TDAH con predominio de déficit de atención “...es una dificultad escondida, no tiene marcas visibles que permitan su fácil registro...” Moreno (1997:104); Cubero (2006:8). No ocurriendo así con el predominio de tipo combinado y de hiperactividad-impulsividad en el que la mayoría de las conductas puede registrarse pues, se manifiesta con una intensidad y frecuencia que los distingue de otros niños sucediendo así en el caso de Ximena, Andrés, Joel Alejandro, Luís Felipe y Antonio.

Por tal razón, y dado que el estudio que nos compete centra su atención en el TDAH de tipo combinado el estudio se enmarca en la atención de tres niños Ximena, Andrés y Joel Alejandro del tercer grado de primaria en el que las observaciones, filmaciones y escalas aplicadas acotan a una necesidad educativa que requiere ser atendida. La interpretación de las observaciones y de las escalas aplicadas arrojó que en el caso de Ximena, Andrés y Joel Alejandro presentan el subtipo combinado en el que “...los niños manifiestan tanto síntomas de inatención como de hiperactividad-impulsividad, por lo que son los que plantean una problemática de mayor severidad” y es este el caso que se constituye como objeto de estudio y de atención del presente proyecto de intervención con miras a responder a las necesidades educativas que estos niños presentan.

2.2.2 Causas y síntomas del TDAH

Una vez reseñada la evolución del concepto del TDAH, a continuación se procede a la descripción de los síntomas del mismo, a los trastornos asociados y finalmente, a los tipos de tratamientos del TDAH. Pues, indefectiblemente toda la información referente al trastorno reporta una toda una base teórica de la cual se parte para el diagnóstico realizado y la propuesta de intervención de este trabajo.

Los argumentos ya referidos identifican al TDAH como un trastorno que se caracteriza por deficiencias atencionales, impulsividad y un excesivo grado de

actividad que provoca en el niño la manifestación de conductas que rompen dentro del ámbito escolar la dinámica de la clase. Por tal razón, muchos consideran el TDAH como un problema de clase, donde se requiere del niño por primera vez una atención adecuada y que permanezca sentado respetando la normatividad que demanda la escuela al interior del aula. Miranda (et al) (2001:10) advierte que “Cuando el niño hiperactivo comienza la etapa de escolarización formal llegan a ser especialmente evidentes sus dificultades para permanecer sentado, inhibir las conductas impulsivas, prestar atención y seguir las instrucciones de los profesores...”.

Reconocer las características y la conceptualización del TDAH implica el conocimiento de las causas que lo originan así como de los síntomas que se manifiestan a través de las conductas de los niños. Lo anterior contempla la travesía del TDAH a lo largo del tiempo por lo que, es menester reconocer las causas que se le han atribuido al mismo aunque “...aún no existe un acuerdo total entre los investigadores de cuáles son las causas exactas del TDAH, pues, es imposible dada la variedad de conductas y factores asociados, tratar de explicar el trastorno a partir de una única causa...” Miranda (et al) (2001:18). Aunque no existe un acuerdo entre las causas que lo provocan si existe un acuerdo en que “...es un trastorno variado y que no hay dos personas que lo manifiesten de igual forma...” Cubero (2006:21).

Autores como Barkley (1998), Scandar (2000), Mediavilla García (2003), Miranda (et al) (2001), Armstrong (2001) y Bauermeister (2000) entre otros, señalan que el TDAH es ocasionado por una amplia variedad de factores biológicos y hereditarios por lo que se reconoce entre causas o factores biológicos y genéticos y factores ambientales, reconociendo que estos últimos no desempeñan un rol causal pero pueden aumentar o reducir la severidad del trastorno:

Complicaciones durante y después del parto:

Entre los factores biológicos y genéticos que se han apuntado como causas del TDAH "...destacan las complicaciones prenatales, peri natales y postnatales, como el consumo materno de alcohol, drogas o tabaco durante el embarazo, el bajo peso al nacimiento, la hipoxia, el retraso en la maduración neurológica o lesiones cerebrales que repercuten negativamente en el control cerebral de actividades que son relevantes" Lopera, Palacio, Jiménez, Villegas y Cols (1999) citado en Miranda (et al) (2001:19).

Son precisamente estos factores los que se determinan en la evaluación psicopedagógica que se realiza a Ximena, Joel y Andrés de tercer grado para reconocer las posibles causas del TDAH o bien descartarlas.

Factores hereditarios:

Ahora bien, "...los estudios de familias indican que entre un 55% y un 91% de niños hiperactivos han heredado el trastorno, concretamente los hijos de padres con TDAH tienen hasta un 50% de probabilidades de sufrir el trastorno" Lopera, Palacio, Jiménez, Villegas y Cols 1999 citado en Miranda (et al) (2001:19).

Factores de desbalance o deficiencia química:

Por otra parte se indica que otra causa del TDAH "...es debido a una deficiencia de algunas sustancias químicas llamadas neurotransmisores que pueden causar las dificultades de atención y de concentración, así como del descontrol de los movimientos en los niños con déficit de atención. Los neurotransmisores cumplen con la tarea de transmitir mensajes de una célula a otra, por lo que una deficiencia puede alterar el funcionamiento de la parte cerebral afectada. En el caso de este trastorno, los neurotransmisores asociados, particularmente con la hiperactividad son la dopamina y la norepinefrina...".

Desde la década de los años setenta, la teoría bioquímica predominante en la explicación del TDAH ha sido la “hipótesis de las catecolaminas”. La cual se basaba “...en los resultados beneficiosos de la medicación psicoestimulante en el tratamiento de la hiperactividad, efecto que se debía a la acción de estos fármacos sobre las vías dopaminérgicas y noradrenérgicas.” Peisekovicus (2003:127). Empero, después de haberse realizado diversas investigaciones para corroborar esta hipótesis, no se ha llegado a una conclusión definitiva que explique la génesis de dicho trastorno.

Es preciso referir que la función de la dopamina en la zona prefrontal parece ser la responsable de mantener la información en la memoria de trabajo, y por ende ha demostrado ser un componente fundamental de las funciones ejecutivas. Desde el enfoque conductual, la deficiencia de la dopamina en la región prefrontal se refleja en una incapacidad para controlar los impulsos y una dificultad para planificar y llevar a cabo una secuencia de acciones dirigidas a conseguir un objetivo o meta y una actividad motora excesiva, características principales del trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

En la investigación realizada por Pliszka (et al) (s/f) citado en Peisekovicus (2003:127) se concluyó que tanto “la norepinefrina como la epinefrina y la dopamina estaban relacionadas con la fisiopatología del TDAH. Dado que estos mediadores químicos son responsables de transmitir los estímulos de neurona a neurona, y están implicados en la explicación de muchas alteraciones psicopatológicas.” Miranda (1999). Para estos autores existe una interconexión de estos tres neurotransmisores responsables en la modulación de la atención y el control del impulso, características principales de los niños con TDAH.

En resumen, los resultados de las investigaciones sobre los componentes neuroquímicos en la explicación de las causas del TDAH dejan aún interrogantes

por responder, pues “...falta demostrar una relación directa entre un tipo de neurotransmisor y sus efectos sobre la conducta del niño” Navarro (2000:61).

Estructura del cerebro:

De acuerdo con los estudios realizados en el Instituto Nacional de Salud Mental de los Estados Unidos, “...por medio de la resonancia magnética, se han estudiado el tamaño de diversas estructuras cerebrales. Dichos estudios hallaron que el cerebro de los niños que presentan TDAH tienen su lóbulo frontal anterior, y otras estructuras relacionadas, particularmente, las ubicadas en el lado derecho, más pequeñas...”.

Circulación sanguínea y actividad metabólica en el cerebro:

Las técnicas que analizan el flujo de la sangre y la actividad metabólica en las diferentes áreas del cerebro, indica que “...el cerebro de las personas con TDAH tiende a presentar un nivel más bajo de circulación o metabolismo en las áreas frontales y otras estructuras cerebrales que están interconectadas con el área frontal, y son estas regiones cerebrales las que cumplen un papel importante en la inhibición del comportamiento y en las habilidades para sostener la atención...”.

Cada uno de los factores descritos con anticipación han sido considerados como las causas posibles que originan el TDAH empero, tocante a lo ya señalado Bauermeister (2000) y Scandar (2000) citados en Cubero (2006:11) argumentan que “...es necesario tener algunas consideraciones, respecto a las influencias neurobiológicas del trastorno del déficit de atención e hiperactividad entre ellas la ausencia de un daño cerebral, en niños, jóvenes o adultos que presentan el trastorno, y la falta de evidencia de que la estructura del cerebro este dañada...”.

Así pues, no siempre las personas con TDAH van a presentar las mismas causas pues habrá rasgos heredados que están presentes en las personas y en otras no

“...tampoco se puede establecer un diagnóstico de déficit de atención solamente porque están presentes las influencias neurobiológicas, pues el funcionamiento y desarrollo de una persona responden siempre al principio de las diferencias individuales, y no pueden ser explicados a partir de una sola causa...”Bauermeister (2000) y Scandar (2000) citados en Cubero (2006:11).

Ahora bien, señalemos algunos factores ambientales, pues es importante considerar el papel que desempeñan estas influencias en el desarrollo de los niños con TDAH pues, aunque “...no son la causa directa contribuyen significativamente al desarrollo y pronóstico, de los problemas comportamentales e interpersonales que experimentan los niños afectados por este trastorno” Cubero (2006:12).

Ambiente Familiar:

“Aquellos niños que viven en familias que no tienen la estructura o la estabilidad para que se produzca el aprendizaje de los patrones de conducta necesarios para poder prestar atención, autorregular la conducta y el nivel de actividad, de acuerdo con el lugar y el espacio en donde se esté, tienen mayor riesgo de desarrollar los signos del trastorno. La historia de la familia, las relaciones intrafamiliares y el estado emocional de los padres, especialmente el de la madre, pueden ser factores de riesgo, cuando no son funcionalmente adecuados...” Bauermeister (2000) y Scandar (2000) citados en Cubero (2006:12).

Puede notarse que la familia desempeña un papel imprescindible en el desarrollo social de sus miembros y aún cuando se trata de niños con TDAH pues, es imposible soslayar que la familia como contexto socializador identificado por Vigostky deja una profunda huella en la socialización que recibe el niño y que

posteriormente refleja en los demás ámbitos en los que se desenvuelve. Es necesario, en este sentido, acotar que "...no todos los niños que viven en una familia con condiciones de estructura rígida manifestando poco afecto y comprensión desarrollan el déficit de atención. Asimismo, muchos niños que lo tienen no viven en esas condiciones..." Cubero (2006:12).

Ambiente escolar:

"Los espacios limitados, las distracciones ambientales, tales como los ruidos, poca iluminación, asientos inadecuados, demandas académicas muy altas o muy bajas, curriculum poco significativo y técnicas de enseñanza aburridas o monótonas, son solo algunas de las condiciones que pueden incrementar la presencia y la manifestación de los rasgos característicos del trastorno..." Bauermeister (2000) y Scandar (2000) citados en Cubero (2006:12).

Desventaja económica:

"Por si misma no es sinónimo de la presencia del trastorno, pues hay niños de otros substratos económicos que tienen este diagnóstico. Desde el enfoque de riesgo se puede mencionar que asociada a esta condición se encuentran otras como la deficiencia en el cuidado parental, las dificultades de atención médica, la permanencia del niño en el centro educativo, la falta de apoyo para el desarrollo de las habilidades sociales, lo que es una condición que podría facilitar del desarrollo del TDAH..." Cubero (2006:12).

Indudablemente la presencia del TDAH trae consigo consecuencias que se detallaran en párrafos posteriores no sin antes, apuntar que de acuerdo con el DSM IV, los criterios para el diagnóstico del TDAH se agrupan en tres grandes grupos de síntomas: la hiperactividad, el déficit de atención, y la impulsividad. El planteamiento del DSM IV indica también que tanto las dificultades de atención

como la hiperactividad-impulsividad, pueden producir un diagnóstico positivo, de tal manera que como ya se ha reiterado se plantea la existencia de tres subtipos diferenciados de TDAH: subtipo predominantemente inatento, un subtipo predominantemente hiperactivo impulsivo y un tipo combinado. Sin embargo, es necesario describir los síntomas de los tres grandes grupos del TDAH:

Déficit de atención:

Puesto que las principales agrupaciones de síntomas del TDAH son la falta de atención, la hiperactividad y la impulsividad es preciso estimar la definición de cada uno de estos términos para esclarecer la sintomatología del TDAH. Iniciaremos con la atención cuyo término proviene del latín “attendere”, significado original era ‘tensar el arco hacia’ Roselló (1998:27). Para mediados del s.XX los investigadores se centraron “...en estudiar la atención como mecanismo de alerta, estrechamente relacionado con la *actividad fisiológica (arousal)* para pasar progresivamente, con el advenimiento de la revolución cognitiva, a estudiar el aspecto *selectivo de la atención.*” Posteriormente, con la consolidación del paradigma cognitivo, se abandonó gradualmente el estudio de la *selectividad de la atención* para pasar a profundizar “...en la *capacidad de procesamiento* y en la *capacidad de distribución* de los recursos atencionales” Roselló (1998:27).

Según Tudela autor español, considerado uno de los investigadores más destacados en este campo, se puede conceptualizar la atención como “Un mecanismo central de capacidad limitada cuya función primordial es controlar y orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo con un objetivo determinado” Tudela (1992:35).

Se pueden distinguir los siguientes tipos o variantes de la atención: la atención mantenida o sostenida (la orientación y la re-orientación), la búsqueda de información, la atención selectiva y la atención dividida García (1994). La alteración en uno o más de estos procesos puede originar la aparición de un trastorno atencional. El estudio de la atención en niños con TDAH se ha dirigido a

la atención selectiva, la atención mantenida, la atención dividida, y la búsqueda de información Shelton y Barkley (1994) citado en Tudela (1992:35). La atención selectiva facilita que el organismo mantenga la conducta “meta”, sin modificar los objetivos internos específicos y seleccionando la información más relevante; es, por ello, un mecanismo de autorregulación constante.

Según White y Sprague (1992:40), los niños con TDAH “...tienen dificultades en la atención selectiva, lo que les impide seleccionar la respuesta correcta entre un conjunto de alternativas. Son niños que inspeccionan y planifican menos, y son menos activos en la búsqueda de información”. La atención mantenida o sostenida está relacionada con la capacidad del organismo para mantener el foco atencional. Desde esta base se entiende que “...los niños con TDAH suelen cometer errores de omisión y comisión con más frecuencia que los normales, y suelen ser más lentos en la ejecución de las tareas” Douglas (1983:37).

La mayoría de las investigaciones sobre la capacidad atencional de los niños con hiperactividad atribuyen los problemas que tienen en la realización de determinadas tareas a la incapacidad para mantener la atención. Se tratará como si estos niños no tuvieran control sobre su atención y por lo tanto tienen dificultades para organizar la información entrante durante la realización de una tarea.

Puede decirse entonces que existen tipos de problemas atencionales, según el subtipo de TDAH que esté presentando el niño. Por tanto, en los niños con TDAH con predominio desatento “...manifiestan deficiencias en la rapidez de procesamiento de la información y déficits en la atención selectiva, problemas cualitativamente diferentes de los que presentan los niños con TDAH con predominio hiperactivo-impulsivo, que se verían afectados especialmente en la atención mantenida y en su capacidad para no atender los estímulos irrelevantes”. En la escuela estos niños tienen dificultad para mantener la atención momento a

momento y prestar atención sólo a los estímulos relevantes para la realización de una tarea.

No existe duda de que la dificultad básica en la atención selectiva hace que la atención mantenida quede claramente afectada por lo que “La desatención tiene distintas implicaciones en el niño que padece TDAH pues, mantiene la atención menos tiempo del que se le exige mostrando mayor dificultad para mantener la atención durante períodos de tiempo largos por lo que, el niño pierde rápido el interés por alguna tarea que realiza y se interesa por otra tarea o estímulo que esté a su alrededor aunque ésta no tenga nada de interesante, simplemente porque él necesita de 30 cambios de estímulos en un minuto a diferencia de los niños que no padecen TDAH que necesitan 3 cambios de estímulos en el mismo tiempo...”.

Lo anterior necesariamente repercute en el ámbito escolar, porque tarda mucho en hacer las tareas, no se concentra, está platicando constantemente, o no presta atención a lo que se le está diciendo y por lo mismo comete muchos errores.

El niño que presenta TDAH frecuentemente es incapaz de prestar atención a los detalles o comete errores por descuido durante sus actividades escolares o en otras actividades por lo que difícilmente mantiene la atención en las tareas o en el juego. A menudo parece no escuchar lo que se le dice. No consigue seguir las instrucciones ni terminar los deberes o tareas (no causada por una conducta deliberada de oposición o por no haber entendido las instrucciones), mostrando incapacidad para organizar tareas y actividades. (Véase la tabla del DSM IV, características de la desatención). Barkley (1999), Miranda (et al) (2001), Armstrong (2001).

Hiperactividad:

La hiperactividad ha sido calificada como el síntoma más complicado y difícil de controlar del TDAH representando mayores problemas para padres y maestros en el ámbito escolar. “Por lo general, el niño es inadecuadamente ruidoso en el juego o tiene dificultades para integrarse en actividades de ocio tranquilas. Muestra un patrón de actividad motora excesiva y persistente que no es modificable sustancialmente por los requerimientos sociales. Se levanta en la clase o en otras situaciones en las que se espera que permanezca sentado. Con frecuencia muestra inquietud con movimientos de pies o manos, o se remueve en el asiento, en algunos estudios se ha mostrado claramente que los niños con TDAH se mueven por todas partes mucho más que otros niños de su edad en circunstancias similares...” Barkley (et al) (1990:52).

Innegablemente la hiperactividad se manifiesta mediante un movimiento excesivo, un movimiento continuo cuando resulta inapropiado hacerlo, en el salón de clases el niño se mostrará inquieto, nervioso, incapaz para estar sentado sin levantarse por lo que algunos maestros argumentan que siempre “esta en marcha” como si se tuviera un motor interno, por esta razón, Barkley enfatiza que “...los problemas motores de los niños con TDAH incluyen tanto un exceso de actividad como una actividad inoportuna, en función de su edad y circunstancias” Barkley (et al) (1990:54).

Esta actividad motora presentada en los niños con TDAH se caracteriza por ser una actividad excesiva, desorganizada e inoportuna. Decimos una actividad excesiva”... porque sobrepasa, de forma persistente, los límites considerados normales...” tratándose de una conducta excesivamente enérgica. Hablamos de una actividad desorganizada porque “...parece caótica y carente de objetivos...”.Y, finalmente, nos referimos a una actividad inoportuna “...porque sus acciones parecen incapaces de satisfacer a las demandas de la situación concreta en la que se encuentra el niño” Ávila y Polaino-Lorente, (1997:54), como ocurre en la escuela con Ximena, Andrés y Joel.

Entre otras características de este síntoma que los niños con TDAH presentan son:

1. Les cuesta pasar de una actividad que implica mayor ritmo a una de menor actividad, ya que mientras están en la actividad que requiere mayor concentración o seguimiento de reglas o instrucciones se les nota más bulliciosos, inquietos, rebeldes incluso inmaduros.
2. Por la falta de control de impulsos y su conducta, hablan en exceso, por lo tanto, se inmiscuyen en pláticas de otros, no piden turno para dar su comentario o simplemente hablan de lo que sea, y esto en situaciones en las que se requiere atención molesta a los que están a su alrededor.
3. Es muy probable que los niños con TDAH respondan con mayor facilidad a los estímulos que están a su alrededor con mayor facilidad que otros niños que no tienen TDAH de la misma edad, les cuesta trabajo volver a prestar atención a lo que estaban haciendo. Así pues, dejan de prestar atención más que otros y fracasan en el intento de resistirse a la tentación de dejar una tarea poco interesante por algo más interesante y estimulante.
4. Se presenta con mayor frecuencia una dificultad para seguir instrucciones y cumplir normas. El niño a través del tiempo tiene que desarrollar esta habilidad de autocontrol por medio del lenguaje autodirigido, pero esto se verá favorecido si en las primeras etapas los padres o las personas que están a su responsabilidad les enseñan con su propia conducta esta habilidad, la consecuencia de esta falta de atención es que otras personas tienen que recordar constantemente a los niños con TDAH lo que supone que deben hacer.
5. Estos niños trabajan de manera irregular, que esta conducta poco tiene que ver con la inteligencia, ya que por lo general poseen una alta inteligencia, sin embargo les cuesta realizar trabajos y tareas mínimamente aceptables, por algunos de los factores ya enunciados. Barkley (1999), Miranda (et al) (2001), Armstrong (2001).

Impulsividad:

La impulsividad es un déficit en la capacidad para inhibir conductas (autocontrol), incapacidad para refrenarse. En la actualidad, la impulsividad es considerada uno de los síntomas centrales del TDAH. Se manifiesta mediante la precipitación de dar las respuestas antes de haber concluido con la pregunta como ocurre especialmente durante las clases cuando la maestra formula una pregunta sin haberla concluido.

A este respecto no podemos soslayar que los síntomas del TDAH no son exclusivos de manifestarse en la escuela únicamente sino también en el hogar o en otras situaciones que demanden del niño una conducta estable. Las personas impulsivas se caracterizan por la presencia de altos niveles de actividad, por la incapacidad para demorar la gratificación, por la dificultad de mantener relaciones interpersonales de larga duración y por presentar conductas de tipo antisocial con mayor frecuencia Taylor (1991:32).

Los niños que presentan estos síntomas se caracterizan por efectuar exclamaciones o responder antes de que se les haga una pregunta, ocurriendo notoriamente durante las clases. Frecuentemente es incapaz de guardar su turno en las filas o en otras situaciones de grupo, por lo que interrumpe o se entromete en los asuntos de otros al inmiscuirse en otras conversaciones o en los juegos de otros.

Si se contempla que el TDAH disminuye la habilidad para inhibir la conducta o para mostrar control de los impulsos, es entendible porque los niños con TDAH tienen considerables problemas para retener su respuesta inicial a una situación, tanto como para pensar antes de actuar por lo que muy a menudo dejan escapar comentarios que probablemente no hubiesen hecho si lo hubiesen pensado antes, responden impulsivamente a lo que otros les dicen o hacen, algunas veces emocionalmente.

Barkley refiere que el TDAH "...está provocado por un retraso en la interiorización de las conductas implicadas en la inhibición conductual (autorregulación), una de estas habilidades básicas es la interiorización del lenguaje" Barkley (1997:36). Dicha habilidad nos permite formar representaciones de los acontecimientos que vivimos, nos permite reflexionar sobre ellos, solucionar problemas, generar reglas y estrategias conforme a un plan, "... favorecer la aparición de otras habilidades como son la comprensión lectora, el razonamiento, la interiorización de normas..." Amador, Forns, Martorell (2001:70).

Según Barkley (1997:36), los problemas de atención sostenida e impulsividad de los niños con TDAH son debidas "...a una pobre control de la interferencia cuya ausencia de inhibición conductual conlleva un retraso en la adquisición de las conductas destinadas a planificar, guiar y controlar el comportamiento y seguir las reglas y normas. En resumen, la impulsividad se considera como un déficit en la inhibición de la conducta, que se manifiesta como actuar sin pensar como argumenta Douglas (1983).

Es preciso denotar que el TDAH "...es un trastorno que permanece de por vida en la persona y que se puede diagnosticar generalmente cuando el niño inicia la etapa escolar, alrededor de los seis años...". Barkley (1999:71), Miranda (et al) (2001:17). Pero además, este trastorno se presenta con regularidad en los varones y mínimamente en las niñas como acontece en el tercer grado de primaria donde destacan los niños: Andrés, Ximena y Joel con este trastorno, mientras que Ximena es la única quien presenta el trastorno indicándolo así las escalas y observaciones realizadas. Lo anterior guarda relación con el argumento de autores que concuerdan en que este trastorno "...se manifiesta tanto en hombres como en mujeres, con una prevalencia significativamente mayor en los primeros" Barkley (1999:70), Miranda (et al) (2001:21).

Las descripciones detalladas en párrafos precedentes reflejan las conductas que Ximena, Andrés y Joel manifiestan frecuentemente durante las clases, basta recurrir al registro de observaciones y filmaciones, y analizar los aspectos de valorización de éstas detalladamente para comprobar que muchas de las conductas manifiestas constituyen una objetivación de los síntomas del TDAH.

2.2.3 Problemas asociados al TDAH

El análisis del TDAH no puede prescindir de los trastornos que se asocian a este. Por tanto, los correlatos más frecuentes del TDAH incluyen "...los trastornos del lenguaje, trastornos de la coordinación motora, trastornos afectivos como timidez y depresión, trastornos de ánimo y ansiedad, trastornos de abuso de sustancias como drogas, trastornos de conducta, trastorno oposicionista desafiante, trastorno de tics y síndrome de Gilles de la Tourette, dificultades en el aprendizaje" Miranda (et al) (2001:30). Para efectos de análisis del TDAH y sus implicaciones es menester describir cada uno los trastornos comórbiles de éste considerando que algunos de estos trastornos se manifiestan en algunos casos y no en todos. Cabe señalar, que es de interés especial conocer las referencias de dichos trastornos para elucidar con respecto al trastorno que se está presentando en el caso específico de Joel con miras a establecer una propuesta de intervención eficaz que responda a las necesidades educativas de estos niños.

Scandar (2000) y Barkley (1999) entre otros autores referidos argumentan que el TDAH posee síntomas positivos, que se refieren a los síntomas claros que dan cuenta de la presencia del trastorno en el niño, a saber: la hiperactividad, la desatención y la impulsividad. Sin embargo se presentan síntomas negativos que "...son todos aquellos que están asociados al padecimiento y que algunas ocasiones pueden llegar a convertirse en un trastorno..." y son estos trastornos a los que se alude para descartar con base en las observaciones y evaluaciones psicopedagógicas aquellos que no se presentan en el caso de Joel.

Trastornos asociados más frecuentes:

Es necesario enfatizar que el TDAH es un trastorno al que se supeditan otros más. Mucho se ha descrito al respecto, empero, es forzoso recurrir a la descripción de cada uno de estos trastornos pues la incidencia de uno de ellos es imposible de soslayarse y aún más cuando se requiere de atención específica a este respecto. Así pues, tenemos que algunos de los trastornos asociados más frecuentes al TDAH son:

Trastorno Oposicionista Desafiante:

Este trastorno consiste en un patrón de conductas negativistas, hostiles y desafiantes presente de forma persistente durante al menos 6 meses, conductas que incluyen discusiones con adultos, rabietas y enfados, negativa a cumplir las normas establecidas o las órdenes de los adultos, mentiras, culpar a otros de malas conductas propias y resentimiento. Aunque para su existencia no es imprescindible que haya un TDAH previo, este último multiplica el riesgo de padecer un Trastorno oposicionista desafiante por 10. Entre un 50 y un 70% de niños con TDAH presentan también un Trastorno oposicionista desafiante y es con frecuencia precursor del Trastorno de Conducta.

Trastorno de Conducta:

Consiste en un patrón de comportamientos en el que se violan sistemáticamente las normas sociales o legales y los derechos básicos de los demás, de forma persistente y durante al menos un año. Pueden presentarse conductas agresivas hacia personas y animales (intimidación y amenazas, peleas, uso de armas potencialmente dañinas, crueldad física), destrucción de la propiedad, robos y mentiras para eludir responsabilidades, y violaciones graves de las normas establecidas. Se presenta en un 20-50% de niños y adolescentes con TDAH, y algunos evolucionarán hacia un Trastorno Antisocial de la Personalidad en la vida

adulta.

Trastornos por abuso de drogas:

El riesgo en el TDAH de presentar abusos de sustancias en la adolescencia o la vida adulta es del 12 al 24%, y la presencia de un trastorno oposicionista desafiante y/o Trastorno de conducta es un predictor para presentar posteriormente dichos trastornos. Estos trastornos se presentan con frecuencia tempranamente, y duran más, que en personas que no padezcan el TDAH. Los últimos estudios de seguimiento parecen apuntar a que el tratamiento con psicoestimulantes mantenido más de un año actúa como factor protector frente al desarrollo de abusos de drogas en la adolescencia o la vida adulta.

Trastornos de ansiedad:

Los trastornos de ansiedad y el TDAH son los dos trastornos psiquiátricos más frecuentes en la infancia, y se presentan a la vez en un mismo individuo en aproximadamente un 25% de los casos. Por otra parte, la presencia de TDAH aumenta por 3 el riesgo de padecer un trastorno de ansiedad; “emocionalmente, los niños hiperactivos muestran un desarrollo más inmaduro que sus compañeros de edad. Se desmoralizan con facilidad, cambian frecuentemente de estado de ánimo, no toleran la frustración, les cuesta aceptar sus errores y culpan con frecuencia a los demás, les cuesta ponerse en lugar del otro y tener en cuenta sus deseos y sentimientos, se muestran tercos y malhumorados con frecuencia y parecen tener una autoestima muy baja o falsamente inflada” Orjales, Isabel (1998:18).

Trastornos afectivos:

La mayor parte de los estudios sitúan el rango de presencia de un trastorno afectivo en el TDAH (ya sea una depresión mayor o una (distimia) en el 20-30%, con un riesgo de padecerlos para estos niños 5 veces superior al de la población normal. Algunos estudios han sugerido, además, que la coexistencia de ambos trastornos señala hacia un peor pronóstico en el niño que los padece. Respecto al Trastorno Bipolar, parece que su presencia suele estar marcada por antecedentes familiares de dicha enfermedad, pudiendo ser quizás un subtipo familiar diferenciado de TDAH.

Sin embargo, esta relación también podría deberse en parte a un artefacto debido a la similitud de los síntomas de hiperactividad-impulsividad y los de manía. En cualquier caso, el diagnóstico de TDAH no aumenta el riesgo de presentar un Trastorno Bipolar, aunque el diagnóstico de Trastorno Bipolar en la infancia sí incrementa llamativamente el riesgo de presentar un diagnóstico adicional de TDAH.

Trastornos del sueño:

Los niños con TDAH suelen presentar problemas tanto en la conciliación del sueño (se retrasa) como en el mantenimiento de éste (se despiertan de noche) y en su duración (se despiertan antes). Pueden presentar también somnolencia (hablan dormidos), terrores nocturnos, pesadillas, movimientos involuntarios y sonambulismo. Sin embargo, parece que la calidad de su sueño es sustancialmente similar a la de los niños sin TDAH.

Trastorno de Tics y Síndrome de Gilles de la Tourette:

Un 18% de los niños con TDAH pueden presentar un tic motor en la infancia, tasa que baja al 2% en la adolescencia y al 1% en la vida adulta. La tasa de síndrome de Gilles de la Tourette (SGT) es de un 0,4% en la población normal. La presencia de un TDAH no parece incrementar particularmente el riesgo de presentar un

trastorno por tics, aunque el SGT sí presenta un riesgo aumentado de presentar también un TDAH respecto a la población normal (un 35-70% de niños SGT presentan también un TDAH).

El hecho de que el TDAH debute antes que el SGT en caso de presentarse juntos complica las cosas, generando una sensación clínica de presencia aumentada de tics en el TDAH que podría deberse a un sesgo de Berkson (la presencia de TDAH hace que lleguen a la consulta con más frecuencia que los niños con SGT sin TDAH, dando la sensación falsa de que su presencia es mayor en el TDAH que en la población sin TDAH).

Trastornos de la coordinación motora:

Se consideran como problemas del equilibrio, torpeza motora fina (dificultades con gestos como coger un lápiz o usar un teclado de ordenador), choques y caídas frecuentes, poca habilidad para ciertos deportes, etc.

Problemas de rendimiento académico:

Debidos tanto a los propios síntomas del TDAH como a la asociación de trastornos específicos del aprendizaje. Más de un 20% presentan problemas específicos del aprendizaje (en lectura, escritura, matemáticas), quizás relacionados con una posible ligazón genética entre ambos trastornos.

Problemas intelectuales:

El grupo de niños con TDAH puntúa entre 7 y 10 puntos menos que sus iguales en las pruebas de inteligencia, sobre todo en el área verbal, dato quizás en relación

con las dificultades de procesamiento cognitivo que implican los síntomas del trastorno.

Lesiones y accidentes:

El niño hiperactivo tiene 4 veces más posibilidades de sufrir accidentes y lesiones graves (fracturas óseas, traumatismos craneo-encefálicos, rotura de dientes, etc.) que el niño sin este trastorno, debido a su impulsividad y a la presencia de trastornos de la coordinación motora.

2.2.4 Prevalencia del TDAH

Inequívocamente el TDAH es uno de los trastornos infantiles que con frecuencia es diagnosticado por médicos, pediatras, psicólogos y psiquiatras de niños y adolescentes. Según datos de la American Psychiatric Association (APA) (1994) "...entre un 3% y un 5% de los niños de la población escolar presenta el trastorno, mientras que la prevalencia es mucho mayor entre los niños y los adolescentes de poblaciones psiquiátricas, ascendiendo a porcentajes que oscilan entre el 30% y el 50%". Con estos porcentajes se espera que por lo menos un niño de cada clase sea hiperactivo.

A este respecto, se puntualizó en apartados precedentes la importancia de realizar un diagnóstico que permita la identificación de los síntomas del TDAH en los niños pues, de no ser así únicamente se cataloga a un niño con TDAH por su conducta manifiesta durante las clases cuando la realidad apunta a que no presenta todos los síntomas que caracterizan a dicho trastorno.

Referente a la prevalencia de los diferentes subtipos de TDAH que delimita el DSM- IV, los estudios realizados han encontrado que "...el subtipo combinado es el más frecuente, mientras que las investigaciones que han incluido muestras de

sujetos sin remisión clínica han mostrado una prevalencia significativamente superior del subtipo con predominio de inatención” Miranda (2001:12).

Por otro lado, existe mayor incidencia del TDAH en varones que en mujeres. “En un trabajo realizado con una muestra de niños de edades comprendidas entre los 4 y los 16 años se encontró datos de prevalencia del 9% para los varones y del 3,3% para las mujeres” Amador (et al) (2001:38). Puede decirse que la prevalencia del TDAH “...depende del subtipo que se evalúe, de la edad, del sexo, del informante (padres o profesores) y de los criterios adoptados por el examinador” Amador (et al) (2001:39).

De lo escrito con anterioridad y con los resultados de la evaluación psicopedagógica además de las observaciones registradas en el aula y por ende de la interacción sostenida con los niños durante el desarrollo de algunas actividades de aprendizaje, se desprende que Ximena y Andrés no presentan dificultades de aprendizaje, no ocurriendo así en el caso de Joel Alejandro cuyo nivel curricular descrito por la profesora de grupo y su desempeño en el ejercicio de algunas actividades así lo demuestra.

Del caso particular que nos compete es menester enfatizar que el *TDAH* aparece en un 65% de los casos, junto a otros trastornos de la infancia.....entre los que se encuentran los trastornos del aprendizaje. Todo esto interfiere en su proceso de aprendizaje, creando déficit en áreas determinadas como: matemáticas, escritura, lectura, habla que requieren de un tratamiento específico tal como lo explica el Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (2007).

Es preciso significar que la referencia a la que se alude argumenta que las dificultades de aprendizaje implican que el niño no tenga el rendimiento académico exigido para su edad, aunque tenga capacidad y nivel de inteligencia normal. De esta manera nos encontramos con un niño que no cumple las expectativas escolares, que tiene dificultades en áreas del aprendizaje. Por tanto,

si las dificultades de aprendizaje se erigen como un trastorno asociado al TDAH se requiere de atención específica en aquellas áreas de aprendizaje en las que el niño presente un nivel de competencia curricular bajo, de tal forma que puedan adecuarse las actividades o contenidos a su estilo y ritmo de aprendizaje.

La propuesta de intervención que comprende este trabajo responderá a las necesidades educativas de estos niños especialmente de dos formas distintas pues, con Ximena, Andrés y Joel se trabajará la modificación de la conducta en el contexto familiar y/o escolar y en el caso de este último se dará atención al problema de aprendizaje que presenta en español en lecto- escritura, comprensión lectora y producción de textos, en matemáticas sus dificultades estriban en la resolución y planteamiento de problemas utilizando los algoritmos de suma, resta y la multiplicación, razonamiento y calculo mental.

Aunque la propuesta de intervención que orienta este trabajo se centra en primera instancia en las dificultades de aprendizaje y la conducta manifestada por Ximena, Andrés y Joel respectivamente es necesario referirnos a cada uno de los tratamientos que se han dispensado en la atención del TDAH al ser considerado por diversos autores como un trastorno caracterizado por "...problemas de atención, hiperactividad e impulsividad" Cabanyes y Polaino, 1997; Schachar, (1991:20) que afecta directamente la conducta y el rendimiento académico del niño en la escuela.

2.2.5 Tratamiento

Las referencias que sobre el TDAH se han realizado no solo nos remiten a las múltiples definiciones, causas y factores que sobre este trastorno se ha escrito. Proponer al TDAH como "Un conjunto de diversas manifestaciones conductuales y no ser considerado un síndrome conductal únicamente sino, un conjunto de síntomas relacionados entre sí como la hiperactividad, déficit de atención e impulsividad..." García Pérez y Magaz Lago (2001:3). Ha conllevado a la creación

de distintas formas de tratamiento a las cuales concederemos atención en este apartado y posteriormente una vez ya analizados los trastornos asociados al TDAH diseñar una propuesta de intervención que responda a las necesidades educativas que se presentan en el caso de Alejandro Joel en cuanto a su aprendizaje y conducta así como de la misma en el caso de Ximena y Andrés.

En años recientes el tratamiento del TDAH se ha desarrollado desde dos enfoques terapéuticos: el tratamiento farmacológico y el tratamiento cognitivo-conductual. Para el tratamiento farmacológico, los estimulantes, y el metilfenidato particularmente, constituyen la medicación elegida para el TDAH. La medicación psicoestimulante va encauzada a mejorar la capacidad atencional, a intensificar el tiempo de trabajo que dedican a una tarea concreta y a reducir la hiperactividad motriz síntoma que más afecta su conducta durante las clases.

Ahora bien, en cuanto a los procedimientos conductuales y cognitivo-conductuales se han dirigido básicamente a dos áreas de intervención: "...la primera a los déficits en la atención sostenida, al control de la impulsividad y a la mejora en el rendimiento académico mientras que la segunda se centra en la reducción de la actividad excesiva, las conductas oposicionistas-desafiantes y las conductas agresivas que se manifiestan" Tijerina (2002:49). Actualmente la medicación estimulante constituye uno de los tratamientos de elección para la atención a la hiperactividad, no obstante, dada la heterogeneidad de síntomas que presenta el TDAH resulta más adecuado un tratamiento que combine diferentes técnicas y procedimientos.

Dado que estos son los dos enfoques a los que se les concede especial interés tocante a la atención del TDAH referiremos algunos aspectos de ambos tratamientos y con posterioridad señalaremos la vía de atención para la propuesta de intervención diseñada.

Tocante al tratamiento farmacológico con psicoestimulantes no es nada desconocido que los psicofármacos han sido ampliamente utilizados en el tratamiento del TDAH. Por lo que, "...el grupo de los psicoestimulantes ha sido el más empleado, el mejor estudiado y el que ha demostrado mayor eficacia en el control de los síntomas del TDAH" Tijerina (2002:54).

Los medicamentos psicoestimulantes fueron administrados por primera vez en 1937 a niños con problemas de conducta y de aprendizaje. Dichos medicamentos no trabajan aumentando la estimulación de la persona, ayudan a algunas redes importantes de células nerviosas a comunicarse más efectivamente unas con otras. Entre el 70 y el 80 por ciento de los niños con el TDAH responde de manera positiva a estos medicamentos. Para algunos, los beneficios son extraordinarios; para otros, la medicación es bastante útil; y para otros, los resultados son modestos. "Los psicoestimulantes deben su nombre a su capacidad para incrementar el estado de vigilancia del sistema nervioso central. Son conocidos también como agonistas de las catecolaminas (dopamina, norepinefrina y epinefrina)" Tijerina (2002:55). Concretamente, tocante a la acción del metilfenidato "...este incrementa la disponibilidad de la dopamina e inhibe su recaptación en el nivel presináptico" Toro, Castro, García y Lázaro (1998:41).

Es Preciso referir tocante al uso de los psicoestimulantes que en México se prescriben actualmente dos medicamentos del grupo de los psicoestimulantes: metilfenidato (Rubifén ®) y pemolina magnésica (Ramilán ®). En Estados Unidos se utilizan, además, la dextroanfetamina (Dexedrín ®), y recientemente se está trabajando con una combinación de medicamentos estimulantes (Adderall ®), "...tanto el ritalin como el dexedrín vienen en presentaciones de pastillas normales o de cápsulas de acción prolongada" Tijerina (2002:55).

El tratamiento con medicación estimulante que se ha dispensado en la atención del TDAH resulta eficaz a corto plazo para mejorar la conducta y el rendimiento de los niños con TDAH. Los estudios realizados sobre la eficacia de los

psicoestimulantes apoyan el uso de éstos pues “...mejoran los síntomas principales de dicho trastorno, incrementan la atención y el rendimiento en tareas escolares que requieren concentración y atención sostenida, y disminuyen la hiperactividad y la impulsividad” Miranda (2001:97).

El uso del metilfenidato (ritalin) “Produce mejoras en las relaciones interpersonales de niños con TDAH, mejora las relaciones con sus iguales y con los adultos normaliza la conducta en clase” Orjales (1999:16). Tijerina (2002:58) plantea que algunos de las ventajas del uso de este medicamento se traduce en que “Disminuye los síntomas para que el niño pueda tener un mejor aprovechamiento al estar más atento, y pueda responder eficazmente, moldea y tranquiliza el carácter del niño, tiene efectos positivos en la coordinación motriz fina, el control de impulsos, el mejor rendimiento, una mayor organización, le ayuda a ser socialmente menos impulsivo, existe una mejor calidad de interacciones sociales”.

Empero, si hablamos de los beneficios a largo plazo, “...los efectos beneficiosos de los medicamentos sobre la conducta y el aprendizaje no se mantienen, las mejoras en la interacción y la relación social tampoco se mantienen, en especial si el TDAH se acompaña de trastorno negativista-desafiante y/o trastorno de conducta. Tampoco se aprecian mejoras significativas en las habilidades académicas, sobre todo si el TDAH se acompaña de un trastorno de aprendizaje” Peisekovicus (2003:128).

Cabe señalar que el uso de medicamentos para la atención del TDAH es un tratamiento que no está al alcance de todos los niños que lo padecen, pues particularmente los niños que viven en ambientes familiares desestructurados o en medios socio-económicos desfavorecidos, el tratamiento con psicoestimulantes produce poco o ningún efecto beneficioso pues no pueden costearlo ya que en mucho de los casos los padres no cuentan con los recursos económicos para sufragar dicho tratamiento. Con respecto a la respuesta obtenida en el tratamiento con medicamentos “...se calcula que entre un 20% y un 30% de los niños con

TDAH tratados con psicoestimulantes no responden positivamente a y en los que sí lo hacen, los beneficios no se mantienen a largo plazo” Peisekovicus (2003:128).

Por otro lado, es imposible pasar por alto los efectos secundarios que el empleo de los psicoestimulantes ha provocado en algunos niños con TDAH pues, la medicación no resulta únicamente en beneficios y los cuales incluso, tampoco perduran a largo plazo. Los efectos adversos de la medicación psicoestimulante son transitorios. En el caso del ritalin “...los efectos secundarios que dependen de la dosis son principalmente en casi 50% de los casos: disminución del apetito, insomnio o problemas para dormir, ansiedad, irritabilidad, tendencia a llorar, efectos de rebote, es decir, vuelven los síntomas con más severidad al pasar los efectos” Tijerina (2002:55).

Para el 30 % de los casos la misma autora agrega que se presentan “...dolores estomacales, dolores de cabeza, aumento del ritmo cardiaco, aumento en la tensión sanguínea, tics nerviosos que dependen también de la historia médica familiar, también se presentan erupciones en la piel”. Puede notarse que someter al niño a un tratamiento médico a través de psicoestimulantes precisa de un seguimiento que esté pendiente de los síntomas que se presentan durante la duración del mismo y que indudablemente inciden en la salud física del niño en algunos de los aspectos ya citados.

Tocante al enfoque conductual este constituye, junto con los procedimientos cognitivo- conductuales, una de las intervenciones más relevantes para niños con TDAH dentro del sistema escolar y familiar. Orjales (et al) (1997:52) comenta que “...el interés por el estudio y la aplicación de las técnicas de modificación de conducta concretamente, por el tratamiento de la hiperactividad infantil ha aumentado desde la década de los años setenta cuando la hiperactividad era concebida como un problema fundamentalmente conductual.” Para Moreno (1995:106) el objetivo de la intervención conductual consistía en “...disminuir los

comportamientos excesivos inadecuados y fortalecer respuestas incompatibles con el movimiento excesivo.”

En su obra Miranda (et al) (2001:79) expone referente a las técnicas de modificación de la conducta que estas son “...un conjunto de estrategias que utilizan el refuerzo y el castigo para establecer o incrementar las conductas deseadas, y reducir o eliminar las conductas inadecuadas, asumiendo que están moldeadas por las contingencias ambientales”, hablamos de una modificación de la conducta que le permita al niño mantenerse estable en lugares cotidianos en los que se desenvuelve específicamente, entre ellos en la escuela, a la hora de clases, con los compañeros y en casa durante la convivencia familiar.

Este tipo de enfoque ha gozado de popularidad por cuanto Miranda (et al) (2001:79) señala que “...tiene varias ventajas pues, es relativamente fácil de implementar, rápido, de bajo costo y adaptable a múltiples contextos de los cuales podemos distinguir, en función del objetivo tres grupos de técnicas para el manejo del comportamiento de los niños con TDAH.” A continuación esbozamos la tabla de técnicas de acuerdo con los objetivos planteados en la modificación de la conducta.

Incrementar	Disminuir	Combinados
<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Extinción. • Costo de respuesta. • Tiempo fuera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Economía de fichas. • Contrato de contingencias.

Tomado de Miranda (et al) (2001).

Dado que los niños con TDAH pierden enseguida el interés por las cosas, la clave para modificar su comportamiento entre otros aspectos está en reforzarlos utilizando pequeñas recompensas. Es necesario reseñar cada una de las técnicas utilizadas en la modificación de la conducta pues, nos proporcionan una guía de

las distintas formas en las que se ha atendido el TDAH. Así tenemos que, la técnica de refuerzo positivo consiste en “...dar un estímulo verbal o material cuando el niño ejecuta una conducta esperada, no prestando atención a aquellas respuestas inadecuadas...” Miranda (et al) (2001:80).

En cuanto a la economía de fichas y el costo de respuesta Peisekovicus (2003:130) argumenta con respecto al primero que “...el alumno o grupo curso pueden ganar fichas o puntos por realizar determinadas conductas. Estos puntos son contabilizados y cuando se completa cierta cantidad, los niños pueden cambiarlos por un premio o actividad que hayan elegido de antemano.”

La segunda técnica empleada “...costo de respuesta implica básicamente la pérdida de un beneficio o privilegio como consecuencia a algún comportamiento inadecuado del niño”. Otra de las técnicas empleadas por los profesores durante las clases es el contrato de contingencias que “...consiste en establecer una negociación entre profesor/padres y el alumno/hijo hiperactivo, especificando concretamente qué es lo que se le pide, y cuáles serán las consecuencias que este va a conseguir con su cumplimiento”. Pero pese al manejo de estas técnicas los efectos de estas estrategias no se mantienen luego de finalizado el tratamiento y no se generalizan a otras conductas o situaciones y lo que es más como deja entreverse aunque existe cierta atención a la conducta manifiesta por el niño no sucede así con los problemas de aprendizaje que puede presentar en ciertas materias y que afectan notablemente su rendimiento académico.

Hasta el momento hemos hablado del enfoque conductual, sin embargo, no es el único que, aunado con el tratamiento médico gozan de popularidad en la atención del TDAH ya que, el enfoque cognitivo conductual como otro tipo de tratamiento combina estrategias conductuales y cognitivas, poniendo énfasis en el desarrollo del autocontrol. Miranda (et al) (2001:86) enfatiza que la propuesta “...es que la práctica de estrategias como las auto instrucciones, la auto evaluación, el control de la ira o la solución de problemas, puede dotar a los niños con TDAH de los

mecanismos necesarios para controlar su conducta: observar su propio comportamiento, evaluarlo en relación con las reglas de funcionamiento, y captar sus resultados”.

Sin embargo, es importante resaltar que antes de referirnos a este enfoque, es necesario entender la fusión entre las técnicas cognitivas y las técnicas conductuales algunas de las cuales han sido descritas en líneas precedentes. Así pues, tenemos que la atención del TDAH se situaba bajo la aplicación de las técnicas cognitivas en un tiempo en el que existían cambios en la conceptualización del TDAH ya que, se consideraba que el principal problema del niño hiperactivo era una deficiencia en la capacidad de mantener la atención y, por otro lado, en aquel mismo periodo se comienza el desarrollo de las técnicas cognitivas basadas en el trabajo de Vigostky (1978) citado en Kozulin (1998:63) quien señaló “...la importancia del lenguaje interiorizado para desarrollar el control de la conducta y, de esta forma inhibir los actos motores.” En los niños hiperactivos, la propuesta de Vigostky (1978) citado en Kozulin (1998:63) supone que “...la internalización del lenguaje tiene una enorme trascendencia en el proceso de realización de tareas, ya que les facilita la organización de su propia actividad, y la reducción de las conductas que interfieren en la realización de una determinada tarea.”

Con referencia a la aplicación de las técnicas cognitivas, Orjales (et al) (1997:54) apunta que “...el éxito inicial de las técnicas cognitivas en el tratamiento de la hiperactividad infantil se vio empañado por la incapacidad de los investigadores para conseguir que las habilidades adquiridas en la clínica se mantuviesen una vez finalizada la intervención (....) por otra parte, la mejora en la capacidad de atención del niño no se traducían en una mejora en su rendimiento escolar.” Dados los resultados, se hizo necesario renovar el enfoque del tratamiento e incorporar en su interior las técnicas operantes en el tratamiento de la hiperactividad infantil dando lugar a la fusión a la que aludíamos: las técnicas cognitivas conductuales.

Considerar las técnicas cognitivo-conductuales es referirse a más de 200 técnicas de tratamiento cuya aplicación de algunas de estas a niños con TDAH se centra en cinco dominios, a saber: "...la conducta desobediente en casa y en la escuela, el desarrollo de las habilidades socio-cognitivas, mejora del autocontrol, mejora de las habilidades sociales, mejora en la relación familiar y escolar.

Estas estrategias de intervención se dirigen al niño que padece TDAH o a los adultos que conviven con él, principalmente padres y/o profesores" Miranda (et al) (2001:86). En cuanto a la intervención centrada en el niño o adolescente se basa en la combinación de entrenamiento en resolución de problemas, auto instrucciones, modelamiento, auto observación, auto refuerzo y coste de respuesta. Miranda (et al) (2001:88) recoge información tocante a las técnicas enunciadas precedentemente pues, con referencia a la técnica de auto instrucción reseña que "...implica enseñar al niño a hablarse a sí mismo en voz alta, darse instrucciones sobre lo que deben hacer y recompensarse verbalmente por su buena ejecución". Esta técnica conlleva a que las instrucciones que se proporcionan en voz alta en primer lugar, se sustituya primero por el "habla susurrante" y posteriormente pasar a un habla silenciosa. Tocante a la técnica de solución de problemas esta se centra "...en la enseñanza de una serie de habilidades generales que ayudan a identificar los componentes de un problema pasando por cuatro fases: reconocimiento del problema, análisis del problema, formular soluciones alternativas y valorar sus consecuencias y la última fase, toma de decisiones".

Puede notarse que la técnica pretende que el niño sea capaz de generar sus propias estrategias que le faciliten la solución de algún problema. La técnica de auto refuerzo por su parte, en palabras de Miranda (et al) (1998:43) "...es una técnica sencilla de llevar a la práctica que ha demostrado utilidad para: a) motivar y facilitar el cumplimiento de las reglas básicas de comportamiento en el aula; b) mejorar las interacciones sociales en el aula, ya que se refuerzan comportamientos socialmente positivos; y c) ajustar la auto evaluación del

comportamiento y de la ejecución de los estudiantes con problemas de conducta a los estándares normales”.

Del tratamiento cognitivo conductual y las estrategias que la acompañan reseñada en párrafos precedentes se entiende que este tratamiento se encuentra orientado a modificar los modelos de pensamiento que median la conducta. Lo anterior según expone Miranda (et al) (1998:45) “...se logra estimulando la actividad cognitiva, para suplir las deficiencias en el procesamiento o actuando directamente en los productos cognitivos distorsionados por un proceso de pensamiento disfuncional”.

Asimismo, este enfoque interviene en las conductas impulsivas e hiperactivas del niño, centrándose directamente en las habilidades que fomentan la capacidad autorregulatoria por lo que promueve el desarrollo de un diálogo interno, que activa el percatarse de los procesos de pensamiento. En cuanto al papel que desempeñan los padres en la puesta en práctica del tratamiento cognitivo-conductual deben poner especial atención en las conductas disruptivas de su hijo y en los procedimientos encaminados a controlar dichas conductas y fomentar la aparición de conductas más adaptativas.

En resumen, los tratamientos que para la atención del TDAH se han creado se remiten a: “Métodos conductuales: entrenamiento, en relajación; programas de economía de fichas y contratos de contingencias; aplicación de los refuerzos, el tiempo fuera y otros métodos de extinción de respuesta, Métodos cognitivos: técnicas de solución de problemas encaminadas a favorecer la auto dirección y el autocontrol. Fases: orientación general al problema; definición y formulación; generación de posibles soluciones; selección de la mejor; elaborar el plan preciso de acción; ejecución de éste; evaluación de su resultado. Parecen producir menores resultados que las técnicas centradas en el refuerzo y Métodos cognitivo-conductuales; auto instrucciones: se incluye el método de modelado auto instructivo y sus fases: modelado, guía externa manifiesta, auto guía manifiesta,

atenuada, encubierta; entrenamiento en autocontrol: técnicas para conseguir aprender a demorar la recompensa” Rodríguez (et al) (2006:185).

Innegablemente la atención del TDAH se ha remitido a múltiples enfoques y por ende distintas formas de intervención. La reseña de dichos tratamientos ha permitido notar el alcance de cada uno de estos, los efectos a corto y largo plazo como ocurre con el tratamiento médico pues, con todo la mayoría de los niños tratados con psicoestimulantes requieren intervenciones académicas específicas ya que muchos presentan problemas de aprendizaje asociados como lo plantean Toro, Castro, García y Lázaro (1998).

Por otra parte, con el afán de brindar atención específica a los síntomas que componen el TDAH se parte de la combinación de las técnicas cognitivas y las técnicas conductuales a fin de incidir favorablemente en la regulación de la conducta del niño aunque, como ya se ha referido no existe incidencia notoria en los problemas de aprendizaje que el niño puede presentar y que repercute en su rendimiento escolar.

Ante esta situación y dado que una característica del TDAH son los trastornos que lo acompañan y supuesto que las necesidades educativas de cada niño se supeditan a las singularidades del mismo, no es de esperarse que los niños que presentan TDAH presenten el mismo trastorno comórbil pues, mientras que para algún niño el trastorno asociado es el trastorno de conducta o el trastorno oposicionista desafiante en otro será los problemas de aprendizaje. Por tanto, es necesario contemplar las particularidades de cada niño para responder específicamente a través de una intervención específica que cubra dichas necesidades.

CAPITULO 3

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 Justificación y fundamentación de la intervención del TDAH a través de las adecuaciones curriculares bajo un enfoque ecológico contextual.

El TDAH es un trastorno al que necesariamente se le asocian otros por lo que puede decirse que "...detrás de los niños diagnosticados de TDAH se encuentra un rendimiento académico inferior al que se espera por edad e inteligencia. La hiperactividad, la impulsividad o la dificultad atencional no son buenos aliados para un adecuado proceso de aprendizaje pues, el TDAH suele asociarse con dificultades o trastornos propios del aprendizaje sobre todo ante las tareas de lectura, escritura, cálculo y matemáticas" Mena, Pujol (2006:7).

Indudablemente es en la escuela en la que muchos niños con TDAH van experimentar mayores dificultades, ya que “...en el ámbito escolar una mayor atención y un control sostenido de los impulsos en muchas actividades son requisitos para el éxito académico” Mena, Pujol (2006:4).

Lo reseñado indica que aunque el TDAH “...no signifique necesariamente inhabilidad para aprender, sí interfiere frecuentemente en el rendimiento académico del niño” Peñafiel, María (s/f). El rendimiento escolar que se esté presentando depende necesariamente de las acciones que se ejecuten al interior del aula pues, cuando se hace poco o nada para mejorar la competencia académica del niño, con el paso del tiempo se reflejarán problemas en sus resultados escolares.

Peñafiel María (s/f) argumenta que el bajo rendimiento académico que los niños con TDAH pueden presentar está causado “...por los efectos acumulativos de una falta de importantes bloques de información y de desarrollo de destrezas básicas que se acumulan de curso a curso a través de los años escolares”. Para Peñafiel María y José Gamó las principales áreas que afectan al rendimiento académico son:

- Saber seguir instrucciones, muy ligado a los procesos de comprensión, básicos para todo aprendizaje.
- Iniciar las tareas de manera rápida y eficaz y coordinada con el resto del alumnado.
- Mantener la atención en las tareas hasta su finalización sin distracciones.
- Producir trabajo a un nivel normal y en forma consistente. Atender a lo global y a lo analítico.
- Hacer transiciones, saber pasar de un punto a otro sin excesiva demora o demasiado rápido de manera impulsiva.
- Organizar tareas desde distintos enfoques, que exigen flexibilidad cognitiva y no perseveración en la respuesta.

- Utilizar estrategias de resolución de problemas, generando distintas soluciones y no únicamente ensayo-error como es habitual en estos niños.
- Completar tareas en el tiempo previsto.
- Relacionarse con los demás tanto para realizar actividades, trabajos de grupo como para divertirse y compartir el ocio.

Ponderar cada uno de los aspectos ya referidos implica la identificación de cada una de las áreas específicas donde se acumulen las dificultades del niño hiperactivo ya que, el significado de toda acción es el diseño oportuno que responda a las necesidades educativas que el niño está presentando. La identificación de las áreas que afectan el rendimiento académico será el resultado de una rigurosa observación y registro conductual, que nos permite determinar el estilo y ritmo de aprendizaje del niño, la afectación del entorno en su desempeño académico y la relación con sus compañeros de manera colectiva e individualizada. Es menester enfatizar que, el docente ocupa una función importante pues es él quien proporciona toda la información posible respecto a los niveles de competencia curricular que el niño domina, conoce su estilo y ritmo de aprendizaje, reconoce la calidad de las relaciones que el niño entabla con sus compañeros y su maestro.

El papel del profesor es sin duda alguna, sustancial para la identificación de los problemas que el niño esté presentando en cuanto a su aprendizaje y aún más cuando se trata de ejecutar acciones orientadas no solo con respecto a los niveles de competencia curricular en español y matemáticas, materias del plan de estudios de educación primaria básica en las que se manifiestan los problemas de aprendizaje más frecuentes.

Como bien se sabe, los problemas de aprendizaje aparecen como un trastorno asociado al TDAH, no obstante, lo anterior no significa que todos los niños con TDAH presenten los mismos trastornos por igual, tocante a este punto Rodríguez et.al (2006:180) argumenta que "...en promedio, los niños con TDAH no difieren

del resto de los compañeros en capacidad intelectual. Sin embargo, estos niños tienen problemas académicos aunque sus capacidades sean adecuadas.” Así que, habrá niños con TDAH que presenten problemas de aprendizaje incidiendo negativamente en su rendimiento académico en mayor grado y otros casos en los que no se presenta este tipo de dificultad.

Miranda (2001:33) apunta que “...debido a sus problemas de atención, memoria y control ejecutivo, la mayoría de los niños con TDAH presentan un bajo rendimiento escolar que se refleja en la obtención de peores calificaciones” y Scandar (2000) señala que un niño con TDAH y de igual capacidad intelectual que otro niño, tiene más probabilidades de fracasar en la escuela ya que es usual verificar un rendimiento académico crónicamente por debajo de sus posibilidades. El punto referido por Miranda es de especial importancia puesto que el caso de atención que compete este trabajo, específicamente el caso de Joel los comentarios que la profesora realiza respecto a su rendimiento escolar se orientan hacia las malas calificaciones y su bajo desempeño en clases, en el ejercicio de actividades escolares y durante los exámenes escolares, no ocurriendo así en el caso de Ximena y Andrés quienes al momento de efectuar ciertas actividades, las desempeñan sin mayor dificultad.

Se entiende con meridiana claridad que, “...los maestros se encuentran en una posición privilegiada para el diagnóstico de sospecha de las desviaciones de la “normalidad”, al convivir diariamente con una cohorte de niños de similar edad en un ambiente estructurado” Rodríguez (et al) (2006:182). Indudablemente la opinión del docente es fundamental para poder realizar un diagnóstico específico de la situación en la que el niño se encuentra.

Imprescindible es contemplar que, para cumplir adecuadamente en la escuela, es preciso concentrarse en las actividades escolares, aún cuando es bien sabido que en el ambiente áulico existen un sinnúmero de estímulos externos que pudieran

aminorar la atención a las actividades escolares que los niños deben realizar durante las clases.

Dichos estímulos deben ser inhibidos para responder únicamente a aquellos que requieran un enfoque de atención y culminar con las actividades propuestas en las clases. Aparte de los consabidos estímulos ambientales al interior del aula, converge una diversidad de niños que poseen intereses y formas de trabajo particulares y es en esta diversidad en la que indiscutiblemente se presentan los niños con TDAH y es que los niños que manifiestan este trastorno "...tienen dificultades especiales para el aprendizaje de los contenidos curriculares, pero también para lograr la integración en el grupo" Rodríguez et.al (2006:183).

La aseveración anterior es posible ser corroborada si se contemplan los registros de observación que sustentan este trabajo pues, dejan entrever que las conductas manifestadas por Ximena, Andrés y Joel provocan reacciones de animadversión entre sus compañeros como se deduce del siguiente registro "Andrés se levanta de su lugar y sale corriendo fuera del salón, cuando regresa se para junto a la puerta y le dice a todos gritando: ¡Ya viene la maestra Magali! (Quién estuvo ausente por algunos días debido a circunstancias personales), los niños voltean hacia la puerta, Andrés suelta una carcajada burlándose de ellos, María Sofía le dice: ¡Ya nadie te cree! Y Daniela argumenta: ¡No digas mentiras Andrés! Sofía se dirige hacia él nuevamente y le dice: ¡No te rías que no da risa!.....Joel golpea la mesa constantemente con su lapicera, haciendo ruido por lo que, Carlos le dice: ¡Joel ya cállate, nunca dejas trabajar!"(25 febrero, 2008).

Podemos notar que la aceptación al grupo está obstaculizada por la conducta característica de estos niños, empero, no podemos soslayar que en el caso que nos interesa "...el TDAH no se trata de una alteración del aprendizaje específica, los niños afectados pueden tener dificultades educativas que pueden interferir con éste. Por tanto, los niños con TDAH tienen un mayor riesgo de fracaso escolar, retrasos del aprendizaje y rechazo de sus compañeros" Rodríguez (et al)

(2006:178). Tocante a este punto el mismo autor señala que “...aproximadamente un 25-30% de los niños con TDAH tiene una alteración específica del aprendizaje en alguna de las siguientes áreas: lectura, escritura, matemáticas, y coordinación motora”.

Ahora bien, hasta el momento se ha significado acerca de los problemas de aprendizaje que los niños con TDAH pueden presentar afectando su rendimiento escolar por lo que, se hace imperioso, para efectos de este trabajo, detallar la conceptualización que se tiene de los problemas de aprendizaje y las NEE. En su libro *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica* Víctor Santiuste (2005:17) apunta que “...el aprendizaje es un proceso de adaptación al entorno...es un proceso dinámico que consiste en un proceso creativo de selección y reorganización cuyo instrumento fundamental es la mente”. Indefectiblemente mucho se ha escrito referente al aprendizaje y de la misma forma en relación con los problemas de aprendizaje y por ende las opiniones encontradas son muchas y a veces contradictorias acerca del concepto problemas de aprendizaje. Por tanto, se ha buscado una opinión consensuada pareciendo un hecho harto difícil pero no imposible.

En cuanto al concepto de dificultades de aprendizaje tal y como se conoce hoy día “...tuvo su nacimiento en la ciudad de Chicago (Estados Unidos) en 1963 teniendo lugar una reunión con padres de familia con hijos afectados por unas dificultades difícilmente explicables en el proceso de aprendizaje de la lectura. El médico Samuel Kirk hizo una primera propuesta de explicación educativa de este fenómeno y creó y se puso al frente de la primera asociación de niños con dificultades de aprendizaje que se consolida en 1965” Santiuste (2005:71).

Aunque Samuel Kirk comenzó con el esclarecimiento de los problemas que algunos niños presentaban en su aprendizaje no fue el único autor que escribió acerca de las dificultades de aprendizaje entre algunos de ellos destacan: Jackson, Wernicke, Bastian, Head, Samuel Torrey, Kart Goldstein, Alfred Strauss

entre otros, y al igual que sobre el TDAH se ha escrito tocante a conceptualización, evolución y causas el mismo paralelo existe entre las dificultades de aprendizaje.

Y es que “Hasta nuestro días se ha ido perfilando toda una línea de investigación y de tratamiento de los alumnos que por diversas causas y motivos no siguen el ritmo normal de aprendizaje” González y Núñez (1999:61). En la práctica educativa todo docente sabe que al interior del aula regular la diversidad de alumnos con la que debe trabajar se impone y son las singularidades de cada niño las que demandan una forma de intervención distinta que responda a las necesidades que presentan tocante a su aprendizaje. El docente se enfrentará por tanto, a un sinnúmero de estilos y ritmos de aprendizaje entre lo que se encuentran los niños con TDAH. Ante esta panorámica podemos decir que “...la diversidad en educación descansa sobre dos elementos básicos: la multiplicidad de inteligencias y la multiplicidad de aprendizajes” González (1999:64).

En el aula regular las particularidades de cada alumno son notorias e insoslayables que niños que presentan TDAH pueden manifestar problemas de aprendizaje, pero habrá niños que aunque muestren problemas de aprendizaje no estén presentando TDAH, pues cada alumno es en muchos aspectos diferente de cualquier otro lo que permite que la forma de aprendizaje sea diferente en cada uno de ellos.

Referente a los problemas de aprendizaje Víctor Santiuste (2005:24) argumenta “...los alumnos afectados por el síndrome denominado Dificultades de aprendizaje presentan unas características de normalidad física y cognitiva que les hace parecer como alumnos normales que por algunas causas no cumplen con los objetivos generales del aprendizaje”. En este momento el papel que desempeña el docente entra en juego dado que, es él quién se encuentra en una posición privilegiada en el aula y puede y debe diagnosticar los problemas que su alumno este presentando con relación a su aprendizaje pues hay sujetos en los que no se

detectan dificultades especiales para aprender, y otros que sí. Sin embargo, estos últimos no son un grupo homogéneo el no identificar claramente sus diferencias ha venido generando en los docentes conflictos sobre prioridades en el uso de los recursos como lo señala Fernández (1997).

Definir las dificultades de aprendizaje es un tanto confuso supuesto que se ha escrito mucho respecto a este tema y es que, a pesar del notable conjunto de estudios que se han realizado a fin de llegar a un esclarecimiento no existe un total acuerdo sobre lo que se debería calificar como dificultades en el aprendizaje escolar por lo que existen definiciones descriptivas y reducciones de las dificultades de aprendizaje. El Comité Conjunto para las Dificultades de Aprendizaje (NJCLO) citado en Santiuste (2005:104) señala que "...las dificultades de aprendizaje son un concepto heterogéneo, de problemas significativos en el aprendizaje de la lectura, escritura y calculo intrínsecas al sujeto aunque puedan coexistir con otros problemas". Miranda A. (2000:74) sostiene que "Las Dificultades de Aprendizaje están constituidas por un conjunto de deficiencias cuyo origen es, probablemente una disfunción del sistema nervioso central. Se manifiestan primariamente con defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos (atención, percepción, pensamiento) y, derivadamente en el ámbito de las principales disciplinas instrumentales (lectura, escritura, matemáticas)".

Asimismo, la Asociación Psiquiátrica Americana DSM IV (1995) apunta que "Se diagnóstica un problema de aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, escritura, o matemáticas es sustancialmente inferior al esperado para su edad, escolaridad y nivel de inteligencia. Estos problemas de aprendizaje interfieren con los logros académicos que requieren habilidades de lectura, escritura y matemáticas".

De las definiciones anteriores se desprende que las dificultades de aprendizaje se deban a un déficit en los factores intrínsecos como las capacidades cognitivas,

respecto a este punto González (1999:68) apunta que: “En las dificultades de aprendizaje no todos los niños que rinden poco en la escuela, tienen, un CI bajo; por el contrario, se produce una tendencia a la normalidad combinada con unos rendimientos escolares bajos”.

Podemos concluir bajo la consideración de Santiuste (2005:68) al afirmar que en el caso de los niños que presentan dificultades de aprendizaje constituyen “...un grupo diverso de alumnos, que tienen una inteligencia normal o casi normal, pero que presentan graves dificultades en entender o usar el lenguaje hablado, escrito, formal o lógico matemático”. En un esfuerzo por determinar la conceptualización de las dificultades de aprendizaje, se han realizado diversas opiniones con referencia a este. En este hilo argumentativo Suárez (1995) citado en González (1998:68) especifica que las dificultades de aprendizaje pueden ser entendidas en dos sentidos: un sentido amplio y un sentido restringido: “...las dificultades de aprendizaje en un sentido amplio las identifica con las necesidades educativas especiales...las dificultades de aprendizaje en sentido restringido se centra fundamentalmente en el bajo rendimiento académico escolar, salvo cuando el origen del mismo se deba a problemas sensoriales, motores, emocionales o de deficiencia mental”. Puede notarse que los problemas de aprendizaje en el primer sentido se corresponden con las NEE.

Es ineluctable apuntalar la conceptualización que sobre los problemas de aprendizaje se han realizado así como de las NEE pues la atención a los problemas de aprendizaje que presenta Joel Alejandro constituyen la base para la propuesta de intervención de este trabajo a fin de responder a las necesidades educativas que presenta. Hasta el momento se han descrito las distintas conceptualizaciones que de las dificultades de aprendizaje se han efectuado, es importante destacar la definición que se proporciona acerca de las NEE y analizar la relación que existe entre ambos conceptos.

El término NEE aparece por primera vez en el informe Warnock (1978) que inspirará la ley de educación de Gran Bretaña de 1981 y la reforma educativa española de 1990. Emplear el concepto necesidades implica el reconocimiento de que estamos ante un concepto igualitario pues, todo el mundo tiene necesidades educativas distintas y es al interior del aula en el que el docente se enfrenta a una variedad de necesidades que demandan de su atención.

Respecto a las necesidades que los alumnos pueden estar presentando decimos que los alumnos tienen "...necesidades educativas especiales si tienen dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos extraordinarios para atender tales dificultades" Santiuste (2005:52). Este mismo término se introduce en la LOGSE en 1990 para referirse a "...aquellos alumnos que por sus características personales están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar". Así pues, "Un alumno tiene NEE cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo" (CNREE: Centro Nacional de Recursos para la educación especial (1992) citado en Santiuste (2005:52).

La definición que apuntala el CNREE refiere una correspondencia entre los problemas de aprendizaje y las NEE pues, el hecho de que demuestre mayores dificultades para acceder a los aprendizajes implica ya, una dificultad para apropiarse de los contenidos. Lo anterior se relaciona con los dos sentidos que plantea Suárez (1995) ya que, dicho autor explica que las dificultades en el sentido amplio si se identifican con las NEE y en sentido restringido se centran en el bajo rendimiento escolar.

Como consecuencia de esto y siguiendo a Mesonero y Núñez (1995) citado en González pineda (1998:69) "...los alumnos con dificultades de aprendizaje son los que presentan unas características peculiares para aprender relacionadas fundamentalmente con las habilidades, las estrategias, el estilo de aprendizaje y la competencia curricular." Por otra parte, concerniente a las NEE González Pineda enfatiza nuevamente que "...un alumno es de NEE cuando sus diferencias para aprender requieren medidas educativas especiales para ajustar sus capacidades al marco educativo". Indefectiblemente el origen de las NEE no se centra en el déficit personal o en el ambiente educativo independientemente, si no que nacen del resultado de la interacción que existe entre ambos.

Las definiciones citadas anteriormente en relación con las dificultades de aprendizaje enfatizan que se manifiestan dificultades en aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, habilidades que se corresponden con las principales disciplinas instrumentales como español y matemáticas. En la definición proporcionada por Mesonero y Núñez se especifica que las dificultades de aprendizaje implican la manifestación de dificultades en las habilidades pero también contemplan el campo de las estrategias y el estilo de aprendizaje del alumno. Por tanto, las habilidades que se citan en distintas acepciones "...son la puesta en práctica de las capacidades y por ello, necesitan de los contenidos como el elemento operativo sobre el cual actuar" González Pineda (1998:70).

La interacción que el niño establezca entre sus capacidades y los contenidos da lugar a las habilidades y el dominio de los contenidos de diferentes grados de profundidad a la competencia curricular ya que, el niño debe y puede ser capaz de acceder a los contenidos estipulados en el curriculum de acuerdo a sus capacidades y a su vez debe ser capaz de utilizar estrategias nuevas y diversas que le permitan apropiarse de los contenidos y en el caso de los niños que presentan TDAH debido a su movilidad terminar con las actividades escolares, no simplemente para terminarlas sino, terminarlas y apropiarse de los contenidos que maneja en ese momento.

Dar atención a los niños que manifiestan dificultades para apropiarse de los contenidos estipulados en el curriculum conlleva determinar las habilidades que tienen así como contemplar las estrategias que se están poniendo en práctica pues, "...el éxito de una educación adaptada a la diversidad de alumnos empieza cuando se les proporcionan informaciones y experiencias adecuadas a su competencia inicial, mediante el desarrollo de estrategias que respondan a las necesidades del aprendizaje dentro de un marco educativo flexible que permita desarrollar opciones, grados de profundización y tiempos de aprendizaje adecuados" Wang (1995) citado en González Pineda (1998:76).

González pineda (1998:76) establece una diferencia entre la atención que debe dispensársele a los alumnos con NEE y con dificultades de aprendizaje pues establece que en el caso de los alumnos "...con dificultades de aprendizaje habría que centrar la evaluación en la incidencia que tenían las habilidades, las estrategias, el estilo y la competencia curricular sobre el rendimiento. Cuando se trata de alumnos con NEE asociadas a déficit intelectual habrá que identificar las capacidades que se podrán desarrollar, para adaptar y limitar a ellas la propuesta educativa."

La definición citada con antelación alude que la NEE que puede presentar un niño está asociada a un déficit intelectual. Sin embargo, la conceptualización que determina el CNREE: Centro Nacional de Recursos para la educación especial (1992) citado en Santiuste (2005:52) establece que un alumno con NEE "...presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (.....) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo".

Establecer como atención las adaptaciones de acceso y las adaptaciones curriculares significativas a las dificultades que se presentan en los aprendizajes,

es tomar en cuenta que la educación escolar tiene como objetivo que todos los alumnos desarrollen sus capacidades y conformen su propia identidad. Para lograr lo anterior Santiuste (2005:62) argumenta que “...el diseño del currículo debe ser lo suficientemente abierto como para permitir su adecuación a las características de los alumnos” Cabría preguntarnos ¿Por qué? Santiuste responde porque “...el carácter abierto y flexible posibilita que se pueda dar una respuesta educativa a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y dificultades que pueden presentar los alumnos”.

El reconocimiento a la diversidad conlleva una seria responsabilidad ya que debe dispensarse la atención que el niño requiere de acuerdo a sus capacidades y habilidades de tal forma que acceda a los mismos contenidos, que el resto de sus compañeros considerando las dificultades que manifiesta en su aprendizaje. En proporción a lo anterior debe contemplarse que el CEM espacio en el que se realizó el diagnóstico para la elaboración de este trabajo posee como misión: “Formar alumnos y alumnas sensibles a la diversidad cultural y riqueza ambiental de su país, bajo una filosofía de respeto, tolerancia y crecimiento continuo que contribuya a consolidar la plataforma de futuras etapas. Estableciendo vínculos de calidad en la relación escuela - familia, dirigidos al desempeño óptimo del educando. Fomentando la competitividad a partir del respeto a la diversidad y al reconocimiento de la función de grupo, unificado por tareas y logros”.

La misión que orienta las acciones del CEM, considera el reconocimiento a la diversidad y por ende la atención de la misma con miras a establecer una respuesta a las diferencias individuales que presentan los niños. De acuerdo con el supuesto anterior del reconocimiento a la diversidad es menester, partir de la consideración de que la escuela a través del currículo ordinario debe dar respuesta a las necesidades de cada alumno pues, “...la esencia del currículo escolar ha de dejar paso a los matices y modificaciones que se deriven de las necesidades de cada situación particular, idea que se recoge del concepto de

adaptaciones curriculares que alude a las modificaciones que se realizan desde la programación para atender las diferencias individuales” Santiuste (2005:53).

Esta nueva concepción de modificar lo ya estipulado en el curriculum conlleva la valoración de las capacidades y necesidades que el niño manifiesta en su proceso de aprendizaje, debe romperse la idea de adaptar al niño a un ambiente escolar dado pues, el ambiente puede modificarse de tal forma que resulte óptimo para las diversas peculiaridades de cada niño.

Esta valoración de las capacidades, habilidades y necesidades del niño involucra por supuesto a los niños que manifiestan TDAH ya que, ellos también requieren un programa de intervención escolar que incluya actuaciones académicas y conductuales que responda a sus necesidades y aún más cuando el TDAH se asocia a otro trastorno. Los niños que manifiestan este trastorno no están exentos de presentar dificultades en su aprendizaje pues “Aunque el TDAH no se trata de una alteración del aprendizaje específica, los niños afectados pueden tener dificultades educativas que pueden interferir con éste (...) tienen un mayor riesgo de fracaso escolar, retrasos del aprendizaje y rechazo de sus compañeros” Rodríguez (et al) (2006:178). Ante el reconocimiento de la diversidad y el respeto por la misma se impone la imperiosa necesidad de ejecutar el derecho que tienen todos los alumnos de que “...se les ofrezcan posibilidades educativas, en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con sus compañeros de edad y que les permitan en el futuro integrarse y participar mejor en la sociedad” Marchesi, A. (1996:22).

Ponderando los argumentos anteriores se establece que una forma de brindar atención a la diversidad constituida al interior del aula regular entraña la participación del docente en el diseño de “...una oferta educativa que respete y valore la cultura de la diversidad, esto es a través de las adecuaciones en el currículo escolar” Borsani (2001:16).

Para esta autora y de cuyos argumentos partimos como base para la conceptualización de las adecuaciones curriculares que constituyen la propuesta de intervención de este trabajo para Alejandro Joel específicamente, la adecuación curricular es “Una digna propuesta de trabajo que respeta al sujeto que aprende, considera el modo de constituir de cada alumno y privilegia la labor intelectual” Borsani (2001:19). Si la adecuación curricular se instaure como una propuesta de trabajo que valora el modo de constituir de cada alumno indefectiblemente sugiere una atención significativa que responda a los problemas que presenta tocante a su aprendizaje.

Es bien sabido que, con el afán de brindar atención a los niños que presentan TDAH se han ponderado muchos tratamientos los cuales se supeditan a distintos enfoques teóricos de los que sobresalen notoriamente el enfoque cognitivo y el enfoque cognitivo conductual pues ambos centran su atención a la modificación de la conducta y las capacidades superiores a fin de regular la conducta manifestada por el niño. Así pues, el objetivo de la intervención conductual consistía en disminuir los comportamientos excesivos inadecuados y fortalecer respuestas incompatibles con el movimiento excesivo como lo señala Moreno (1995). El enfoque cognitivo conductual por su parte, se orienta a la modificación de los modelos de pensamiento que median la conducta pues, “...se logra estimulando la actividad cognitiva, para suplir las deficiencias en el procesamiento o actuando directamente en los productos cognitivos distorsionados por un proceso de pensamiento disfuncional” Miranda (et al) (1998:45). Es preciso referir que, las estrategias cognitivas que se plantearon en la atención del TDAH están basadas en el trabajo de Vigostky (1978) citado en Kozulin (1998:63) quien señaló “...la importancia del lenguaje interiorizado para desarrollar el control de la conducta y, de esta forma inhibir los actos motores.”

La propuesta de Vigostky supone que “...la internalización del lenguaje tiene una enorme trascendencia en el proceso de realización de tareas, ya que les facilita la organización de su propia actividad, y la reducción de las conductas que

interfieren en la realización de una determinada tarea” Kozulin A. (1998:32). La obra de Vigostky destaca las contribuciones de la cultura y la interacción social en resumen, el carácter específico de su obra se basa en “... la sociabilidad del hombre, la interacción social, la cultura, la historia y las funciones mentales superiores” Kozulin A. (1998:17). Innegablemente el elemento fundamental de la concepción de Vigostky es que la interacción social desempeña en el proceso de desarrollo un papel formador y constructor.

Marchesi A. (1996:20) argumenta referente a la concepción vigotskiana que ha inspirado muchos trabajos que “El concepto de interiorización es uno de los elementos claves en la obra de Vigostky. Todo hecho psicológico se realiza en un plano externo y desarrolla una función social. Los procesos se producen en un contexto interactivo de naturaleza social y comunicativa (.....) estas propiedades de los procesos sociales son transferidas desde el plano de lo externo, interpsicológico al plano interno, intrapsicológico. El desarrollo del aprendizaje supone para Vigostky en un primer nivel el establecimiento de una interacción social con el entorno pues, de esta interacción los conocimientos que pertenecen a la realidad circundante del niño son interiorizados y pasan al nivel que el denomina “intrapsicológico”. Así que “...al comienzo del desarrollo, la conducta del niño y sus procesos cognitivos están regulados por un adulto y, poco a poco el niño va siendo capaz de interiorizar la función que ese adulto realiza con él y regular internamente su comportamiento” Marchesi A. (1996:20).

Lo anterior envuelve la idea de que todas las instrucciones que el niño recibe por parte de los adultos y específicamente en el ámbito escolar por parte de su maestro, se internaliza para que posteriormente el niño se diga a sí mismo lo que debe hacer mediante un lenguaje interior. Es dentro de esta concepción socio-histórica donde aparece la noción de zona de desarrollo próximo que se refiere a la “...diferencia entre el nivel de las tareas que el niño puede llevar a cabo con la ayuda de los adultos y el nivel de tareas que puede realizar independientemente” Marchesi, A. (1996:20). Por tanto, en primer lugar, el niño lleva a cabo ciertas

actividades regulado por el adulto nos referimos al plano interpsicológico y, posteriormente el niño interioriza esa actuación y consigue la autorregulación por lo que pasa a un plano intrapsicológico.

De ahí que, "...para el desarrollo del niño lo que reviste primordial importancia son las interacciones asimétricas, es decir, las interacciones con los adultos portadores de todos los mensajes de la cultura" Kozulin A. (1998:25). Lo anterior supone que los niños requieren de instrucciones para alcanzar las metas propuestas por la escuela, instrucciones que serán proporcionadas por el maestro y que, serán internalizadas para poder ejecutarlas sin ayuda alguna.

Referente a los niños que manifiestan problemas en su aprendizaje Marchesi, A. (1996:21) agrega que "necesitan una instrucción completa en cada uno de los pasos necesarios para adquirir los procesos: Aprendizaje de la estrategia, aprendizaje del significado de la estrategia y generalización de la misma a nuevas situaciones". Sin consideramos el aspecto de las adecuaciones curriculares que connotan cambios en los contenidos y objetivos del currículum o bien, cambios en el como enseñar pues como concretiza Puigdellívol Ignasi (2000:17) existen "...adaptaciones que no cuestionan los objetivos ni los contenidos que éste contempla y que se limitan a modificar los procedimientos con los que se adquieren o trabajan", también estamos considerando el papel que el docente desempeña pues es él quién participa en la modificación del currículum en cuanto al qué enseñar, cómo y cuándo enseñar, y el qué, cómo y cuándo evaluar y asimismo es él quien tiene que "...intervenir en el aprendizaje de la estrategia pero tendrá igualmente que intervenir en el proceso de aprendizaje de para qué sirve la estrategia y por lo tanto, de en qué situaciones y, dentro de ellas, en que momento debe ser utilizada(...) se trata de un procedimiento de una serie de acciones coordinadas pues las estrategias no se aplican en el vacío y que, especialmente con alumnos con NEE es necesario trabajar ambos contenidos, el aprendizaje de la estrategia sobre contenidos concretos y la autorregulación de la estrategia" Marchesi A. (1996:21).

Lo descrito con anterior conduce a la idea de que una educación que reconoce la diversidad de los alumnos debe estar proporcionando la información y las experiencias más adecuadas a la competencia inicial del niño, mediante el desarrollo de estrategias que respondan a las necesidades de aprendizaje que el niño esté presentando pues, para Vigostky una situación de aprendizaje mediado es aquella en la que “...un adulto se sitúa entre el entorno y el niño, modificando radicalmente las condiciones de la interacción. El mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para el niño” Kozulin A. (1998:87).

3.2 Las adecuaciones curriculares como una respuesta al TDAH

En los apartados anteriores hemos recogido los aspectos más destacados del TDAH: los síntomas nucleares del trastorno, los problemas asociados, la prevalencia del trastorno y los procedimientos y técnicas de intervención cognitivas, cognitivo-conductuales y el tratamiento médico en la atención al TDAH. Por lo que, ahora nos centraremos en el enfoque que sustenta la propuesta de intervención descrita en apartados posteriores.

Como bien se sabe todos los alumnos son diferentes, sus necesidades educativas son distintas, no todos aprenden al mismo ritmo ni de igual manera, sus capacidades y habilidades difieren, sus intereses varían y sus expectativas hacia el conocimiento son consecuencia, entre otras, de la influencia de su medio ambiente, esto es, diversidad en el aula.

Luque Parra (2002:17) nos dice al respecto que la diversidad es “...el conjunto o abundancia de personas con sus propias características, formando un todo diferenciado y distinto”. Ahora bien, convenimos que la escuela, como institución, asume un claro compromiso de facilitar que esta diversidad de población escolar adquiera las competencias para integrarse activamente a la sociedad.

Se espera que en una sociedad pluralista como la nuestra se acepten las diferencias y las heterogeneidades de las personas como potencial para que la sociedad avance y llegue a ser éticamente madura, es ahí precisamente donde radica la importancia de la función de la educación.

La escuela ha de ser ese agente que prepare para el cambio social y donde se desarrollen actitudes y se generen cambios significativos entre las personas, tanto “normópatas” como “especiales”, y se ha considerado que la integración escolar y social de las personas con Necesidades Educativas Especiales ofrece esa posibilidad de cambio que permita una mejora en la escuela y en la sociedad.

Sin embargo, cabe cuestionarnos ¿cómo están viviendo nuestros profesionales de la educación este movimiento integrador? Muy probablemente en estos momentos “...la integración escolar sea uno de esos conceptos polisémicos o al menos se considere desde muy distintas concepciones” López Melero (1996:35), las cuales aún no se logra visualizar de tal modo que se conciba a la integración escolar y social como potencial de transformación escolar y social que penetra en lo más profundo de la educación (la moral, el mundo de los valores) y no únicamente en la parte puramente estructural.

Por tanto, es necesario hacer referencia a tres tipos de enfoques desde los cuales podría estarse optando el llevar a cabo la integración escolar por los profesionales de la educación, como primer enfoque se puede señalar la integración escolar centrada en el emplazamiento de los alumnos con hándicaps en la escuela ordinaria, esta integración está planteada en términos de transición de un sistema educativo especial a otro general.

Una escuela que permita tan solo la ubicación física de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales para que se produzcan una serie de beneficios personales, sociales y académicos, que desde luego esta integración permite que haya un incremento de interacción social y por ende aumento en su

aceptación social, además de que los niños integrados serán modelados por el comportamiento de los niños “normales” y el contacto y la relación con ellos producirá un incremento en su autoconcepto y autoestima de los mismos, esto es lo que se denomina como “...integración con escolarización no con educación” López Melero (1996:36).

Desde otro enfoque se verá la integración centrada en proyectos de intervención sobre el alumno con hándicaps. Centrada en el aspecto físico y la dimensión instructiva de las personas con hándicaps, la dimensión social y la profesional, abordando las competencias personales y sociales que los alumnos integrados deben poseer para interactuar en el aula y ser aceptados por sus compañeros, para ello se requiere el apoyo de nuevos profesionales, y con ello, la redefinición de roles y responsabilidades entre expertos y profesores de clase y que tengan una formación acorde con las demandas que requiere la integración.

El tercer enfoque permite concebir la integración escolar y social desde una perspectiva institucional, “... en los colegios hay que educar y no distinguir entre educación general para unos y educación especial para otros” López Melero, (1996:38). Desde esta perspectiva se parte de que la integración no es algo solo de un grupo de profesionales de un centro, sino que ésta tiene sentido cuando todos los profesionales se implican en un proyecto educativo común, entendiendo entonces por integración aquel “ Instrumento para la gestión que coherente con el análisis del contexto escolar, enumera y define los rasgos de identidad del centro; formula los objetivos que es necesario conseguir y expresa la estructura organizativa y funcional de la institución” Marchesi, A. (1996:38).

La integración escolar en este caso se define como “...el ofrecimiento de una única modalidad educativa acorde con la diversidad” López Melero (1996:38). Que requiere a la vez, la fusión de las dos modalidades de educación existentes, la especial y la general, en un único sistema estructurado que dé respuesta a las Necesidades Educativas Especiales y sociales de todas las personas, la

reconceptualización del papel de la escuela en su conjunto, como sistema autónomo que genera otra cultura y produce, no sólo un desarrollo de la inteligencia académica, sino también social y afectiva.

El epicentro de la integración es el propio centro y no sólo los alumnos con hándicap, también la formación de los profesores y las demandas del entorno escolar. Esta vinculación al contexto se constituye como otro pilar sobre el que se ha de edificar el nuevo enfoque de la educación, centrado en el modelo ecológico, que permitirá adaptar la integración a cada situación concreta y a los profesores a que tomen decisiones que se ajusten a los ambientes específicos de cada colegio o institución.

Este enfoque parte de la consideración de que hay que elaborar proyectos educativos de centro y, por tanto, ofertar el modelo de educación en función de las demandas. En este orden la escuela es ese sistema social con autonomía y capacidad para dar respuestas a las diferencias individuales.

La escuela como promotora de cambios, ha de dar la oportunidad a todas las personas para que se adentren al mundo de la cultura. Es así como la integración será definida como “El proceso de cambio de roles y funciones de los componentes que constituyen la escuela...” López Melero (1996:39) y ésta exige continuamente *un nuevo modo de ser profesores, un nuevo modo de ser inspectores, especialistas, un nuevo modo de planificar en los centros, un nuevo modo de participación de los familiares.*

Los cambios que esta integración demanda han de producirse desde dentro, con la presencia y participación de las personas diferentes en su aula y no desde fuera, a través de convencimientos puramente sociales de la administración y gestión educativa. Es en este y no en otro el sentido profundo de la integración. Es ahí donde radica el cambio global. No permanecer en el cambio dirigido y planificado sino que el mismo proceso integrador y la dinámica que imprime

produce situaciones de autodidaxia permanente, de renovación y de perfeccionamiento muy distintas, incluso, de las propuestas originarias de la reforma educativa.

Es esta una visión crítica de la escuela integradora y no meramente adaptativa a los cambios institucionales, no simplemente acomodar la estructura del centro es suficiente, sino que desde un punto de vista educativo lo realmente importante “...es la calidad de la enseñanza que se les ofrece y hasta qué punto esta enseñanza parte de las características peculiares de cada niño” López Melero (1996:40). Por tanto, las transformaciones más importantes se han de dar en el ámbito curricular y no exclusivamente en el estructural.

La misma idea de que la escuela cuenta (entre sus aulas) con una diversificación en su alumnado, como efecto de la misma realidad socio-cultural en la que está inmersos, implica a su vez entender esta diversidad a través del curriculum y las sucesivas concreciones de este como lo señala Luque Parra (2002). De otro modo el aprendizaje de los niños se conmina por la generalización de la enseñanza.

El acercamiento a la realidad del alumnado y el grado de respuesta a las necesidades educativas “...serán definidas precisamente a través del ajuste del curriculum y se hará operativo en la significatividad de las adecuaciones” Luque Parra (2002:26). Si se entiende por curriculum “...programas estructurados de estudio e instrucción. Toda la experiencia que vive un niño bajo la tutela de la escuela” Borsani (2001:31). Es imprescindible considerar la diversidad dentro del aula. Esta consideración del concepto “diversidad”, tras una reflexión sobre el de educación, “...nos conduce a los de individualidad y adecuación curricular” Luque Parra (2002:15), teniendo en cuenta que “...el curriculum escolar tiene que contemplar una serie características que aseguren un nuevo modo de estar en el aula” López Melero (1996:44).

Ahora bien, considerando los argumentos anteriores se espera que para la atención a la diversidad que emerge en el aula del profesor éste convenga participar en el diseño de una oferta educativa que respete y valore la cultura de la diversidad, esto es a través de las adecuaciones en el currículo escolar Borsani, (2001).

Es necesario exponer que en la amplia gama de estudios sobre estas ofertas educativas hallamos que muchos autores varían en cuanto al uso del término, es decir, algunos utilizan el término “adecuación curricular” otros “adaptación curricular”; por tanto, haremos referencia a estos términos de acuerdo al empleo de cada autor, considerando que los fines y aplicaciones son los mismos. La lengua castellana nos dice que adaptar es “Acomodar un objeto o situación a las condiciones o circunstancias que lo requieran” Diccionario Enciclopédico Salvat. Barcelona, Salvat (1995) citado en Borsani (2001:16). Teniendo como sinónimos de adaptar: “...acomodar, ajustar, concertar, conciliar, convenir”... Borsani (2001:16) y por el término adecuación hallamos “Concordancia del objeto al pensamiento, relación entre objeto de conocimiento y sujeto cognoscente” Diccionario enciclopédico Salvat. Barcelona, Salvat (1995); Borsani (2001:16) y los sinónimos de este: “...ajuste, acomodación, conciliación” Diccionario Enciclopédico, ob. Cit.

Si bien podríamos sugerir como término más apropiado el de adecuación dado a que por significado literal nos conduce a la verdadera razón de nuestra propuesta, entre los sinónimos hallamos total coincidencia, no obstante, debido a que en la literatura muchos autores convergen en utilizar ambos términos como sinónimos, se expondrá de manera comparativa el concepto de cada autor, así como el manejo del término que se hace, sin olvidar que para estos autores los fines son exactamente los mismos, al ser empleados del mismo modo, se hace la aclaración con fines de evitar cualquier confusión en el transcurso del escrito.

Las adecuaciones no son para empobrecer de ningún modo, ni reducir ni hacer más fácil la situación del educando, esto es, acomodar oportunamente el objeto a la circunstancia propicia, esto es acomodar la forma en que el sujeto con una Necesidad Educativa Especial puede hacer suyo el contenido que se le está presentando. Para María Borsani (2001:19) la adecuación curricular es “Una digna propuesta de trabajo que respeta al sujeto que aprende, considera el modo de constituir de cada alumno y privilegia la labor intelectual”.

En este mismo sentido López Melero (1996:45) concibe la adaptación curricular como “El mecanismo necesario, del sistema escolar, para adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a las características diferenciales de los alumnos”. Luque Parra (2002:26) define a la adaptación curricular como “El proceso y/o resultado del ajuste del curriculum al alumnado, que se concreta en la modificación de uno o más elementos de ese curriculum y/o de los de acceso”. Del mismo modo Borsani (2001:43) empleando el mismo término que los anteriores define a las adaptaciones curriculares como “...aquellas variaciones que realiza el docente para que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales puedan acceder al currículo común”. Pues bien si la adaptación curricular es el instrumento o recurso que concreta a niveles prácticos, el abordaje del proceso de enseñanza aprendizaje, en circunstancias de compleja intervención, y hace posible llegar a la aceptación de la individualidad y la aplicación apropiada del sistema, buscando en una mayor realidad, la realización de la educación personalizada, es decir, una mejor atención al alumno que se encuentra de algún modo restringido de alguna de sus capacidades y que conmina un mejor aprendizaje, es necesario considerar el tipo de atención que requiere el sujeto.

Por tanto, dentro de las adaptaciones curriculares es necesario tener en cuenta el qué, cómo y cuándo enseñar, y el qué, cómo y cuándo evaluar. Además la oferta educativa se ha de hacer con los ojos puestos en el quién o quiénes enseñan y con los recursos humanos que posea el colegio, recursos materiales y una adecuada formación del profesorado, como bien señala López Melero (1996:50)

“... siendo el proceso de integración una realidad en nuestras escuelas, la formación de los profesores tutores y de apoyo debe estar referida a la práctica profesional y emerger de ella”. Es en este proceso de formación donde se requiere que el profesor se comprometa con esta filosofía del reconocimiento de la individualidad, diferencias y capacidades del individuo, porque de este modo le será más propicio conocer el tipo de ayuda que el sujeto requiere.

Se ha venido señalando a lo largo del escrito la importancia de dar atención a los niños que presentan una NEE o una discapacidad, del mismo modo se ha recalcado la importancia de contar con un proyecto de centro creado desde la filosofía de la diversidad e integración escolar que de respuesta a estas necesidades, cuando “...una escuela al no poder dimensionar la diversidad de su población, la unifica y masifica, considerando como inadaptado a quien no se somete a esta homogeneidad, excluyéndolo del sistema, se convierte en una escuela expulsiva Borsani (2001:17). No así cuando “...arbitra estrategias válidas para que sus miembros puedan permanecer activamente en su seno” Borsani (2001:17). Estas estrategias son precisamente las adecuaciones curriculares que permiten nominar a esta como una escuela inclusiva. Que favorece la individualidad de cada niño, porque tales adecuaciones se harán en función de cada individuo, de ahí que se denominen Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI).

Una ACI puede entenderse como “... un documento en el cual se describe y justifica la educación ordinaria y especial que se facilitará a un determinado alumno, durante un periodo determinado, y en la cual se pueden identificar los esfuerzos realizados y previstos para promover a este alumno hacia entornos menos restrictivos y para retirar los servicios específicos que se le faciliten, cuando sea posible y conveniente” Marchesi (1996:345). “Van dirigidas a un alumno determinado, y se apoyan en el conocimiento integral de dicho alumno, para satisfacer sus necesidades particulares” Molina (2003:95). Del mismo modo

implica la asunción de que el currículo escolar general es el mismo para todos los alumnos y que se puede y debe ayudar a cada alumno, en la medida necesaria.

Las ACI deben incluir:

- La Valoración o Evaluación Psicopedagógica: esta hace referencia a los niveles actuales de competencia del alumno en relación al currículo escolar y a otros factores que dificultan o facilitan su desarrollo y aprendizaje.
- La propuesta curricular: no superior a un año: *qué enseñar*: áreas, contenidos, objetivos manuales. *Cómo enseñar*: enfoques metodológicos y didácticos; tipo, duración, periodo, materiales e instrumentos. *Cuándo enseñar*: secuencia prevista de las actuaciones educativas referidas a áreas, contenidos y objetivos. Qué, cómo, y cuándo evaluar (Marchesi, 1996:346).

La significatividad de las adecuaciones curriculares Individuales, se establece como el mayor o menor apartamiento del currículum básico o normativo. De esta forma, encontrándonos con un continuo que va desde el extremo de lo accesible al currículum, hasta el representado por sus elementos nucleares, es, "...en función de la modificación o eliminación de objetivos y/o contenidos básicos, cuando obtendríamos dos grandes tipos de ACI, las de acceso y las nucleares del currículum, esto es, adaptaciones de menor a mayor grado" Luque Parra (2002:27).

3.2.1 Adecuaciones de acceso al currículo

Las Adaptaciones de acceso al currículum como las denomina Borsani (2001:45) son "aquellas modificaciones de espacios, la introducción de recursos materiales de comunicación y equipamiento específico para posibilitar el aprendizaje de los contenidos (alumnos ciegos, sordos, parálisis cerebral, etc.)". En estos casos se procura la necesaria adecuación de las aulas y de las instituciones a las

características de estos alumnos de tal modo que el alumno pueda acceder al currículum.

En esta misma línea Puigdellívol Ignasi (2000:15) las define como “Las adaptaciones que no cuestionan los objetivos ni los contenidos que éste contempla y que se limitan a modificar los procedimientos con los que se adquieren o trabajan”, dicho de otro modo, estas adaptaciones conllevan la modificación del cómo enseñar y evaluar dejando a un lado el qué y el cuándo. A su vez Garrido Landívar (2002:26) señala que estas son “...adaptaciones de los elementos personales, materiales y organizativos que facilitan el que todos los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder con más facilidad al currículo general”.

Como puede notarse este tipo de adaptaciones van dirigidas especialmente a aquellos alumnos que presentan alguna necesidad de tipo perceptivo y/o motor que les impide acceder al currículum establecido para el resto del grupo, sin embargo es posible a través de determinadas ayudas debido a que el coeficiente intelectual de estos niños les permite a través de las adaptaciones necesarias comprender el contenido curricular, no obstante en otras ocasiones, no basta con la ayuda para el acceso a los objetivos y contenidos curriculares, sino que la necesidad del alumno demanda la modificación de estos y es aquí cuando hablamos de adecuaciones específicas como las denomina Borsani (2001:52), de acomodación como la conceptualiza Puigdellívol (2000:23) o de elementos básicos del currículo como lo presenta Garrido Landívar (2002:26).

3.2.2 Adecuaciones curriculares específicas

Las adecuaciones de mayor grado son las llamadas adaptaciones curriculares específicas, son las denominadas específicas, definido por Borsani (2001:52) como “... las modificaciones realizadas al currículo común para responder a las diferencias individuales”. Para Borsani estas modificaciones al currículo variarán

según las posibilidades de los alumnos. Algunas son adaptaciones *poco significativas*, que no afectan de manera fundamental lo previsto en el Proyecto Curricular Institucional ni la programación para el grupo clase. Estos cambios pueden incluir las actividades, los materiales a emplear y las estrategias metodológicas a utilizar.

En otros casos son *significativas*, ya que afectan no sólo al cómo hay que enseñar y evaluar sino al qué y cuándo es preciso hacerlo, es decir, las modificaciones van más allá al simple hecho de ajustar los materiales para acceder al currículo, pues la importancia de estas radica en realizar las modificaciones necesarias al contenido señalando el tiempo preciso para realizarlo.

López Melero (1996:50) también hace mención de estas señalando que "...las adaptaciones curriculares no sólo han de hacer referencias a los objetivos, sino también a la secuenciación y organización de los contenidos, a la dinámica establecida en la clase y fuera de la misma a la hora de realizar las actividades y experiencias de aprendizaje, así como el sentido de la evaluación".

Tanto Puigdemívol (2000) como Garrido Landívar (2002) precisan que para este tipo de adecuaciones se requiere la modificación de los objetivos, contenidos, metodologías, actividades y evaluación del currículo.

Dada la naturaleza de su definición se acentúa que este tipo de adecuaciones se precisa para alumnos que presentan problemas de aprendizaje a lo largo de su escolarización y que por lo tanto demandan una atención más específica y sobre todo mayores recursos educativos que el resto de sus compañeros, sin embargo, para llevar a cabo una adecuación de éste tipo se requiere de información precisa y detallada de la necesidad educativa que presenta el o los alumnos para quienes se sugiere. Información que es posible obtenerla a través de diversas técnicas como la observación, entrevistas psicopedagógicas, entre otras, que permitan determinar el grado de ayuda necesaria que demanda el alumno.

3.3 Diseño de la intervención

El trabajo nace del interés por profundizar en los aspectos teóricos y prácticos del Trastorno de Hiperactividad y Déficit de Atención (TDAH). En el plano teórico se persigue como objetivo: profundizar en el estudio del TDAH, trastorno que desde tiempo atrás ha experimentado un creciente evolución tocante a su conceptualización, definición, diagnóstico y tratamiento así como el esclarecimiento de los problemas que se asocian a este trastorno.

Por otra parte, se persigue estudiar las técnicas de intervención más eficaces en el tratamiento de dicho trastorno y sobre todo cuando el TDAH dificulta el proceso de aprendizaje del niño que lo presenta. La elaboración de este trabajo supuso el planteamiento de crear una propuesta de intervención que satisfaga específicamente las necesidades educativas que Alejandro Joel presenta tocante a su aprendizaje así como de su conducta ocurriendo lo mismo en este último campo en el caso de Andrés y Ximena.

En el apartado que nos precede se esclarecieron los aspectos que sustentan el diseño de la propuesta de intervención específicamente la construcción de una adecuación curricular individual a manera de responder a las necesidades que Joel esta presentando en relación a su aprendizaje y que repercute en su rendimiento académico en la escuela.

Así pues, en primera instancia daremos atención a algunas sugerencias que deben ser trabajadas tanto por padres y docentes al interior del hogar y el entorno escolar a fin de mejorar la conducta que Ximena, Andrés y Joel están presentando en ambos contextos. Estas sugerencias se puntualizan de forma concisa y clara para que puedan ser aplicadas por los padres de familia conjuntamente con el docente sin ningún tipo de dificultad:

Orientaciones generales para los padres:

1. Los padres deberán proporcionarle una estructura y supervisión diaria. Estos niños necesitan mayor estructuración y supervisión. Como tienen mayores problemas de organización, de conciencia del paso del tiempo y de cómo manejarlo, tener un horario y unas rutinas les ayudarán a afrontar mejor sus responsabilidades para tal efecto los padres deberán involucrarse realizando con Ximena, Andrés y Joel un horario de sus actividades conjuntas. Considere tiempo para pasar momentos agradables con el niño(a). Resulta fundamental gozar en el hogar de diez o quince minutos de una actividad placentera diaria con los niños, relajada y afirmativa, en lo posible sin demandas, retos o críticas. Si esto se desarrolla, además, en tonos de voz calmos y gestos cómodos puede dar lugar a intercambios satisfactorios y alegres además de crear unos lazos afectivos más fuertes para con sus hijos e hijas.
2. Captar su atención. Hay que hablarle con claridad, de forma directa, por su nombre, mirándole a los ojos y con entusiasmo. Si es necesario tomarlo de las manos, poniéndose delante de él a su mismo nivel, orientando la cara hacia la suya. Una vez que se ha logrado establecer contacto visual, las instrucciones que se le den deben ser claras, simples y paso a paso. Para cerciorarse que ha comprendido las instrucciones o en qué consiste la tarea, es conveniente hacerle alguna pregunta, o pedirle que repita lo que ha entendido que debe hacer.
3. Negociar unas normas y sus consecuencias. Deben negociarse normas que están centradas en los aspectos más importantes para el funcionamiento familiar. Las reglas deben ser formuladas de manera muy clara y concisa. Cuando el niño viole una norma, hay que repetirla con claridad y actuar en consecuencia. Las normas deben ser para todos los miembros de la familia. Así también serán enunciadas como afirmación, de lo contrario, si están formuladas como una pregunta, el niño puede optar cumplirla o no.

4. Reforzarle una imagen más positiva al niño(a), confirmando sus desempeños adecuados, es un buen comienzo. El adulto lo impulsará a través de múltiples mensajes que resultarán efectivos cuando sean armónicamente expresados, acompañados con tonos y maneras agradables y ritmos tranquilos. Pueden favorecer vínculos satisfactorios actitudes como: escucharlo, << ¿Cómo te sientes?>>, << ¿Tienes otra idea?>>, Comprenderlo, <<Comprendo como te sientes>>, <<Te entiendo>>, Aceptarlo, <<Tu sentimiento es verdadero desde tu punto de vista>>, <<Sí, que rabia te da, ¿No?>>, identificarse con el, << Yo me sentiría igual que tú>>.
5. Hablarle claramente, darle ordenes que propongan algo positivo (por ejemplo, en el cine: << Habla bajito>>), expresarse sin ambigüedades, dejando de lado los mensajes en los que el niño se confunde o siente que nada está bien o es suficiente. El Sí es Sí; y el No es No.
6. Marcarse siempre objetivos de conductas absolutamente realistas, evitar comparaciones de rendimiento con otros niños o hermanos, e ir aumentando estos objetivos de manera progresiva.
7. Que aprenda la importancia de la independencia y comprenda la responsabilidad personal y social que debe mostrar ante diversos aspectos de la vida cotidiana por ejemplo la responsabilidad de sacar la basura, comprar las tortillas, acompañar a mamá al mercado, ser cordial con las personas, mantener ordenado su cuarto, levantar sus juguetes y otras actividades que los padres consideren pertinentes.
8. Promover disciplinas deportivas y artísticas, como el baile, música, pintura o cursar talleres de acuerdo a su preferencia, de ser así el niño socializará con otros niños. Esto proporcionará una mejor coordinación motora, más autocontrol y mayor concentración e interacción.

9. Hay que alentarlos constantemente a que domine su temperamento, su estado de ánimo, permitiéndole que exprese oralmente sus emociones y que explique sus crisis de cólera.
10. No pretender solucionar todos los problemas que el niño pueda presentar en un período de tiempo corto, sino aprender a dirigirlo cuando se presenten los síntomas del trastorno.
11. Mostrar siempre un gran interés en reconocer todos los esfuerzos que el niño pueda estar realizando sobre todo cuando se le enseña a cumplir con sus responsabilidades en casa y fuera de, mediante reconocimientos sencillos.
12. Mantener en lo posible entrevistas frecuentes con los maestros o tutores del niño, para ir buscando soluciones a los problemas que se vayan presentando de tal forma que sean los padres quienes orienten a los niños a realizar las tareas escolares en casa brindándoles apoyo hasta que puedan hacerlo solos.

Orientaciones generales para el docente:

1. Ofrecerles un marco de orden y contención tales como la organización, definir el marco de trabajo, utilizando indicadores específicos para cada instrucción o tarea que al niño se le encomiende, trabajando organizadamente; respetando su nivel de trabajo, estilo de aprendizaje y desempeño del niño ofreciéndole oportunidades para afianzarse en lo que a él le gusta o le interesa partiendo siempre de la zona de desarrollo próximo que se refiere a la “...diferencia entre el nivel de las tareas que el niño puede llevar a cabo con la ayuda de los adultos y el nivel de tareas que puede realizar independientemente” Marchesi A. (1996:51).

2. Ofrecerles una clase estimuladora e incentivadora en donde se reconozcan las conductas positivas frente a grupo e individualmente reforzando así su autoestima. Empleando recursos didácticos novedosos y creativos, respetando cada estilo de aprendizaje construyendo un andamio para el niño lo cual quiere decir que a menor competencia del niño mayor será la ayuda que proporcione el adulto y viceversa, cuanto mayor competencia adquiera el niño, el adulto va retirando su ayuda, el andamio construido inicialmente, hasta el momento en que el niño es capaz de realizar la tarea por sí solo.
3. Ofrecerles pautas periódicas durante las explicaciones para que tengan la oportunidad de procesar la información en profundidad y aplicar estrategias de parafraseo, de manera que confiera un sentido más personal a sus apuntes.
4. Facilidades para prestar atención: mantener un contacto ocular frecuente con el niño para poder detectar signos de su incomprensión.
5. Hacerles preguntas, durante las explicaciones y dar una retroalimentación inmediata a sus respuestas.
6. Permitirles el despliegue de actividad motora que no sea perturbadora para él y los demás alumnos; por ejemplo actividades de juegos de roles para el aprendizaje de conceptos nuevos, sucesos históricos o fenómenos sociales.
7. Evitar dar consignas que tengan varias premisas, en su lugar, dar la primera directriz y esperar que el alumno la siga y después proceder con la siguiente.

8. También se puede reforzar la organización, implantando el procedimiento de “pupitre limpio” asignando la responsabilidad a estos niños lo que implica invitar a sus compañeros de fila a recoger su basura, levantar sus útiles escolares, etc.
9. Así también el uso de una agenda o bitácora de clase en donde se escriban todas las tareas y actividades pendientes y que se hicieron durante el desarrollo de la clase, otorgándole la responsabilidad de la agenda a Ximena, Andrés y Joel en diferentes días de la semana procurando que nadie de los demás niños se enteré de la asignación que tienen a manera de favorecer el interés y compromiso de estos tres niños.
10. Permitirles trabajar con mas interrupciones, en ocasiones hacerlo estando de pie, dejarlo salir unos minutos del aula, darle tareas importantes (encargado de), permitirle disponer de elementos pequeños para jugar sentado siempre que no sean perturbadores para los otros estudiantes.
11. Enseñarles a dividir la tarea en partes menores, permitirle en ciertos momentos que cuente con un factor adicional en aquellas cosas que le resulta difíciles (calculadora).

Ahora bien, se ha reiterado en múltiples ocasiones que la propuesta de intervención esta orientada a la construcción de una ACI que de respuesta a las necesidad educativa de Joel por tal razón, el término adecuación aplicado especialmente en la educación y relacionado ampliamente con el curriculum adquiere gran significado dado que rescata los principios de calidad, equidad y diversidad que el sistema educativo ha adoptado con la finalidad de que la educación esté al alcance de todos los niños sin importar sus limitaciones físicas, discapacidades o NEE.

Es decir, que el niño con discapacidad o NEE pueda acceder a los contenidos del curriculum de forma no significativa o significativamente contemplando sus

capacidades y limitaciones lo que implica adecuar métodos, estrategias, contenidos, propósitos y recursos validos que permitan a cada niño aprender en forma conveniente.

La construcción de la propuesta de intervención significó la consideración de dos elementos primordiales a la hora de la elaboración de la adecuación curricular uno de ellos es, la planeación de dicha adecuación, que lleva consigo el conocimiento de los planes y programas de estudio, de las características institucionales, así como de los mismos alumnos. El segundo elemento, consta de la elaboración de la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La planeación es un proceso encaminado principalmente a satisfacer las necesidades de los alumnos con NEE. La adecuación no debe ser un simple trámite administrativo para cumplir con lo que se exige, sino que debe ser un reflejo de un trabajo interdisciplinario entre educadores y especialistas preocupados por la “educación para todos” y que contemple las necesidades de los alumnos con NEE.

La planeación es un proceso que implica tomar en cuenta algunos elementos para la organización y el desarrollo de las actividades de aprendizaje efectivas en el aula. En primer lugar se requiere, “...tener conocimiento de planes y programas de estudio vigentes, tanto en la orientación teórico-práctica, enfoque y propósitos generales, en la comprensión y manejo de los conocimientos, capacidades, habilidades intelectuales y actitud que se pretenden desarrollar en cada asignatura, considerando el nivel educativo y el grado escolar de que se trate” Frola (2005:101), que para efectos de este trabajo nos centramos en los contenidos estipulados para el cuarto grado de primaria.

Por otra parte, implicó también el reconocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo, lo cual implica tener presentes los recursos y los apoyos con los que cuenta la escuela, el CEM. Y no menos importante, conocer las características y necesidades educativas del alumnado pues, la

heterogeneidad es una característica de todo grupo escolar. Pues, resulta insoslayable considerar que “...las diferencias individuales son producto del nivel de desarrollo de los alumnos, las influencias de la familia y del medio social y cultural, sus antecedentes y experiencia escolar, sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo educativo y, en consecuencia, de sus necesidades educativas” Pérez Cobacho (1999:28).

Asimismo, la elaboración de la ACI entrañó la aplicación de la evaluación psicopedagógica para lo que se hizo necesaria la colaboración del docente, la psicóloga y directora en este caso para valorar el grado de desarrollo del niño, y estar al tanto de sus capacidades y sus necesidades, como son las intelectuales, físicas, sociales o emocionales.

Aunque tradicionalmente la evaluación psicopedagógica ha servido más para clasificar a los alumnos y justificar un emplazamiento escolar, que para tomar decisiones relativas a los apoyos que requiere el niño, esta concepción ha cambiado. Por tanto, la evaluación psicopedagógica es entendida como “....un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o que pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que aquellos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades” Reforma educativa, orden del 14 de febrero de 1996 citado en Santiuste (2005:133).

Si la evaluación psicopedagógica conlleva la identificación de las necesidades educativas del niño es preciso argumentar la diferencia marcada que existe entre la evaluación tradicional y la aplicación de la evaluación psicopedagógica reseñada en el siguiente recuadro tomado de Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica de Santiuste (2005:134):

Ámbitos	Evaluación tradicional	Evaluación psicopedagógica
En relación a la finalidad	Obtener la mayor información posible sobre los alumnos.	Obtener información sobre todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje (profesores, alumnos, contenidos).
En relación a los instrumentos y procedimientos.	Utilización generalizada u descontextualizada de pruebas y test.	Utilización de pruebas, pautas de observación, instrumentos basados en el currículo, guiones de entrevista, etc.
En relación al uso.	Obtener información de los alumnos para orientar el tratamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad • Personalidad • Adaptación 	Obtener información referida al proceso en su globalidad para tomar decisiones en relación a la propuesta curricular.
En relación a las personas que intervienen.	Se contempla exclusivamente la intervención de profesionales externos al proceso de enseñanza aprendizaje.	Intervienen además los profesionales implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje.
En relación al referente de evaluación.	Evaluación básicamente referida a norma. (CI)	Evaluación básicamente referida a criterio (currículo)

Más allá de la definición citada anteriormente y del contraste entre la evaluación tradicional y la evaluación psicopedagógica ya reseñada, se entiende que está conduce a una toma de decisiones ya que, el primer objetivo de la misma es "...identificar las necesidades educativas de los alumnos y conocer que variables permiten que aprendan mejor..." Santiuste (2005:135).

Así pues, el diseño de la propuesta inicia con las observaciones que se efectuaron al interior del salón a fin de observar la dinámica del grupo, las actitudes y conductas manifestadas tanto por los alumnos como por parte del docente. La observación es indudablemente un instrumento que permite realizar un análisis del problema en el momento en que éste se esté evidenciando, por tal razón, la observación en el ámbito escolar "...permite hacer un estudio contextualizado supuesto que el aula es el contexto prioritario donde habrá que ayudar al alumno con dificultades" (Basedas Eulalia, 1991.197).

Las observaciones evidenciaron los retos a los que el docente se enfrenta cuando en su aula existen niños que presentan TDAH y por lo tanto manifiestan conductas que rompen con la estabilidad de la clase como el silencio y la atención que debe prestarse cuando el docente explica la clase o detalla las instrucciones de una actividad o bien, cuando se ejecuta una lectura a nivel grupal.

Empero, las observaciones no demostraron únicamente los retos a los que se enfrenta el docente si no, también concedieron la oportunidad de evidenciar las dificultades a las que se enfrentan algunos niños en el ejercicio de las actividades escolares como ocurre especialmente con Joel quién ni siquiera iniciaba con la tarea o bien si así era no la concluía, no participa cuando se le indica, no contesta las preguntas que le realiza la maestra, no termina las actividades del libro y del cuaderno. Mientras que para Andrés y Ximena que aún caracterizándose por su conducta participan, responden acertadamente a las preguntas formuladas, inician la tarea y aunque por insistencia la terminan como puede constatarse en cada

uno de los registros de observación ya elaborados y que forman parte de la sección de anexos de este trabajo.

Las observaciones no se erigieron exclusivamente como el único medio que permite evidenciar las dificultades de aprendizaje que presenta Alejandro pues, como ya se ha especificado la evaluación psicopedagógica incluye en sentido amplio "...la evaluación del alumno y su competencia curricular en las diferentes materias, la evaluación de la situación enseñanza- aprendizaje y la interacción del alumno con esa situación, así como la evaluación del contexto escolar y socio-familiar" Santiuste (2005:135).

Se desprende que la evaluación psicopedagógica rescata los niveles de competencia curricular que el niño está presentando con relación a su aprendizaje tocante a las materias que conforman el currículum. La información concerniente al contexto familiar y escolar de Ximena, Andrés y Joel ya fue detallado en capítulos posteriores por lo que, para efectos de la propuesta de intervención a saber, la construcción de la ACI nos centraremos en los niveles de competencia curricular que desempeñan y que contienen la información recabada en la entrevista formulada por la maestra de grupo misma que se recoge en los siguientes cuadros de información que anteceden a toda ACI, comenzando con Ximena, Andrés y finalmente Joel de tal manera que, se aprecien las diferencias entre estos tres alumnos y posteriormente centrar la atención al cuadro de necesidades de este último pues, la elaboración de una ACI constituye un proceso conformado por tres fases: la evaluación psicopedagógica, la determinación de las necesidades educativas del niño y finalmente la elaboración de la adecuación curricular:

Nivel de competencia curricular en Español de Ximena Muñoz Camacho.

Expresión oral	Escritura	Lectura	Reflexión sobre la lengua.
<p>Tiene buena comunicación oral, dicción y uso de términos adecuados.</p> <p>Coherencia lógica y temporal.</p> <p>Reconoce el uso del tiempo.</p> <p>Narra fácilmente.</p>	<p>Redacta textos y mensajes.</p> <p>Elabora resúmenes.</p> <p>Respeto división silábica.</p> <p>Usa reglas ortográficas.</p>	<p>Realiza lectura en voz alta entendible.</p> <p>Lee con fluidez.</p> <p>Comprende lo que lee.</p>	<p>Comprende y usa elementos de la lengua correctamente: usa sustantivos, adjetivos calificativos, pronombres personales, sinónimos, antónimos.</p> <p>Identifica el sujeto y el predicado en las oraciones.</p>

Matemáticas:

Los números sus relaciones y sus operaciones.	Medición.	Geometría.	Tratamiento de la información.	Predicción y azar.
<p>Reconoce antecesor y sucesor hasta decenas de millar.</p> <p>Reconoce el valor absoluto, descomposición de cantidades.</p> <p>Realiza operaciones: suma, resta, algoritmos de la multiplicación.</p>	<p>Resuelve problemas con unidades de medida, capacidad y peso.</p> <p>Compara y ordena longitudes y áreas utilizando medidas convencionales.</p>	<p>Diseña, lee e interpreta croquis y planos.</p> <p>Clasifica figuras geométricas atendiendo los ejes de simetría.</p> <p>Uso de la regla para trazar líneas y figuras.</p>	<p>Representa la información a través de diagramas, gráficas como medios para descubrir características y relaciones entre los datos.</p>	<p>Identifica y realiza juegos de azar.</p> <p>Predice y clasifica.</p>

Realiza series numéricas.				
---------------------------	--	--	--	--

Nivel de competencia curricular en Español de Andrés Daniel Hidalgo:

Expresión oral	Escritura	Lectura	Reflexión sobre la lengua.
<p>Tiene buena comunicación oral, dicción y uso de términos adecuados.</p> <p>Coherencia lógica y temporal.</p> <p>Reconoce el uso del tiempo.</p> <p>Narra fácilmente.</p>	<p>Redacta textos y mensajes.</p> <p>Elabora resúmenes.</p> <p>Respeto división silábica.</p> <p>Usa reglas ortográficas.</p>	<p>Realiza lectura en voz alta entendible.</p> <p>Lee con fluidez.</p> <p>Comprende lo que lee.</p>	<p>Comprende y usa elementos de la lengua correctamente: usa sustantivos, adjetivos calificativos, pronombres personales, sinónimos, antónimos</p> <p>Identifica el sujeto y el predicado en las oraciones.</p>

Matemáticas:

Los números sus relaciones y sus operaciones.	Medición.	Geometría.	Tratamiento de la información.	Predicción y azar.
<p>Reconoce antecesor y sucesor hasta decenas de millar.</p> <p>Reconoce el valor absoluto, descomposición de cantidades.</p> <p>Realiza operaciones: suma, resta, algoritmos de la</p>	<p>Resuelve problemas con unidades de medida, capacidad y peso.</p> <p>Compara y ordena longitudes y áreas utilizando medidas convencionales.</p>	<p>Diseña, lee e interpreta croquis y planos.</p> <p>Clasifica figuras geométricas atendiendo los ejes de simetría.</p> <p>Uso de la regla para trazar líneas y figuras.</p>	<p>Representa la información a través de diagramas, gráficas como medios para descubrir características y relaciones entre los datos.</p>	<p>Identifica y realiza juegos de azar.</p> <p>Predice.</p>

multiplicación. Realiza series numéricas.				
--	--	--	--	--

Nivel de competencia curricular en Español de Alejandro Joel Rodríguez Tello:

Expresión oral	Escritura	Lectura	Reflexión sobre la lengua.
Tiene buena dicción y uso de términos adecuados. Reconoce el uso del tiempo. Narra con dificultad sin destacar rasgos importantes.	Elabora mensajes escritos cortos. Describe objetos, personas sin destacar los rasgos importantes.	Realiza lectura en voz media. Lee con fluidez. No comprende todo lo que lee.	Comprende y usa elementos de la lengua. Identifica antónimos. Identifica el sujeto y predicado en las oraciones.

Matemáticas:

Los números sus relaciones y sus operaciones.	Medición.	Geometría.	Tratamiento de la información.	Predicción y azar.
Reconoce antecesor y sucesor de decenas de millar. No plantea y resuelve problemas de división con una cifra. Realiza con	Resuelve con dificultad problemas con unidades de medida, capacidad y peso. Se le dificulta comparar y ordenar	Diseña e interpreta croquis y planos. Clasifica figuras geométricas atendiendo los ejes de simetría. Uso de la	Representa la información a través de diagramas, gráficas como medios para descubrir características y relaciones entre los datos.	Identifica y realiza juegos de azar.

<p>dificultad operaciones de: suma, resta, y multiplicación.</p> <p>Realiza series numéricas.</p>	<p>longitudes y áreas utilizando medidas convencionales y arbitrarias.</p>	<p>regla para trazar líneas y figuras.</p>		
---	--	--	--	--

Los cuadros descritos con anterioridad permiten apreciar que aún cuando Ximena y Andrés presentan TDAH cumplen con la mayoría de los aspectos contemplados tanto para el área de español como de Matemáticas.

Dado que es imprescindible contar con la opinión del docente para la elaboración de la evaluación psicopedagógica y determinar las dificultades que los niños están presentando, la maestra refiere en cuanto al aprendizaje de Ximena que no ha “presentado mayores dificultades en su rendimiento académico”. Para el caso de Andrés argumenta que “no ha repetido ningún grado y no ha presentado dificultades en cuanto a su aprendizaje”. Sin embargo, en cuanto a Alejandro Joel la maestra afirma que “si ha presentado dificultades en su rendimiento académico en ambas materias, no termina las actividades del libro, ni del cuaderno, no hay comprensión lectora”. Los comentarios anteriores dejan entrever que aún cuando los tres niños manifiestan las mismas conductas, no presentan el mismo nivel de competencia curricular pues, Alejandro Joel es a quién se le dificulta el alcance de las competencias previstas para español y matemáticas.

Evidentemente un docente sabe que todos los alumnos no aprenden lo mismo, de la misma manera, y al mismo tiempo, tienen obstáculos o características relevantes que requieren algunas orientaciones que les permita una clara atención conllevando el reconocimiento de las necesidades del alumno para que en lo

posible sepa como ayudarlo a superarlos especialmente en los aspectos en los que requiera más ayuda.

Por lo tanto, es imprescindible que el docente conozca el nivel de competencia curricular de cada uno de sus alumnos, la forma de trabajo que ellos mismos establecen a fin de que determine las dificultades en su aprendizaje y proponga la medida de intervención más oportuna. Para efectos de este trabajo, se hizo necesaria la tabulación de los niveles de competencia curricular de Ximena, Andrés y Joel para establecer las diferencias existentes en el alcance de dichas competencias y a su vez corroborar que aunque en los niños con TDAH si se interfiere “...frecuentemente en el rendimiento académico del niño” (Peñafiel, María) no todos manifiestan problemas de aprendizaje.

Ahora bien, puesto que Joel es quién evidencia mayores dificultades en el manejo de las competencias curriculares en contraste con Ximena y Andrés quienes ejecutan la mayoría de estos, es menester establecer la clasificación de las necesidades que manifiesta Joel, de ser así es posible formular una ACI que le permita el manejo de las competencias curriculares utilizando formas de distintas de realizar las actividades escolares y mayor protagonismo en la resolución de las mismas una vez que curse el cuarto grado de primaria puesto que actualmente concluyó el tercer grado. Dicha clasificación se pondera en el siguiente recuadro:

Capacidades Básicas: (Son las que requieren para cualquier aprendizaje: atención, autonomía, etc.)	Áreas curriculares: (Necesidades de reforzar o iniciar determinados aprendizajes presentes en el currículo de las distintas asignaturas).	El entorno: (Información sobre el contexto familiar, de la escuela y del aula).
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular su competencia comunicativa. • Socialización. • Atención. • Regulación de su conducta. 	<p>ESPAÑOL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar ideas con mayor elaboración. (complejas) • Desarrollar la expresión y comprensión oral. • Mayor competencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los padres en la regulación de la conducta en casa. • Ubicación en el aula. • Protagonismo en el aula.

	<p>en la escritura y lectura de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia en la redacción de textos. • Empleo correcto de las reglas ortográficas. <p>MATEMÁTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas de multiplicación y división. • Manejo de medidas convencionales. • Comparar y ordenar longitudes y áreas utilizando medidas convencionales y arbitrarias. • Resolución e invención de problemas con las operaciones elementales. • Resolución de problemas con unidades de medida, capacidad y peso. 	
--	--	--

El cuadro preliminar enfatiza las necesidades que Joel está presentando en relación a su aprendizaje y por ende cada uno de los niveles curriculares que debe desarrollar pues, de no ser así las competencias de cuarto grado también constituirán una dificultad para su desarrollo. Así pues, una vez detallados los niveles de competencia curricular y las necesidades básicas se procede a la elaboración de la ACI ponderando que esta requiere "...tener conocimiento de planes y programas de estudio vigentes, tanto en la orientación teórico-práctica, enfoque y propósitos generales..." Frola (2005:101) pues, este conocimiento permitirá establecer prioridades de las estrategias a utilizar para adecuar el trabajo a las posibilidades de Joel contemplando sus capacidades y necesidades como ocurre con el TDAH.

Si se precisa conocimiento del Plan y Programa de Estudio, vigentes incuestionablemente nos referimos al conocimiento de las competencias curriculares que se manejan tanto en tercer y cuarto grado de primaria pues, conociéndolas pueden establecerse las estrategias más idóneas a las características de Joel dado que, los síntomas de TDAH no permiten que centre una atención exclusiva a las actividades que realiza y por ende las termine, la forma de realizar las actividades debe ser distinta a la manera establecida en el curriculum y de cómo la está realizando el grupo, de ser así estaremos proporcionando a Joel nuevas formas de trabajo y aún más se le estará dirigiendo como deberá realizar cada una de las actividades para que posteriormente pueda ejecutarlas él sólo una vez que interiorice en ese momento, la manera de desempeñar la actividad que se le está solicitando.

Las nuevas formas de trabajar las actividades están pensadas para favorecer el desarrollo de las competencias que en tercer grado no pudo dominar y fortalecer así las habilidades que se requieren para el desarrollo de las competencias necesarias para cursar sin tanto problema el cuarto grado.

Así que, una vez que se ha efectuado un análisis de los niveles de competencia curricular establecemos un cuadro de competencias a lograr y esclarecer las que ya desempeña y las que hacen falta por reforzar a través de nuevas maneras de efectuar las actividades que debe realizar:

Cuadro de competencias a lograr en español:

Cuadro de competencias a lograr en matemáticas:

Nivel de competencia curricular	Competencias a desarrollar en el presente ciclo escolar
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identifica las partes o los datos de una carta, de un libro y de un periódico. ❖ Conoce y utiliza el diccionario y los libros de consulta. ❖ Lee y comprende instrucciones simples. ❖ Elabora resúmenes de textos. ❖ Reconoce y usa sustantivos, adjetivos calificativos, pronombres personales, sinónimos, antónimos y homónimos. ❖ Identifica el sujeto y el predicado en las oraciones. ❖ Reconoce y utiliza los verbos y los tiempos verbales (presente, pretérito y futuro) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Atención e interpretación de mensajes de acuerdo con inferencias y anticipaciones pertinentes a la situación de comunicación. ❖ Regulación de la forma de expresión de los mensajes considerando: la claridad, la secuencia, la relación entre las ideas, la precisión y el uso de enlaces. ❖ Reconocimiento y uso de patrones de interacción adecuados a la situación: participación por turnos. ❖ Regular/controlar las acciones propias y de otros: solicitar atención, objetos, favores, ayudas; preguntar, convencer a otros, ofrecer ayuda. ❖ Diálogo y conversación: usando apropiadamente el patrón de alternancia libre de turnos. ❖ Descripción de objetos, personas, animales, procesos y lugares mediante la caracterización de lo descrito y la precisión de atributos o funciones. ❖ Discusión temática y organizativa en grupos pequeños, asamblea y debate: definición y concentración en el tema o los problemas a resolver, reglas de participación, negociación y toma de acuerdos. ❖ Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita. ❖ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencia y conocimientos previos. ❖ Planeación: selección del tema, propósito, tipo de texto, estructura, destinatario directo o potenciales, información conocida o que necesita investigar. Organización de ideas en esquemas. ❖ Reconocimiento de las irregularidades y la correspondencia/gráfica: b-v, h, g-j, r-rr, s-c-z, ll-y, k-c-qu, x, gue-gui, güe-güi, que-qui. ❖ Deducción de reglas ortográficas por combinaciones de letras: mp, mb, nv, br, bl ❖ Identificación de sílaba y sílaba tónica. ❖ Distinción entre acento prosódico y gráfico. ❖ Uso de signos de admiración y de interrogación; del punto al final de un texto; punto y aparte o punto y seguido para separar ideas; coma en enumeración; y guión largo al inicio de la intervención del hablante en diálogos.

Nivel de competencia curricular	Competencias a desarrollar en el presente ciclo escolar.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconoce antecesor y sucesor de decenas de millar. ❖ Plantea y resuelve problemas de división con una cifra con dificultad. ❖ Realiza con dificultad operaciones de: suma, resta, y multiplicación. ❖ Realiza series numéricas. ❖ Resuelve con dificultad problemas con unidades de medida, capacidad y peso. ❖ Dificultad para comparar y ordenar longitudes y áreas utilizando medidas convencionales y arbitrarias. ❖ Diseña e interpreta croquis y planos. ❖ Clasifica figuras geométricas atendiendo los ejes de simetría. ❖ Uso de la regla para trazar líneas y figuras. ❖ Representa la información a través de diagramas, gráficas como medios para descubrir características y relaciones entre los datos. ❖ Identifica y realiza juegos de azar. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Resolución de problemas de multiplicación y división de una y dos cifras. ❖ Manejo de medidas convencionales. ❖ Comparar y ordenar longitudes y áreas utilizando medidas convencionales y arbitrarias. ❖ Resolución e invención de problemas con las operaciones elementales hasta de cinco cifras. ❖ Resolución de problemas con unidades de medida, capacidad y peso.

Dado que, la evaluación psicopedagógica orienta las acciones pertinentes a fin de brindar atención a las necesidades educativas del niño y supuesto que contempla un análisis de el nivel de competencia curricular, la construcción de la ACI tanto para español como matemáticas se centra en aquellos contenidos que requieren de apoyo para que Joel pueda alcanzarlos por medio de realizar actividades de acuerdo a sus necesidades.

Por otra parte, se requiere señalar que todas las actividades que se contemplan serán ejecutadas por el docente y que por tal razón, como se describió en un apartado anterior efectuar estas actividades requerirá de la guía del docente para que Joel observe e internalice la manera de trabajar, por lo anterior puede afirmarse que “...un adulto se sitúa entre el entorno y el niño, modificando radicalmente las condiciones de la interacción. El mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para el niño” Kozulin A. (1998:87).

La ACI reseña los propósitos a alcanzar en cada eje en el caso de matemáticas, y de cada componente para la materia de español. Así pues, la ACI contempla los siguientes seis aspectos:

- Ejes y apartados (matemáticas) y componentes (español).
- Propósitos.
- Actividades a realizar por el alumno.
- Materiales/recursos a utilizarse en el desarrollo de las actividades y que pueden ser distintos a los que utilice el resto del grupo o a veces él mismo.
- Evaluación del niño para quien se elabora la ACI.
- Observaciones en relación a la forma de ejecutar las actividades a fin de realizar los cambios que el docente considere pertinente.

Descritos brevemente los apartados que conforman la ACI, procederemos a reseñar la estructura de contenidos tanto de español como de matemáticas:

Español

Dado que Alejandro Joel cursará el cuarto grado actualmente, es imposible soslayar la organización del programa de español y matemáticas de este grado.

La materia de español está conformada por cuatro bloques y durante el desarrollo de los contenidos de los bloques se contempla los siguientes componentes:

- Expresión oral.

- Lectura.
- Escritura.
- Reflexión sobre la lengua.

Estos componentes son un recurso de organización didáctica y no una división de los contenidos, ya que el estudio del lenguaje se propone de manera integral, en el uso natural del mismo. Por lo tanto, los contenidos y actividades de los cuatro componentes se integran y se relacionan de manera lógica de tal forma que los alumnos puedan ir adquiriendo de manera conjunta cada uno de estos contenidos. Y que para la ACI se consideran aquellos que Joel no ha podido adquirir al mismo ritmo que sus compañeros y que es necesario que los vaya desarrollando.

Matemáticas:

Para la materia de matemáticas los contenidos articulados al currículum se han organizado con base en seis ejes que se consideran a lo largo de los cinco bloques de la materia de matemáticas, estos ejes son:

- Los números, sus relaciones y sus operaciones con cuatro propósitos a desarrollar. (Número de propósitos que varía en cada bloque).
- Medición con tres propósitos a desarrollar.
- Geometría con tres propósitos a desarrollar.
- Proceso de cambio con un propósito a alcanzar.
- Tratamiento de la información con un propósito a alcanzar.
- La predicción y el azar con un propósito a desarrollar.

La organización de ejes permite “....que la enseñanza incorpore de manera estructurada no solo los contenidos matemáticos, si no el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas fundamentales para la buena formación básica en matemáticas”. Plan y programas de Educación Básica Primaria (1993).

El primer bloque comprende 18 lecciones que se relacionan con cada uno de los propósitos establecidos en el programa, de los cuales deseamos señalar, se contemplarán en la elaboración de la ACI aquellos que permiten el alcance de los contenidos para Alejandro Joel y que se relacionan con las competencias a alcanzar pues, como puede apreciarse en la tabla de análisis de las mismas, Joel no presenta dificultades en el desarrollo de los propósitos de Geometría, tratamiento de la información y predicción y azar.

Una vez señaladas todas las dificultades que Joel presenta, se procede a la presentación de la adecuación curricular individual (ACI), de español y matemáticas, en cada una de las cuales se puntualiza el eje o componente a trabajar, así como el propósito y contenido de la materia y su evaluación correspondiente. Asimismo, se describen cada una de las actividades complementarias a realizarse, los recursos y/o materiales que se utilizarán tales como: libro del alumno, libro del maestro, fichero de cuarto grado y otras actividades especificadas en el apartado de anexos. Lo anterior con el fin de alcanzar cada uno de los propósitos específicos de la materia.

ADECUACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL

NOMBRE DEL (A) ALUMNO(A): Alejandro Joel Rodríguez Tello (PA)

EDAD: 8 años

ESCUELA: "Centro Educativo Maya"

PROFESORA: Magali

GRADO: 4º

ÁSI G	COMPONENTE/ APARTADOS	PROPÓSITO	CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ESTR ATEG. DIDÁCTICAS	MATERIALES /RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERV
E S P A Ñ O L	<i>EXPRESIÓN ORAL</i> Interacción en la comunicación oral	Que el niño mejore la comprensión y producción de mensajes orales	❖ Atención e interpretación de mensajes de acuerdo con inferencias y anticipaciones pertinentes a la situación de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Involucrarlo en el grupo para que él exponga las indicaciones de la tarea. ▪ Debe sentarse en la primera fila, preferentemente entre dos de los niños más tranquilos de la clase y dar las indicaciones de las actividades mirándolo directamente a los ojos. ▪ Exponer al grupo una noticia, programa, evento, etc. (de la TV) 	<p>Fichero 4º. Grado Ficha 1 ¿De qué platicamos hoy?</p> <p>Ficha 6 Nuestra escuela también es noticia</p> <p>Ficha 8 Lo que me contó el abuelo</p> <p>Cuento: El cordero agradecido (libro problema de aprendizaje. Paso a paso. Vol. 2 p.45) (Anexo 1)</p>	<p>Registrar en un cuaderno personal las actividades del niño, así como las actitudes y avances del mismo</p> <p>Mediante las actividades realizadas con él observando su nivel de lectura, comprensión de palabras, uso del diccionario, identificación de detalles en la lectura, identificación de la idea central de</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> ❖ Regulación de la forma de expresión de los mensajes considerando: la claridad, la secuencia, la relación entre las ideas, la precisión y el uso de enlaces. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elegir un cuento de lectura sencilla escrito con caracteres claros y con espacios entre los renglones, que incluya varios personajes: a) cada niño interpreta un personaje, b) un niño puede leer un texto, y otro leer el mismo trozo con un tono diferente, c) leerlo con distinta velocidad, d) leerlo actuando: se dramatiza la lectura poniéndole movimientos corporales, tonos, gestos, es decir que el niño pase a ser un actor. ▪ Construir un buzón de 	<p>Fichero 4o. Grado</p> <p>Ficha 15 soñé que soñaba...</p> <p>Ficha 43 hacemos programas de radio</p> <p>Ficha 35 Buzón de recados</p> <p>Cartoncillos, pegamento, hojas</p>	<p>la lectura y desarrollo de su pensamiento crítico.</p> <p>Observar y registrar la participación del niño teniendo en cuenta su forma de expresión y considerando el tiempo de atención y dedicación a las actividades en la interpretación de personajes distintos.</p> <p>Valorar la</p>	
--	--	--	---	--	---	--	--

			<p>mensajes donde cada niño deje un mensaje escrito a su compañerito e invitar al niño que lo lea frente al grupo. (el uso del buzón debe ser permanentemente estableciendo las normas de su uso y el momento diario o fines de semana)</p>	<p>para la decoración, crayolas, plumones.</p>	<p>intención de su mensaje, así como la actitud ante la lectura de los mismos.</p>	
			<p>❖ Reconocimiento y uso de patrones de interacción adecuados a la situación: participación por turnos.</p>	<p>▪ Permitir que el niño sea quien dirija la discusión sobre el tema “los buenos vecinos” y la ficha que se está trabajando proporcionándole una varita mágica como la que utiliza el mago o la bruja para que a través de esta vaya</p>	<p>Ficha 64: Las niñas y los niños... todos a jugar.</p> <p>Ficha 61: El debate.</p>	<p>Realizar el registro de avances respecto a la forma de dirigirse a sus compañeritos para dar las participaciones correspondientes y a la asimilación del acatamiento de normas y turno.</p>

				<p>dando la participación a sus compañeritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar el juego titulado “Lápiz en la mano” (Anexo 2) para estimular su participación por turnos cuando el lápiz llega a su mano. ▪ En cada una de las actividades a realizarse se deben plantear inicialmente las normas de grupo a todos pero en especial al alumno en cuestión, con las siguientes estrategias instruccionales: a) utilizar frases cortas y claras, b)focalizar la atención en los conceptos claves proporcionándole un listado antes de comenzar las explicaciones, c) 			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>desarrollar estrategias de categorización y de formación de imágenes mentales de los conceptos, d) proporcionar al alumno un sistema de tutoría de un compañero que le ayude a revisar los puntos fundamentales de la explicación y, a su vez, dar la oportunidad al alumno con TDAH de explicar los conceptos a otro estudiante con más dificultades que él en el aprendizaje.</p>			
	Funciones de la comunicación	Que avance en el reconocimiento y el uso apropiado	❖ Regular/controlar las acciones propias y de	▪ Proporcionarle al niño un listado de palabras adecuadas	Listado de palabras en papel bond. Cartoncillos,	Registrar el uso frecuente de palabras adecuadas en su vocabulario cotidiano al referirse a los demás en diversas situaciones.	

		de las distintas funciones de la comunicación	<p>otros: solicitar atención, objetos, favores, ayudas; preguntar, convencer a otros, ofrecer ayuda.</p>	<p>utilizadas en diversas situaciones, por ejemplo: “por favor”, “gracias”, “discúlpame”, “me permites” etc. Y preparar una dramatización por cada situación en donde el niño sea el personaje principal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedirle al grupo que inventen un cuento en donde los personajes utilicen por lo menos 5 de las palabras enlistadas y realizar el dibujo de los personajes, pegarlos en palitos de paleta o abate lenguas y que el niño represente uno de los personajes enfatizando el concepto empleado. 	<p>palitos de paleta o abate lenguas, libro de cuentos.</p>	<p>Valorar su creatividad y representación de los personajes, y el seguimiento de reglas en los juegos y actividades.</p> <p>Registrar su nivel de imaginación pero sobretodo el</p>	
--	--	---	--	--	---	--	--

	<p>Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas</p>	<p>Que el niño mejore en la comprensión y expresión de discursos o textos orales empleando una organización temporal y causal adecuada, considerando las partes del discurso y las situaciones comunicativas</p>	<p>❖ Diálogo y conversación: usando apropiadamente el patrón de alternancia libre de turnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar el juego: El niño al revés (Anexo 3) para estimular el respeto a las reglas del juego y, además observarse unos a otros y controlar las acciones de otros. ▪ Realizar las actividades del libro en trabajo individual y colectivo. ▪ Trabajar las actividades del libro de español monitoreando las participaciones a través de una pelotita que pedirá el niño que desee participar, posteriormente lanzarla a quien debe hacerlo de acuerdo a la 	<p>Una pelotita Recortes de revistas, periódicos o libros. Ficha 1 ¿De qué platicamos hoy?</p>	<p>tiempo que atiende a las actividades así como el desarrollo y coherencia de su expresión oral.</p>	
--	---	--	--	---	--	---	--

				<p>decisión del otro procurando la participación del niño.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar la actividad Mi viaje imaginario. (Anexo 4) para que el niño dialogue y converse con todo el grupo algún viaje que haya realizado o desee hacerlo cuando se le pida. ▪ Realizar lecturas de cuentos en círculo, al terminar conversar, intercambiar opiniones a partir de la lectura y pedir que la relacionen con algún otro cuento que tengan presente. 		<p>Que logre mencionar las características principales de la persona, animal o cosa que describe,</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> ❖ Descripción de objetos, personas, animales, procesos y lugares mediante la caracterización de lo descrito y la precisión de atributos o funciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripciones orales, de sí mismo y de otros. ▪ Descripción de imágenes diversas. Actividad: Como digas lo dibujo. (Anexo 5) ▪ Pedirle al niño que invente adivinanzas describiendo animales, objetos o personas detallando sus características físicas. ▪ Realizar con todo el grupo el juego: Mimo. A través de la formación de equipos donde el alumno sea quien realice las mímicas necesarias para que el resto del grupo adivine de que se trata. 	<p>Ficha 12: Descripción de un proceso.</p>	<p>considerando en el registro el nivel de interacción que establece con sus compañeros.</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--

			<p>❖ Discusión temática y organizativa en grupos pequeños, asamblea y debate: definición y concentración en el tema o los problemas a resolver, reglas de participación, negociación y toma de acuerdos.</p>	<p>(Anexo 6).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de procesos para la obtención de algún producto sencillo y común. ▪ Realizar una mesa redonda con todo el grupo para tomar acuerdos de cómo organizar la biblioteca del salón apoyado en la ficha 2, y que el niño sea quien lleve la minuta de los acuerdos señalándole la importancia de su papel y explicándole detalladamente su función. ▪ Organizar obras de teatro sobre algún cuento asignándole al 	<p>Ficha 2 : La biblioteca del salón Ficha 17: Juguemos al teatro</p>	<p>De acuerdo a la responsabilidad que asuma frente al resto del grupo y la redacción que efectúe de los acuerdos.</p>	
--	--	--	--	---	---	--	--

				<p>niño el papel de director de la obra para que sea él con apoyo del maestro quien establezca las reglas de participación y los acuerdos necesarios apoyado de alguna comisión de los niños más participativos de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es importante que cada actividad que se realice en el libro vaya acompañada de alguna estrategia de discusión como son: lluvia de ideas, mesa redonda, paneles, debates, etc. Asignándole siempre al niño la función de organizador o relator o expositor 			
--	--	--	--	--	--	--	--

	<p><i>LECTURA</i></p> <p>Comprensión lectora</p>	<p>Que avance en el desarrollo y uso de estrategias de lectura básicas para la comprensión de textos escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita. ❖ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencia y conocimientos previos. 	<p>para estimular su participación en la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Al término de cualquier ejercicio de lectura es necesario estimular directamente al niño con interrogantes que permitan el desarrollo de la comprensión lectora: ¿Quién es el personaje principal?, ¿Dónde y cuándo tiene lugar la historia?, ¿Qué hizo el personaje principal?, ¿Cómo termina la historia? ¿Cómo se siente el protagonista? ▪ Que escuche lecturas de interés 	<p>Libros de cuentos, artículos, revistas o periódicos interesantes.</p>	<p>Evaluar su expresión oral, comprensión lectora a través de las respuestas a los cuestionamientos efectuados</p> <p>Que logre comprender el significado de su</p>	
--	---	--	--	---	--	---	--

				<p>emitidas por el maestro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realice lectura y comprenda el significado de un párrafo pequeño. ▪ Que lea, busque información en diversos medios que ayuden a aumentar su comprensión. ▪ Realizar actividades de complementación haciendo uso de conocimientos previos. (Anexo 7) ▪ Fomentar 10 minutos diarios de lectura del cuento que elija cuestionándolo al término de cada párrafo y conforme haya ejercitado la lectura al término de esta. ▪ Activar los conocimientos previos durante 		lectura en párrafos pequeños y oraciones.	
--	--	--	--	---	--	---	--

	<p><i>ESCRITURA</i></p> <p>Producción de textos</p>	<p>Avance en el desarrollo de estrategias básicas para la producción de textos colectivos e individuales con o sin modelo</p>	<p>❖ Planeación: selección del tema, propósito, tipo de texto, estructura, destinatario directo o potenciales,</p>	<p>tres fases en la lectura antes, durante y después. (Anexo 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar actividades de lectura y complementación de la información para el desarrollo de la comprensión lectora. (Anexo 9). ▪ Utilizar, textos periodísticos, de experimentos, recetas de cocina, instrucciones, guías telefónicas (párrafos pequeños) para identificar la estructura de cada 	<p>Libros, periódicos, recetarios, revistas. Ficha 24 Cómo se escriben los cuentos Ficha 19 Reporte de un experimento Ficha 21 Hacemos carteles y folletos</p>	<p>Evaluar a través de su participación en la elaboración de los distintos textos y su interacción con sus compañeritos.</p>	
--	--	---	--	---	---	--	--

			<p>información conocida o que necesita investigar. Organización de ideas en esquemas.</p>	<p>texto para ello es necesario destacar las semejanzas y las diferencias de cada uno de estos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una vez identificados los diferentes tipos de textos trabajar la composición y creación individual y en equipos de diferentes tipos de textos: recetarios, notas periodísticas, informes, cuentos, descripciones, etc. ▪ Construcción de escritos en revisión continua, con la participación del mismo alumno y el maestro con el fin de perfeccionar lo construido. ▪ Invite al niño a inventar cuentos con títeres 		<p>Que reconozca que a través de una lectura (párrafo breve) la utilidad de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura y su significado en la lectura. (Comprensión elemental de lo leído)</p> <p>Comprensión por escrito y oral de una lectura</p>	
--	--	--	---	---	--	--	--

	<p><i>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA</i></p>			<p>escribiendo su guión con la ayuda de sus compañeritos y representándolo frente al grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Involucrarlo en actividades de realización de folletos, invitaciones para cualquier actividad que la escuela organice. 		<p>pequeña (párrafo pequeño)</p> <p>Registro de los avances en la escritura considerando las actividades a realizar destacando la coherencia del mensaje. Registro de los avances en la expresión oral, escrita y comunicativa. Rescatando los procesos del niño en función a sus propias competencias y habilidades.</p>	
--	---	--	--	--	--	---	--

	<p>Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita</p>	<p>Que el niño avance en la reflexión y valoración de las convencionalidades del sistema de escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconocimiento de las irregularidades y la correspondencia/gráfica: b-v, h, g-j, r-rr, s-c-z, ll-y, k-c-qu, x, gue-gui, güe-güi, que-qui. ❖ Deducción de reglas ortográficas por combinaciones de letras: mp, mb, nv, br, bl. ❖ Identificación de sílaba y sílaba tónica. ❖ Distinción entre acento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para una mayor comprensión en el uso correcto de las grafías (b-v, h, g-j, r-rr, s-c-z, ll-y, k-c-qu, x, gue-gui, güe-güi, que-qui) es necesario la implementación de actividades atractivas y fáciles de comprender para el niño, por lo tanto se recomienda el uso y ubicación de reglas ortográficas de modo visible en el salón de clases de tal forma que el niño se familiarice con estas reglas hasta su aprendizaje. En los anexos de la propuesta se aprecian una serie de actividades que complementan el 		<p>Utilización del portafolio para archivar las actividades de los anexos que deberán realizarse durante el desarrollo de estas.</p>	
--	--	---	--	--	--	--	--

			<p>prosódico y gráfico.</p> <p>❖ Uso de signos de admiración y de interrogación; del punto al final de un texto; punto y aparte o punto y seguido para separar ideas; coma en enumeración; y guión largo al inicio de la intervención del hablante en diálogos.</p>	<p>aprendizaje de cada uno de estos contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad: Busco un bufón burlón. (Anexo 10) ▪ Actividad ¡Vampiros! (Anexo 11) ▪ Actividad ¡Qué mar tan picado! (Anexo 12) ▪ Actividad: A propósito de la Z. (Anexo 13) ▪ Actividad ¿Dónde están? (Anexo 14) ▪ Actividad: Los puntos mágicos. (Anexo 15) ▪ Actividad ¡Qué va antes? (Anexo 16) ▪ Actividad: Abriendo brecha. (Anexo 17) ▪ Actividad ¿Dónde va la fuerza? (Anexo 18) ▪ Actividad: Sólo palabras escogidas: (Anexo 19) 			
--	--	--	---	---	--	--	--

				<ul style="list-style-type: none">▪ Actividad: La maquina. (Anexo 20)▪ Actividad: divisiones y separaciones. (Anexo 21)▪ Actividad: Para entendernos mejor. (Anexo 22)			
--	--	--	--	--	--	--	--

ADECUACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL

NOMBRE DEL (A) ALUMNO(A): Alejandro Joel Rodríguez Tello (PA)

EDAD: 8 años

ESCUELA: "Centro Educativo Maya"

PROFESORA: Magali

GRADO: 4º

ÁSI G.	EJES	PROPÓSITOS /CONTENIDOS.	ACTIVIDADES	MATERIALES/ RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERV.
M A T E M Á T I C A S	<p>Los números naturales, sus relaciones y sus operaciones.</p> <p><i>Los números naturales</i></p>	<p>Contenido: Solucionar problemas sencillos mediante la información de una ilustración.</p> <p>Desarrollar la capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas que impliquen el algoritmo de algunas de las cuatro operaciones fundamentales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Realizar la lectura del libro por parejas.¹ Al momento de efectuar las tablas de seriación marcará el signo correspondiente de la multiplicación escribiendo los resultados en un cartoncillo de forma vertical. (Construcción de una tabla de multiplicar). Manipulación de los dibujos del problema. 	<ul style="list-style-type: none"> Libro de trabajo pág. 10 y 11. Cartoncillo cuadriculado. 8 cartoncillos con el dibujo de jitomates y su costo= \$6.00 por 2 kilos. 10 cartoncillos con el 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación durante el proceso de realización de las actividades que impliquen el uso de la tabla de multiplicar, manipulación de los recursos para resolver los problemas. 	

¹ El docente seleccionará algún niño (a) en especial que apoye a Joel en el ejercicio de las actividades para que al igual que el docente pueda guiarlo cuando lo requiera.

<p style="text-align: center;">M A T E M A T I C A S</p>		<p>Contenido: Solucionar problemas sencillos mediante la información de una ilustración.</p> <p>Desarrollar la capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas que impliquen el algoritmo de algunas de las cuatro operaciones fundamentales. (Este propósito se desarrollan en las siguientes nueve actividades)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar a los niños en pareja. Plantear dos problemas uno que implique hacer una suma y otro una multiplicación. Se le dará mayor prioridad de manipulación a Joel* (éste símbolo indica que se le debe conceder el papel protagónico a Andrés y Ximena al interior de los equipos que se formen). • Se organizará al grupo en equipos de tres a cada equipo se le asignará una 	<p>dibujo de sandías y su costo= \$8.00 por 2 kilos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro: Lo que cuentan las cuentas de multiplicar y dividir. Pág. 29 y 30 • Piedritas y cajitas para verificar los resultados. • Tabla de multiplicar. • Libro de trabajo pág. 20 y 	<p>Valorar la utilización <u>con apoyo de materiales concretos y asistencia de la profesora</u> de suma y multiplicación.</p> <p>Registro en el cuaderno de actividades individual del alumno con la oportunidad de seguir los procesos de aprendizaje.</p> <p>Disposición en los trabajos por parejas.</p> <p>Disposición en el desarrollo del papel protagónico que se le confiere.</p>	
--	--	---	--	--	---	--

M A T E M Á T I C A S		<p>Contenido: Aplicar diversos procedimientos para resolver problemas de</p>	<p>banda de color que el representante debe portar. Se nombrará a Joel el representante de su equipo mientras la maestra formula las preguntas a todo el grupo. Los niños discutirán la respuesta y Joel pasará y pondrá una marca en el pizarrón donde corresponda. (en esta actividad Andrés y Ximena pueden desempeñar el rol de representantes en su equipo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “¿Qué número falta”? Resolución de sumas sencillas hasta de cinco cifras. Se le proporcionara 10 fichas con las respuestas a cada operación que deberá resolver. • Se organiza al grupo en equipos de 4 niños se le entrega a cada equipo 30 piedritas y se les dice: En 	<ul style="list-style-type: none"> • 21. Bandas de colores. • Libro Mi castillo Básico 4. • 10 fichas con los resultados. • Libro: Lo que cuentan las cuentas de 	<p>Habilidad para el desarrollo de cada una de las actividades.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

		<p>división:</p>	<p>este equipo Joel repartirá las piedritas, no se indicará a los niños si por parte iguales solamente que Joel repartirá y los demás le ayudarán a hacerlo. Cuando terminen se les preguntará: ¿Cuántas piedritas le tocaron a cada uno? ¿Cuántas piedritas sobraron? ¿Le fue fácil a quien repartió? Posteriormente aumentará o disminuirá el número de piedritas por repartir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le plantea una división en donde el residuo sea cero: pág.98. Se le pregunta sin hacer cuentas ni dibujos ¿Cuántas canastas crees que deben hacer cada día? Después pedirle que dibuje las canastas para que pueda resolver el problema. Reflexionar sobre cómo obtener el resultado por medio de representar los datos del problema con dibujos. • Se le dice a cada niño que 	<p>multiplicar y dividir. Pág. 90</p> <ul style="list-style-type: none"> • 40 piedritas, corcholatas popotes etc. • Libro: “Lo que cuentan las cuentas de multiplicar y dividir”. Pág. 98,99. • Libro: Lo 		
--	--	------------------	--	--	--	--

		<p>Contenido: Utilizar el algoritmo de la multiplicación.</p>	<p>dibuje un rectángulo con 16 cuadritos en la base y 14 cuadritos a lo alto, preguntar: ¿Cómo podemos encontrar el total de cuadritos del rectángulo? Dejar que cada niño realice sus operaciones mientras que a Joel, se le va indicando que forme rectángulos más pequeños dentro del rectángulo grande de tal manera que las cantidades de cuadritos de los rectángulos pequeños si se puedan encontrar en la tabla de multiplicar y después sume los resultados. Finalmente señalar a la multiplicación de 14 x 16.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le pide que calcule el resultado de la multiplicación 13 x 25 haciendo un rectángulo de 13 cuadritos a lo alto por 25 cuadritos en la base, formando rectángulos más chicos adentro. No podrá consultar la tabla de multiplicar. Se le 	<p>que cuentan las cuentas de multiplicar y dividir. Pág. 63-65.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tabla de multiplicar. • Hojas de cuadros. <p>• Libro: “Lo que cuentan las cuentas de multiplicar y dividir”. Pág. 64 y 65.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinco fichas. 		
--	--	---	--	--	--	--

M A T E M Á T I C A S			<p>proporcionará cinco fichas, si necesita conocer el resultado de algunas multiplicaciones, puede preguntar, se le dará la respuesta, pero le costará una ficha. (variar el contenido del rectángulo para formar nuevas multiplicaciones).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se organiza al grupo en parejas se les solicita que juntos resuelvan las multiplicaciones que se anoten en el pizarrón en el siguiente orden por ejemplo 358×43 una cada uno, los dos la misma multiplicación para comparar resultados sucesivamente. La multiplicación se realiza de la siguiente manera: 1: Dibujar una cuadrícula para colocar los números que se van a multiplicar con diagonales en los cuadros. 2: Se multiplica el 4 por cada una de la cifras de arriba y se colocan los 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro: “Lo que cuentan las cuentas de multiplicar y dividir”. Pág. 83 y 84. 		
--	--	--	--	---	--	--

M A T E M A T I C A S		<p>Contenido: Resolver problemas que impliquen multiplicación. Desarrolle la habilidad de estimar y verificar resultados en problemas sencillos que impliquen el algoritmo de alguna de las cuatro operaciones fundamentales.</p>	<p>resultados en el primer renglón. 3: se multiplica el 3 por cada una de las cifras de arriba y se colocan los resultados en el segundo renglón. 4: Se suman los números en diagonal, en la dirección que indiquen las flechas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le proporciona a los niños una hoja con los dibujos para resolver los problemas formulados. A Joel se le formulan preguntas de lo que observa en el dibujo, cada respuesta la anota en el pizarrón a cada acierto se le da una pista para resolver los problemas. • Se le proporcionan a Joel problemas escritos en 4 fichas cada uno, con las opciones A y B como respuesta. Se le pide lea en voz alta los problemas y 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro: Lo que cuentan las cuentas de multiplicar y dividir. Pág. 57 y 58. • Tabla de multiplicar. • Libro: Lo que cuentan las cuentas de multiplicar y dividir. 		
--	--	---	---	---	--	--

M A T E M A T I C A S			<p>se le pregunta que operación cree que debe realizarse, que escriba su respuesta detrás de la ficha y subraye la opción A o B que crea contenga el resultado. Se hace la revisión de las respuestas haciéndole notar que hay que analizar cada dato para determinar la operación que debemos realizar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se le proporcionara 7 fichas con un problema cada ficha, otras siete fichas contendrán la operación para resolver cada uno de los problemas, se le pedirá lea en voz alta un problema a la vez y escoja la ficha que contiene la operación que lo resuelve. Hacer hincapié en la necesidad de conocer bien los datos que nos dan los problemas. • Para la actividad de la pág. 	<p>Pág. 32</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro: Lo que cuentan las cuentas de multiplicar y dividir. Pág. 29 y 30. • 14 fichas. • Libro de 		
--	--	--	--	--	--	--

M A T E M Á T I C A S	<p>Medición</p> <p><i>Longitudes, áreas y volúmenes</i></p> <p><i>Capacidad, peso y tiempo</i></p>	<p>Contenido: Definir el kilogramo como unidad de medida: Resolver problemas que implique el uso de unidades de longitud, peso, área.</p>	<p>11 se le proporcionarán etiquetas adheribles con todas las posibles respuestas la maestra formulará las preguntas directamente mientras realiza la operación y selecciona la respuesta correcta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medición de pesos de objetos con el uso de la balanza, manejo, de gramos, medio kilo y kilo. • Llevar una jarra transparente con marcas de un litro, medio litro, un cuarto etc. llenarla con agua y solicitarle a Joel que vacíe los vasos de agua necesarios para llenar la jarra hasta la marca deseada. Preguntarle que cosas se pueden medir con litros y que anote las respuestas de él y sus compañeros en el pizarrón. 	<p>trabajo pág. 11.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojitas adheribles. • Una balanza. • 1kg de azúcar, fríjol, etc. • Jarra • Agua, etc. 		
--	--	---	---	---	--	--

		<p>Contenido: Medir longitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedirle a los niños que mida objetos del salón con una medida de estambre. Anotar el nombre de los objetos y cuanto midieron, a Joel se le indicará que objetos debe medir y anotar la medida en el pizarrón.* Que realicen la actividad del libro de trabajo, que corten un hilo de estambre del mismo tamaño que la tira dibujada en el libro para medir los clavos. Joel anotará los resultados en un papel bond. • Formar a los niños en pareja. En el patio trazar diversos segmentos de recta, estimando cuanto será la longitud de metros en cada línea. Proporcionar a cada pareja una cuerda o estambre de un metro y medio metro para que realicen las medidas. Joel* será quien mida las rectas mientras el otro compañero anota los resultados. Resolver la actividad del libro de 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de trabajo pág.14 y15. • Estambre • Papel bond 		
		<p>Contenido: Estimar longitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formar a los niños en pareja. En el patio trazar diversos segmentos de recta, estimando cuanto será la longitud de metros en cada línea. Proporcionar a cada pareja una cuerda o estambre de un metro y medio metro para que realicen las medidas. Joel* será quien mida las rectas mientras el otro compañero anota los resultados. Resolver la actividad del libro de 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de trabajo Pág. 26 y 27. • Estambre • Regla • Cinta métrica. 		

		<p>Contenido: Ordenar hechos mediante medidas de tiempo.</p>	<p>trabajo, no sin antes utilicen el estambre de un metro para realizar las medidas que pide el libro. La maestra le enseñara a los niños lo que equivale un metro midiendo el estambre con una regla o cinta métrica con la ayuda de Joel frente a todo el grupo. Valorar la unidad de metro como unidad convencional de longitud.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular preguntas a todo el grupo para que comenten cuanto tardan en bañarse, vestirse llegar a la escuela. Pedirles que anoten en su libreta el tiempo que les tome realizar sus actividades cotidianas y las ordenen iniciando con la más rápida y terminar con la más lenta. Mientras se realiza esta actividad se le pedirá a Joel que tome el tiempo que le lleva realizar esta actividad a él. • Que todos los niños traigan un calendario, se 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de trabajo 		
--	--	---	--	--	--	--

		<p>Contenido: Elaborar calendarios</p>	<p>formará en equipos a los niños conforme a su fila. Joel será el representante de la suya*, se le pedirá a los niños que identifiquen las fechas importantes de cada mes, Joel anotará las fechas en el pizarrón lo mismo que los demás representantes para ver si coinciden en los resultados. Identificar los meses con 30 y 31 días. Realizar la actividad de la pág.33, por parejas en papel bond. (Joel dictará, para que sea él quien identifique las respuestas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar papel bond cuadriculado en el que se dibujen ciertas figuras considerando el número de cuadros que se utilizan, tratar de que algunas figuras midan lo mismo. Pedir a Joel que mida cada una de las figuras y coloque sobre ellas una marca roja todas aquellas que midan igual. Colocar una marca amarilla para las que son de distinta 	<p>Pág. 33</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel bond • Calendarios <ul style="list-style-type: none"> • Papel bond de cuadros. • Libro de trabajo pág. 42 y 43. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde este momento se puede asignar a Joel durante una semana ser el encargado de indicar 10 minutos antes la hora de recreo y salida para que todos estén 	
		<p>Contenido: Formar y dibujar figuras de igual perímetro y diferente</p>				

		<p>área.</p> <p>.</p>	<p>medida. Formar parejas, solicitar que dibujen en su cuaderno de diferentes figuras conservando los mismos cuadritos. Hacer comparaciones entre ambos compañeros, gana el que haya hecho más figuritas con el mismo número de cuadritos. Realizar la actividad del libro de trabajo.</p>		<p>listos y guarden sus materiales.</p>	
--	--	-----------------------	--	--	---	--

ANEXOS DE ESPAÑOL

Anexo 1

El cordero agradecido

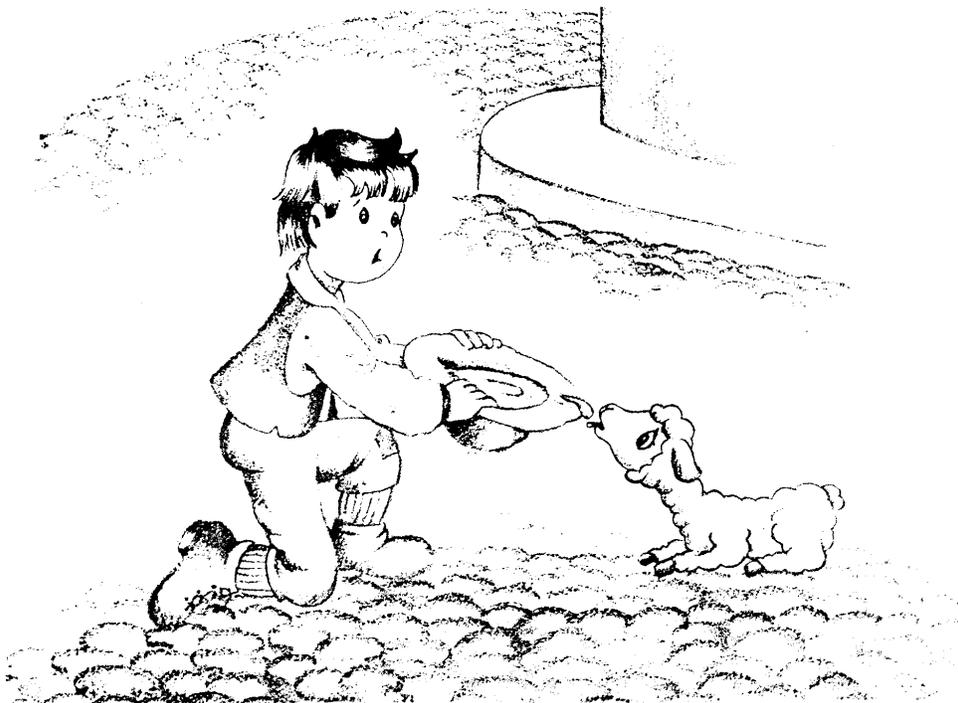
Hace muchos años ocurrió un episodio realmente curioso en la ciudad de Boston, en América del Norte. Un rebaño de corderos era conducido por una de las calles centrales de la gran ciudad. Uno de los animales cayó de repente en el camino, completamente **exhausto**.

Un niño **andrajoso** que presenció aquella escena, comprendió que el pobre corderito había sido vencido por la sed, pues seguramente el rebaño venía de lejos, castigado por el Sol y por el cansancio.

¿Qué hizo el jovencito? Se sacó de la cabeza el **harapiento** sombrero de paño oscuro, rápidamente fue a llenarlo de agua y dio de beber al cordero que con ese auxilio se reanimó y fue a reunirse con el rebaño.

Uno de los espectadores empezó a **mofarse** del caritativo niño y le preguntó **malévolamente** si no había oído decir al cordero:

—¡Gracias títo!



Se acercó entonces un caballero que venía observando todo lo sucedido con la mayor atención y dirigiéndose al hombre que se burlaba le dijo:

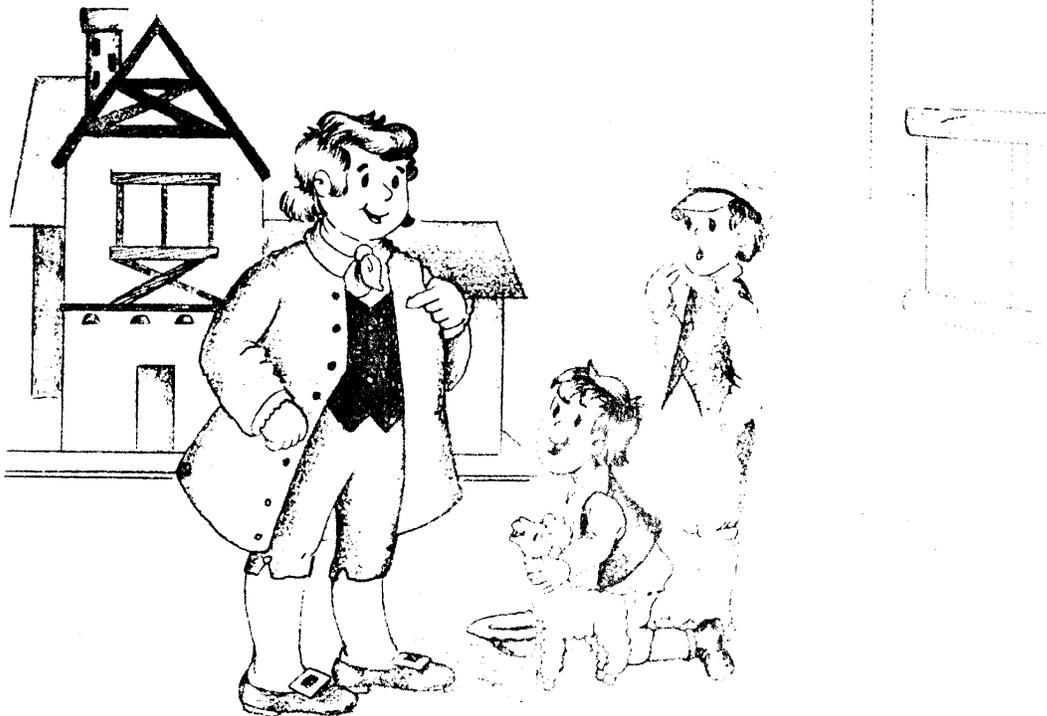
—El cordero no dio las gracias por un motivo muy simple. Yo estoy encargado de agradecer por él, el acto de bondad que ha hecho este niño.

Y volviéndose hacia el generoso y tímido adolescente le dijo:

—Me llamo Eduardo Baer y soy dueño de una editorial. Los niños dotados de buenos sentimientos deben ser protegidos. De hoy en adelante estarás bajo mi protección. Haré que cuiden de ti.

Ayudado por su rico y generoso protector, el andrajoso muchachito, se convirtió más tarde en un médico notable. Y hasta hoy el nombre del doctor Carlos Mors es citado como ejemplo de bondad.

Anónimo



EL CORDERO AGRADECIDO

Ejercicios para el estudio de la lectura

Comprender las palabras.

- I. Escribe una oración con cada una de las palabras siguientes.
Consulta el diccionario cuando lo creas necesario.

1. exhausto

2. mofarse

3. harapiento

4. andrajoso

5. malévolamente

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Identificar detalles

- II. Completa el siguiente fragmento de la narración con la palabra adecuada.
Recuerda: debes apoyar tus palabras en lo que te dice la narración.

En la ciudad de _____ un rebaño de corderos era conducido por una de las calles, uno de los animales cayó de repente completamente _____.

Un niño _____ que presenció aquella escena comprendió que el pobre corderito había sido vencido por la _____ y el _____.

El jovencito se quitó de la cabeza el _____, lo llenó de agua y dio de _____ al cordero, quien se _____ y fue a reunirse con el rebaño.

Uno de los _____ comenzó a _____ del caritativo niño y le preguntó malévolamente si no había oído decir al cordero: ¡Gracias tío!

Identificar la idea central

III. Selecciona la alternativa que mejor completa la premisa numerada.

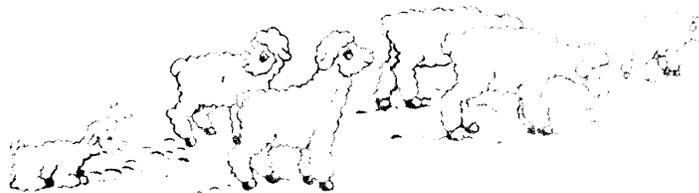
1. ¿A cuál de los siguientes temas da más importancia la narración?
 - a. al agua
 - b. a los corderos tristes
 - c. al gesto de ayudar
 - d. a la ciudad

2. Escoge la idea central de la narración
 - a. dar agua a los animales
 - b. el dueño de una editorial
 - c. la burla de un espectador
 - d. los buenos sentimientos de un niño

3. Un suceso importante en el tercer párrafo es
 - a. se quitó el sombrero
 - b. el cordero se unió al rebaño
 - c. se sacó de la cabeza el harapiento sombrero
 - d. dio de beber al cordero y lo reanimó

4. La idea más importante del penúltimo párrafo es
 - a. los dueños de una editorial deben proteger a otros
 - b. no debemos dar de beber a los corderitos
 - c. los niños de buenos sentimientos deben ser protegidos
 - d. uno de los espectadores empezó a mofarse

5. La idea más importante que tiene toda la narración es
 - a. algunos corderitos tienen sed
 - b. las personas de buenos sentimientos no son ajenas a los sufrimientos de los animales
 - c. los pobres tienen sombreros harapientos
 - d. los ricos son los que pueden dar



Contestar preguntas para el desarrollo de valores y del pensamiento crítico

V. Lee, piensa y participa en la discusión grupal de las preguntas siguientes.

1. ¿Crees que todas las personas se preocupan por el sufrimiento de los animales?
2. ¿Qué piensas del gesto bondadoso del dueño de la editorial?
3. ¿Crees que nuestras buenas acciones tendrán recompensa?
4. ¿Has pensado que los animales dependen muchas veces de nosotros para sobrevivir?
5. ¿Has ayudado a algún animal para que comiera o calmara su sed? ¿Qué sentiste?
6. ¿Tienes animales bajo tu cuidado? ¿Cuáles? ¿Los quieres?
7. ¿Qué otras cualidades piensas que tenía el jovencito andrajoso?
8. ¿Qué piensas de la actitud del espectador que se burló del caritativo niño?
9. ¿Has pensado alguna vez que los animales también sufren? ¿Por qué causas?
10. ¿Consideras que tanto ricos como pobres pueden dar y ayudar a alguien? ¿Por qué?



Anexo 2

Juego: Lápiz en la mano

- Propósito: Estimular la participación del niño por turnos cuando el lápiz llega a su mano.
- Instrucciones: Se colocan en un círculo, el maestro inicia cantando la canción y con un lápiz en la mano que irá rolando hasta que todos lo hayan tenido por un momento, al niño que le quede el lápiz al terminar la canción pasará al frente para ponerse a bailar.
- Canción:

“Este es un juego divertido que a todos les va a gustar,
con el lápiz en la mano uno por uno tendrá que pasar
si la música termina y el lápiz contigo está,
tendrás que pasar al frente para ponerte a bailar la, la, la, la”

Anexo 3

Juego: El niño al revés

- Propósito: estimular el respeto a las reglas del juego, a observarse unos a otros y a controlar las acciones de otros.
- Instrucciones: el maestro realiza movimientos, los niños están parados en un círculo y realizan cualquier otro movimiento. Su tarea es hacer todo al revés. Si el jugador repite los movimientos del organizador, entonces sale del juego. El que gana se convierte en el organizador.

Anexo 4

Actividad: Mi viaje imaginario

- Propósito: Que el niño dialogue y converse sobre algún viaje que haya realizado o desee hacerlo expresándolo de forma oral construyendo una narración cuando se le pida.
- Instrucciones: El docente deberá considerar las siguientes preguntas aplicárselas al niño como guía para que este logre realizar una narración oral. (Utilizar recortes, imágenes que el niño seleccione).
 - ¿Qué lugar visitaste?
 - ¿Cómo es?
 - ¿Cómo le hiciste para llegar hasta ahí?
 - ¿Por qué fuiste a ese lugar?
 - ¿Quién te acompañó?
 - ¿Qué pasó durante el camino?
 - ¿Se perdieron?



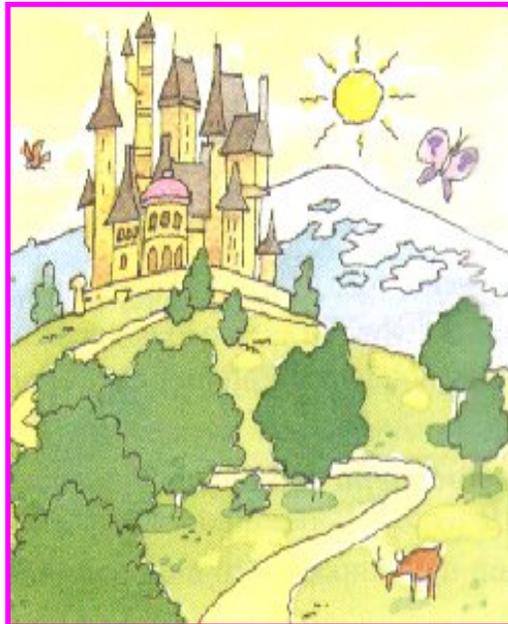
Anexo 5

Actividad: Como digas lo dibujo

- Propósito: Que el niño comprenda y realice descripciones detalladas de lugares y objetos.
- Instrucciones: Deberán reunirse imágenes de revistas, fotos, dibujos o ilustraciones de lugares (paisajes, calles, fábricas). Se formarán equipos de dos integrantes, se le entregará una hoja en la que se describa la imagen y se indique lo que deben describir. La descripción se apoyará en las siguientes interrogantes: ¿Qué observas en el primer plano del dibujo? ¿De qué color es?, ¿Qué observas en el segundo plano? ¿Qué hay? ¿De qué color?, ¿Qué ves hasta el fondo, a lo lejos?, ¿Qué se ve a la izquierda del dibujo?, ¿Qué se ve a la derecha?

primer

segundo



Anexo 6

Juego: Mimo

- Propósito: Reforzar la expresión corporal ante los demás a través de la descripción en silencio de algún oficio o acción, favoreciendo la cooperación, la disciplina y el respeto de las normas del juego.
- Instrucciones: dividir la clase en dos grupos. Cada miembro del equipo pensará un oficio o acción para representar ante el grupo contrario, deberán ponerse de acuerdo entre sí para evitar repeticiones dentro del mismo. El segundo equipo hará lo mismo. Se les deja un tiempo necesario para ello, pero no demasiado largo. Damos la orden de iniciar el juego y lo hará el grupo que le salga en suerte. Se señala un tiempo de descripción con mímicas o representación igual para cada equipo. Sale un miembro del primer equipo y delante de los compañeros del segundo equipo realiza su mimo no más de tres veces para que el equipo contrario gane su punto. (Se sugiere la participación del niño (Joel) con mayor frecuencia).

Anexo 7

- Propósito: Que el niño complete el texto, haciendo uso de sus conocimientos previos siguiendo la coherencia de la anécdota.

Por ejemplo:

- ❖ Una vez mi hermano fue a _____ a cortar _____. Ese día había mucho _____ pero a mi hermano no le importó. Cuando llegó a la _____ se dio cuenta que _____ un _____ para cortarlas _____ así que comenzó a buscar una _____ para cortarlas. Por fin encontró una _____ grande y cortó muchas _____ pero ya no sabía como llevarlas a mi _____ y tuvo que hacer varios viajes a mi _____ para llevarlas hasta que yo _____ y llevamos una _____ y Juntos fuimos a la _____ a recoger las que faltaban.

Anexo 8

Para activar los **conocimientos previos** del niño es necesario realizar cuestionamientos durante 3 fases en la lectura; antes, durante y después. Para ello se sugieren las siguientes interrogantes:

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

1. Para aprender.
2. Para presentar una ponencia.
3. Para practicar la lectura en voz alta.
4. Para obtener información precisa.
5. Para seguir instrucciones.
6. Para revisar un escrito.
7. Por placer.
8. Para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)

¿De qué trata este texto?

Durante la lectura

1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
2. Formular preguntas sobre lo leído
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto
4. Resumir el texto
5. Releer partes confusas
6. Consultar el diccionario
7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

1. Hacer resúmenes
2. Formular y responder preguntas
3. Recontar
4. Utilizar organizadores gráficos

Anexo 9

Propósito: Desarrollar el nivel de comprensión lectora a través de la lectura de un texto y la complementación de la información, ejemplo:

Texto "Pablo y Soledad"

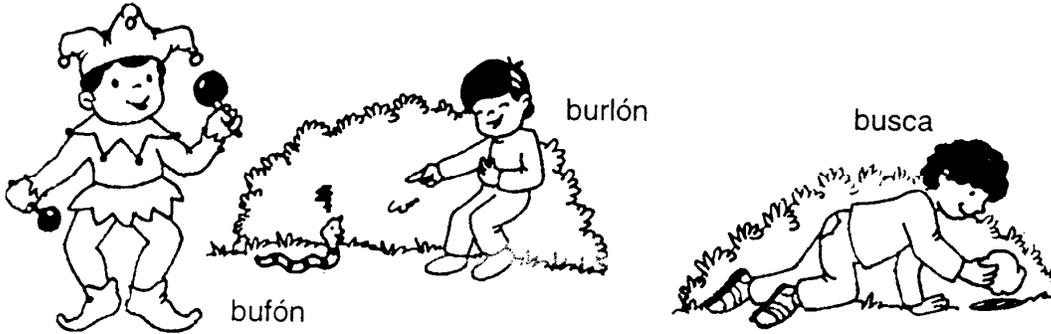
Pablo estudiaba cuando Soledad entró en el cuarto. Le preguntó a Pablo si quería ir al cine con ella. Pablo le dijo que sí porque se sentía un poco aburrido con los estudios. Los dos salieron rápido para el cine. Vieron una película cómica y se rieron mucho. Luego, como hacía frío, entraron a un bar y tomaron un chocolate. Eran las dos de la mañana cuando por fin regresaron a casa. Soledad se acostó inmediatamente porque estaba cansada, pero Pablo se puso a estudiar otra vez.

ESTRATEGIA DE LECTURA: Que el niño identifique y comprenda las referencias textuales al leer estimulando su comprensión lectora

Pablo _____ (estudiar) cuando Soledad _____ (entrar) en el cuarto. Le _____ (preguntar) a Pablo si _____ (querer) ir al cine con ella. Pablo le _____ (decir) que sí porque se _____ (sentir) un poco aburrido con los estudios. Los dos _____ (salir) rápido para el cine. _____ (ver) una película cómica y se _____ (reír) mucho. Luego, como _____ (hacer) frío, _____ (entrar) a un bar y _____ (tomar) un chocolate. _____ (ser) las dos de la mañana cuando por fin _____ (regresar) a casa. Soledad se _____ (acostar) inmediatamente porque _____ (estar) cansada, pero Pablo _____ (ponerse) a estudiar otra vez.

Anexo 10

BUSCO UN BUFÓN BURLÓN



Une con una línea todas las palabras que empiecen con **bu**; después, haz lo mismo con las iniciadas con **bur**; y finalmente realízalo con las que principian con **bus**.

bucal

buche

burbuja

búsqueda

busto

burlador

busca

buril

buscapié

buscón

burla

bucle

bullá

Se escriben con **b** las palabras que empiezan con **bu**, **bur** y **bus**.

Anexo 12

¡QUÉ MAR TAN PICADO!

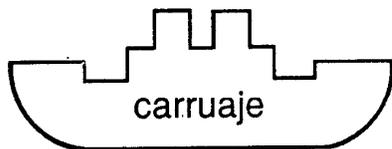


oleaje

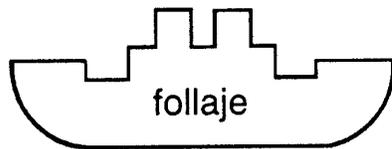
salvaje

Se escriben con j las palabras terminadas en aje.

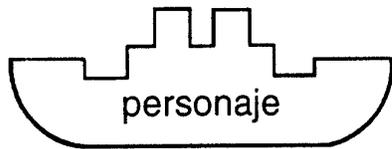
Forma un enunciado con cada una de las palabras que están en los barcos.



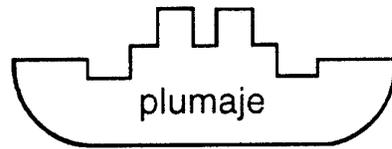
carruaje



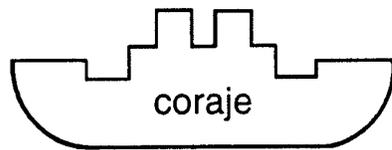
follaje



personaje



plumaje



coraje

Hay también palabras terminadas en **age**, como **ambage**, pero su uso no es frecuente.

Anexo 13

A PROPÓSITO DE LA Z

¿Recuerdas algunas reglas para el uso de la letra z ?

¿Qué sucede al formarse el plural en una palabra terminada en z ?

Muy sencillo: la z, se transforma en c.

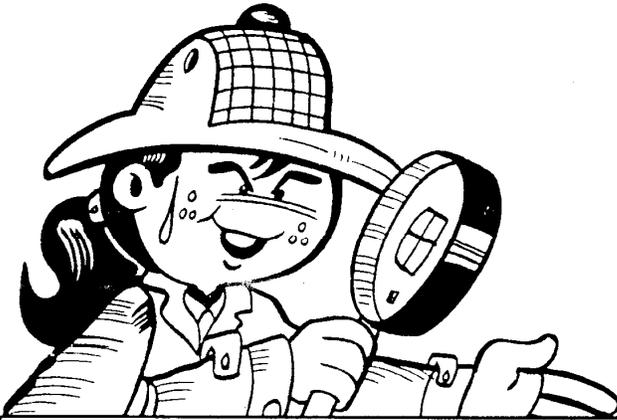


SINGULAR	PLURAL	SINGULAR	PLURAL
antifaz	antifaces	feliz	
capaz	capataces	barniz	
fugaz	fugaces	nariz	
luz		lombriz	
pequeñez		arroz	
eficaz		arcabuz	
disfraz		actriz	
pez		mordaz	
avestruz		tenaz	
cicatriz		estrechez	
feroz		nuez	
voz		andaluz	
veloz		voraz	
matiz		doblez	

Anexo 14

¿DÓNDE ESTÁN?

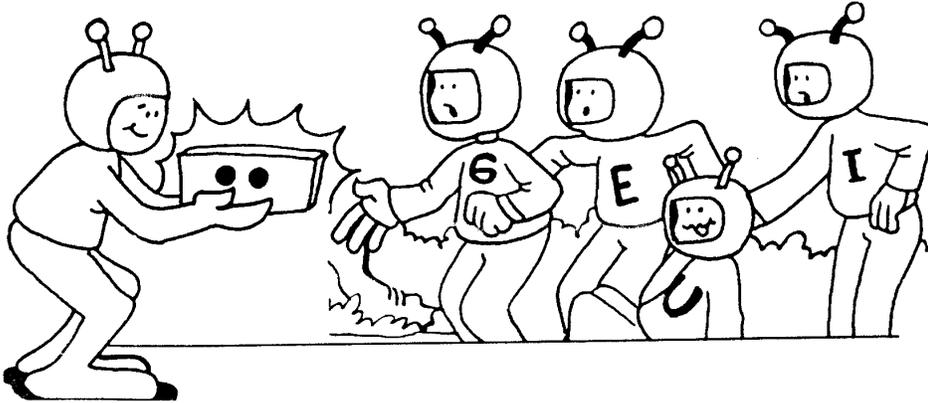
Une cada palabra con su plural.



raíz	faces	mordaz	felices
tapiz	audaces	matiz	barnices
incapaz	disfraces	rapaz	cicatrices
arroz	andaluces	lombriz	voraces
faz	raíces	sagaz	nueces
feroz	feroces	tenaz	dobleces
disfraz	voces	feliz	sagaces
veloz	tapices	barniz	vivaces
eficaz	veloces	cicatriz	rapaces
voz	eficaces	doblez	lombrices
capataz	incapaces	vivaz	mordaces
andaluz	capataces	nuez	matices
audaz	arroses	voraz	tenaces

Las palabras que en singular terminan con **z**, al pasar a plural, la **z** se cambia por **c**.

LOS PUNTOS MÁGICOS

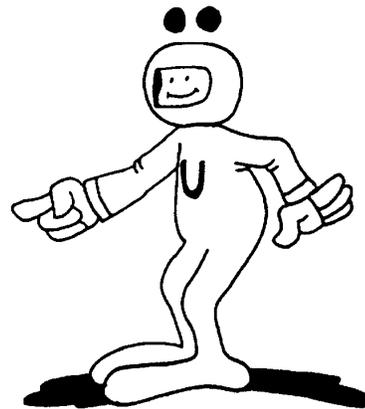


Ocurrió que hace mucho tiempo, la letra u estaba muy triste; se sentía así porque representando a un fonema, cuando iba en compañía de la g y de la e o de la i, no permitían que dijera nada.

Siguieron así las cosas, hasta que un buen día, un duendecillo, amigo de ella, le llevó un regalo: dos puntos mágicos que cuando los pusiera sobre su cabeza, harían que su sonido volviera a escucharse, sin importar con quien se encontrara.

Coloca los puntos cuando la u deba sonar.

guero	deguello	águila	zarigüeya
pingue	guijarro	desague	
guerra	unguento	anguila	
bilingüe	guiño	averigüe	
guitarra	cigüeña	honguito	
aguijón	guerrero	lengueta	
antigüedad	arguir	sigüiente	
vergüenza	lengüita	guiso	

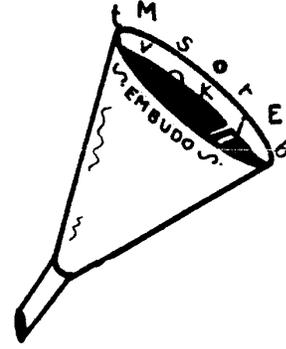


Para que suene la u, cuando está entre la g y las vocales e, i, se le colocan dos puntos llamados **diéresis**.

Anexo 16

¿QUÉ VA ANTES?

Lee cuidadosamente las siguientes palabras, luego escríbelas sobre las líneas. En una columna las que lleven **mb** y en otra las que tengan **nv**.



- rumbo
- inverso
- biombo
- soquete
- zambullir
- tranvía
- ambiente
- marimba
- convento
- anverso
- refregar
- conversación
- ambulancia
- envidia
- ambazo
- invento

zambullir

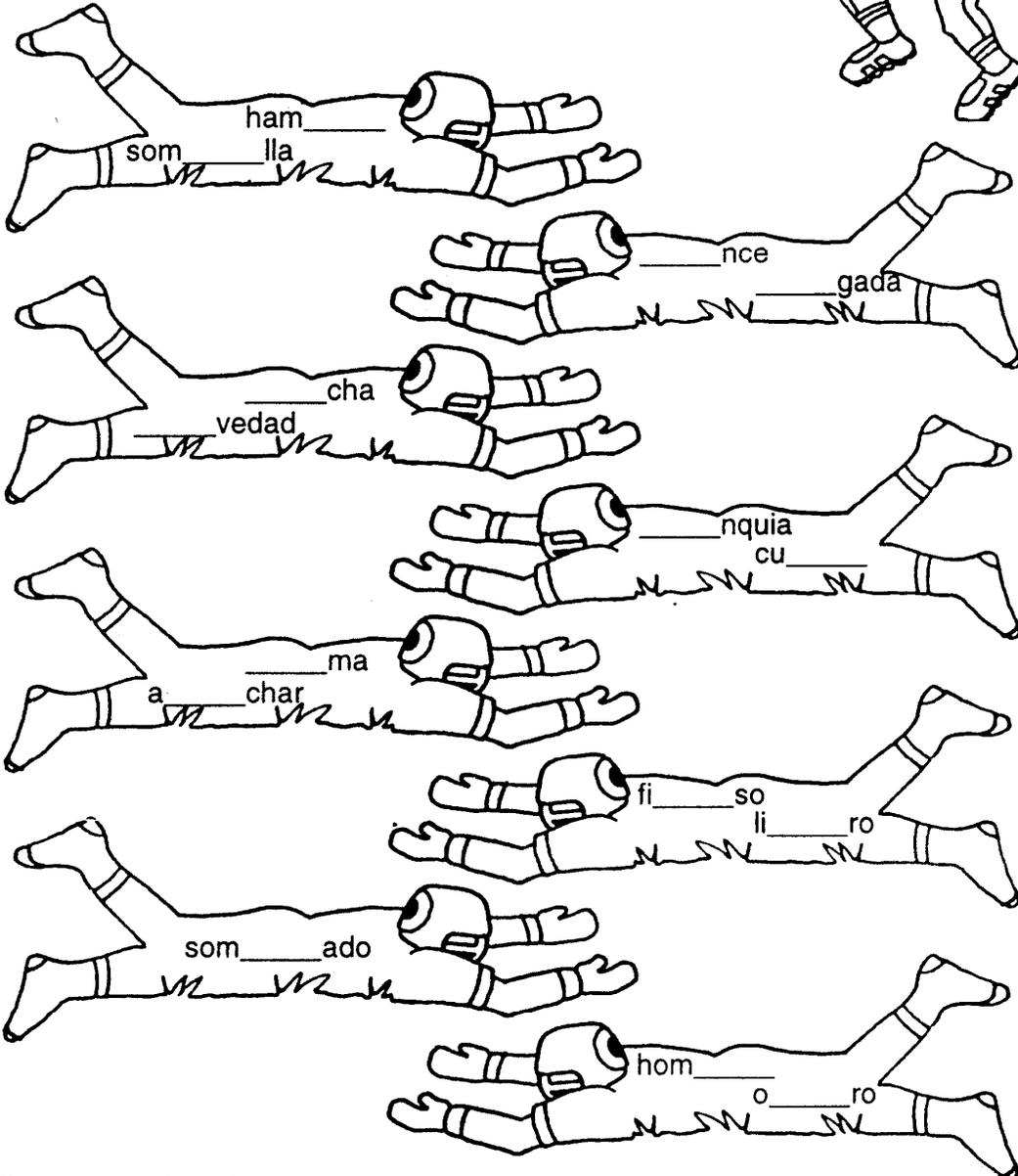
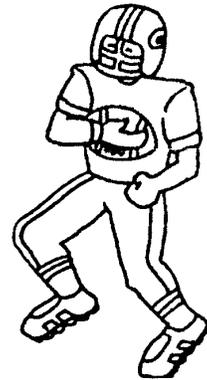
investigar

Recuerda que la **m** se escribe antes de **b**, y la **n** se escribe antes de **v**.

Anexo 17

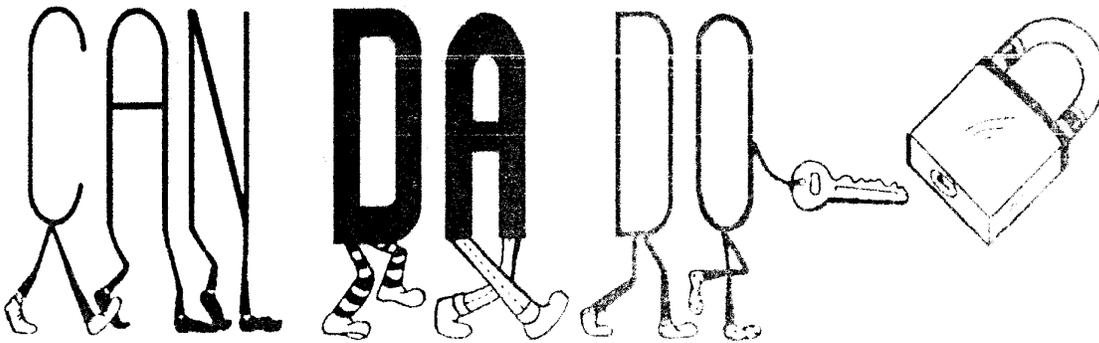
ABRIENDO BRECHA

Para que ganes este juego, deberás escribir sobre la raya **bra**, **bre**, **bri**, **bro** o **bru**.



Se escriben con **b** las sílabas **bra**, **bre**, **bri**, **bro** y **bru**.

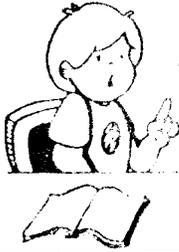
¿DÓNDE VA LA FUERZA?



SÍLABAS TÓNICAS

Con acento ortográfico

balística	<u>ba-lís-ti-ca</u>
álgebra	_____
ábside	_____
táctil	_____
bursátil	_____
catástrofe	_____
tónica	_____
decálogo	_____
dórico	_____

 famélico
grúa
híbrido

Con acento prosódico

Carlos	<u>Car-los</u>
resumen .	_____
colegio	_____
alumno	_____
temor	_____
pizarra	_____
pared	_____
escribir	_____
barniz	_____
maestro	_____
tintero	_____
cubrir	_____
pala	_____

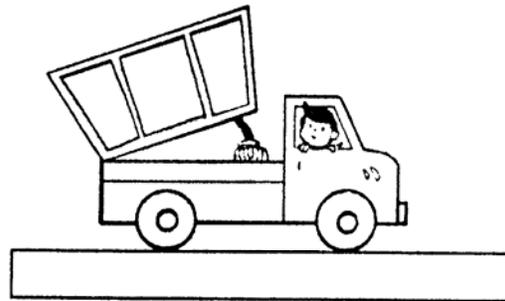
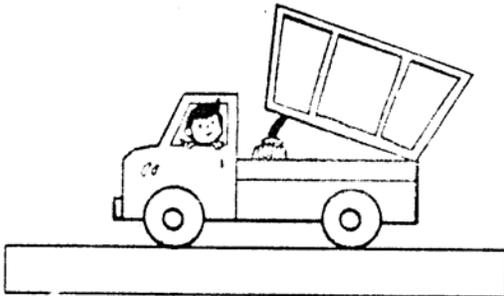
Anexo 19

SÓLO PALABRAS ESCOGIDAS

Escribe sobre los renglones las palabras del depósito, escogiéndolas de acuerdo al tipo de vocal con la que principian.

Son fuertes: **a, e, o.**

Son débiles: **i, u.**



Fuertes

abajo iglesia uva único
ácido eclipse oro útil
océano abeja obeja ilusión
imán abuela uno elegir
elástico uso edea imagen

Débiles

Nunca debes olvidar que existen **tres** vocales fuertes: **a, e, o;** y **dos** débiles: **i, u.**

Anexo 21

DIVISIONES Y SEPARACIONES

Divide en sílabas las siguientes palabras:

himno		columna	
omnívoro		solemne	
ómnibus		somnífero	
amnistía		calumnia	
solemnidad		alumno	
indemnizar		gimnasia	
gimnasta		gimnasio	
omnipotente		alumnado	

Al dividir en sílabas debes separar la m de la n:
insomnio, damnificado, etc.



Lo mismo ocurre con las palabras en donde aparecen nm: inmortal, inmoral, conmigo, etc.

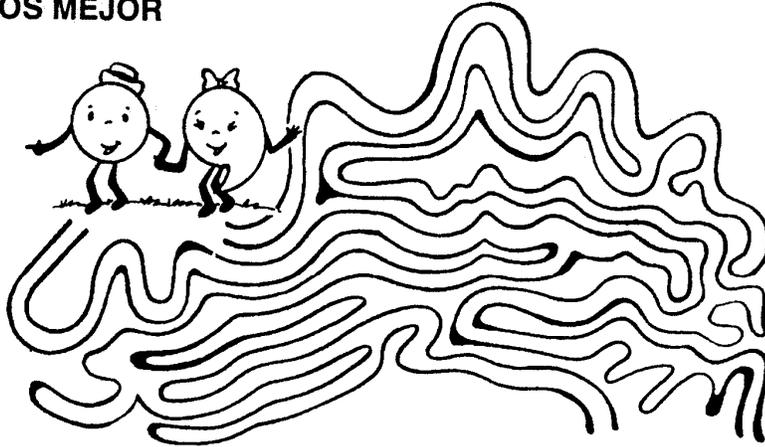


Una sílaba está formada por una o varias letras que se pronuncian en una sola emisión de voz.

Anexo 22

PARA ENTENDER NOS MEJOR

¡Llévanos a nuestro destino!



Coloca en su lugar cada uno de los signos de puntuación:



- | | | | |
|-------------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| coma | <input type="radio"/> | fin de admiración | <input type="radio"/> |
| diéresis | <input type="radio"/> | paréntesis | <input type="radio"/> |
| guión largo | <input type="radio"/> | punto | <input type="radio"/> |
| dos puntos | <input type="radio"/> | puntos suspensivos | <input type="radio"/> |
| principio interrogación | <input type="radio"/> | fin de interrogación | <input type="radio"/> |
| punto y coma | <input type="radio"/> | principio de admiración | <input type="radio"/> |
| guión corto | <input type="radio"/> | comillas | <input type="radio"/> |

ANEXOS DE MATEMÁTICAS

Anexo 1

Cuando terminan de resolver los problemas, el maestro organiza la revisión de los resultados. Los alumnos deciden cuál es el resultado correcto y muestran distintas maneras de obtenerlo.

El maestro pregunta a los niños si la operación con la que se resuelve el problema de suma está calculada en el Cuadro. Les ayuda a ver que en ese problema no hay cantidades iguales que se repitan y que por lo tanto no se puede encontrar el resultado en el Cuadro de Multiplicaciones.

>>> Esta actividad debe repetirse varias veces más con problemas en los que sea necesario multiplicar, sumar o restar, como los siguientes:

Doña Inés tejió 2 chalecos para cada uno de sus 5 sobrinos. ¿Cuántos chalecos tejió en total?

Dentro de 6 años Mauricio tendrá 9 años. ¿Cuántos años tiene ahora?

Jorge compró 4 macetas grandes. En cada una quiere plantar 7 rosales. ¿Cuántos rosales necesita en total?

Patricia llenó 13 veces una cubeta para regar su jardín, como no fueron suficientes tuvo que llenarla otras 6 veces. ¿Cuántas veces llenó la cubeta para regar el jardín?

Paco y Lupita están subiendo a una pirámide. Llevan 235 escalones. La pirámide tiene 1 045 escalones. ¿Cuántos escalones les faltan por subir?

Para proponer otros problemas al grupo o a algunos alumnos, el maestro puede usar el **Fichero de Problemas**.

actividad 3

Los niños resuelven varios problemas para los que se necesiten hacer sumas y multiplicaciones con números menores que 10. Resuelven también un problema que admite muchas respuestas diferentes.

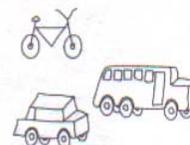
Material

- Piedritas y cajitas, para los equipos que tengan dificultades en la resolución de problemas.
- El Cuadro de Multiplicaciones de cada alumno.

 El maestro organiza al grupo en equipos, les pide que saquen su Cuadro de Multiplicaciones y les plantea el siguiente problema.

David hace juguetes de madera: bicicletas, coches y autobuses. Cada uno lleva un número diferente de ruedas:

Las bicicletas, 2 ruedas
Los coches, 4 ruedas
Los autobuses, 6 ruedas



- a) Debe entregar 8 coches a una tienda. ¿Cuántas ruedas tiene que hacer David?
- b) ¿Cuántas ruedas necesita David para hacer 9 bicicletas?
- c) ¿Para 4 coches?
- d) ¿Para 6 coches?
- e) ¿Para 3 autobuses?
- f) ¿Para 2 coches y 6 autobuses?

Mientras los niños resuelven el problema, es conveniente que el maestro pase entre los equipos, observe lo que hacen y los anime en el trabajo colectivo.

Anexo 2

 El maestro organiza al grupo en parejas y plantea los siguientes problemas con las opciones **A** y **B** que se dan abajo de cada uno.

PROBLEMA 1

A Luis le quedan 85 páginas de su cuaderno sin usar. Su cuaderno tiene 120 páginas. ¿Cuántas páginas ha usado?

El resultado es:

A: menos de 120 **B:** más de 120

PROBLEMA 2

María repartió 50 estampas entre sus cinco hermanos. A cada uno le dio la misma cantidad. ¿Cuántas estampas le tocaron a cada uno?

El resultado es:

A: menos de 50 **B:** más de 50

PROBLEMA 3

La maestra Sonia va a comprar 15 chocolates para sus alumnos. Cada chocolate cuesta tres nuevos pesos. ¿Cuánto dinero necesitará?

El resultado es:

A: menos de 30 nuevos pesos **B:** más de 30 nuevos pesos

PROBLEMA 4

José perdió 15 estampas y ya sólo le quedan 12. ¿Cuántas estampas tenía antes de perder 15?

El resultado es:

A: menos de 15 estampas **B:** más de 15 estampas

El maestro explica a los alumnos que, sin resolver los problemas, tienen que decidir cuál de las dos opciones que se dan abajo de cada problema es la correcta. Les pide que escriban en sus cuadernos el número de cada problema y la letra de la opción que escogieron.

Cuando terminan, el maestro organiza la revisión. En esta ocasión, el maestro les puede pedir que resuelvan los problemas. El problema 2 implica una división, pero los niños lo pueden resolver con dibujos o con otras cuentas.



Es conveniente plantear problemas de multiplicación intercalados con problemas de suma y resta para que los alumnos sigan aprendiendo a seleccionar las operaciones adecuadas.

>>> Esta actividad debe repetirse en otras ocasiones.

>>> Si los alumnos no han terminado de llenar el Cuadro de Multiplicaciones, en parejas lo siguen llenando.



Realizan el *Juego* "¿Quién adivina el número?".

Anexo 3



Primer paso: Se dibuja una cuadrícula para colocar los números que se van a multiplicar, con diagonales en los cuadros.

	3	5	8	x
				4
				3

Segundo paso: Se multiplica el 4 por cada una de las cifras de arriba y se colocan los resultados en el primer renglón.

	3	5	8	x
1	2	3	2	4
		0	2	3

Tercer paso: Se multiplica el 3 por cada una de las cifras de arriba y se colocan los resultados en el segundo renglón.

	3	5	8	x
1	2	3	2	4
	9	15	24	3

actividad 12

Los niños conocen una manera fácil y divertida de resolver las multiplicaciones.

 El maestro organiza al grupo en parejas y les comenta que existen muchas maneras de resolver cualquier operación. La mejor de todas es la que resulta más práctica y rápida a cada persona que la resuelve. Agrega que en esta actividad van a conocer una manera divertida de resolver las multiplicaciones.

Les pide que en parejas resuelvan juntos la siguiente multiplicación.

$$\begin{array}{r} 358 \\ \times 43 \\ \hline \end{array}$$

Un niño pasa al pizarrón a escribir y resolver la multiplicación.

El maestro explica uno por uno, los cuatro pasos de otro procedimiento para resolver esa misma multiplicación.

CONCLUSIONES

La sociedad contemporánea ha adoptado los postulados que la posmodernidad supone, a saber: la búsqueda de la equidad, género y la visibilización de la diversidad, postulados que a su vez son contemplados por el sistema educativo actual, haciendo especial énfasis en la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad, y por ende al derecho que posee toda persona de acceder al currículum sin importar sus limitaciones físicas, discapacidades o NEE. Se reconoce entonces en palabras de Jiménez (2000) que: “la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana”. Si hablamos de una aceptación de la diversidad entenderemos que en el campo educativo el docente reconocerá al alumno como ser social que pertenece a una determinada clase social, cultura, grupo religioso, etc. factores que contribuyen a la construcción de su personalidad y que lo distinguen de los demás.

Este reconocimiento de la diversidad como valor nos remite a un nuevo marco cultural, amplio y flexible en el que se reconozcan y respeten las múltiples singularidades que confluyen al interior del aula escolar a fin de brindar atención a las necesidades que esta misma diversidad está demandando pues se convierte en un reto para los procesos de enseñanza aprendizaje para ampliar y diversificar las maneras de enseñar de los docentes. El respeto y reconocimiento que se le brinda a la diversidad se traduce en la integración a las escuelas y aulas regulares de los alumnos con NEE ya que no se trata “de un acto caritativo sino de un esfuerzo para generar las condiciones que permiten que los niños aprendan de acuerdo a sus potencialidades” García (2000).

La integración educativa ha obedecido a la heterogeneidad del alumnado si partimos del hecho de que, "...todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con sus compañeros de edad, y que les permitan en el futuro integrarse y participar en la sociedad" Marchesi (1996).

El CEM desde el planteamiento de su misión se adjudica como un centro integrador atendiendo a la diversidad "bajo una filosofía de respeto, tolerancia y crecimiento continuo que contribuya a consolidar la plataforma de futuras etapas. Estableciendo vínculos de calidad en la relación escuela - familia, dirigidos al desempeño óptimo del educando. Fomentando la competitividad a partir del respeto a la diversidad y al reconocimiento de la función de grupo, unificado por tareas y logros", en el afán por cumplir la misión ya citada, permite el acceso a niños con diferentes discapacidades y necesidades educativas especiales.

Sin embargo, la atención a estos niños no se limita al simple acceso físico como el CEM lo ha hecho al adaptar su infraestructura o bien, brindar atención particular a través de la presencia de una maestra de apoyo puesto que no todos los niños están en las posibilidades de costear una atención particular e incluso sus necesidades no demandan éste tipo de atención. Las observaciones efectuadas durante la realización del diagnóstico evidencian que el CEM aún cuando habla de integración educativa ha adoptado una integración centrada en el aspecto físico y la dimensión instructiva de las personas con necesidades educativas especiales, la dimensión social y la profesional, abordando las competencias personales y sociales que los alumnos integrados deben poseer para interactuar en el aula y ser aceptados por sus compañeros, ¿Podría decirse que existe aceptación cuando aún se escuchan comentarios por parte de los niños como "eres un tonto", "nunca trabajas", "siempre estas molestando", "nunca estas quieto", etc.? Estas actitudes observadas durante las clases son originadas, en muchas ocasiones por la actitud que el docente adopta en el aula frente a los niños que presentan necesidades educativas especiales, como

en el caso de Ximena, Andrés y Joel, que eran objeto de comentarios peyorativos por parte del docente y por ende de los alumnos.

Si la integración es un proceso que debe evidenciarse, los maestros son los primeros que deben cambiar de actitud ante los niños con NEE, de tal forma que se refleje en la forma de atenderlos lo que implica no utilizar términos que estigmaticen a estos niños frente a los demás. Por tanto, hablar de integración no es referimos únicamente a aquellas adaptaciones sencillas de realizar con el fin de declarar que la escuela está reconociendo el valor de la heterogeneidad de sus alumnos y por ende de la diversidad misma sino que se requiere un cambio de actitud, además de que la atención a la diversidad se relaciona con el concepto de integración que se vétebra en “...tres ejes fundamentales en el proceso de enseñanza- aprendizaje: alumno, profesor y centro” Pérez Cobacho (1999).

En este caso, el CEM adjudicándose el papel de centro integrador plantea como meta a mediano plazo “constituirse como una institución dedicada al mejoramiento de la vida educativa de sus educandos” pero ¿Cómo mejorar la vida educativa de los educandos si no se comienza por un cambio de actitud al momento de atender a los niños con NEE? ¿Cómo mejorar la vida educativa de los niños cuando las prioridades establecidas se quedan en el discurso? ¿Cómo mejorar la vida educativa de los alumnos si el docente no se involucra en el diagnóstico de las necesidades educativas de los niños? Pues, cuando se requirió la participación del docente en la elaboración del diagnóstico específicamente en el llenado de las escalas del DSM IV y Connors así como la realización de la evaluación psicopedagógica, la información no se proporcionó en los límites establecidos lo que demoró el diseño de la propuesta de intervención y lo que es más, no se reflejó un compromiso sino, simplemente un acto de atención en cumplimiento de una actividad escolar más.

Ante esta situación es necesario que el docente se comprometa en el ejercicio de su práctica pues, no solo se limita a enseñar los contenidos estipulados en el currículum sino, también debe conocer las singularidades de cada uno de sus alumnos a fin de

establecer los apoyos, los recursos o incluso las adecuaciones necesarias de tal forma que responda favorablemente a estas necesidades como en el caso de los niños que presentan TDAH.

Este reconocimiento de las necesidades educativas de los alumnos contempla un compromiso mayor al determinar la forma de diagnosticar dichas necesidades pues, cuando no existe compromiso con el alumnado y con el ejercicio de la docencia difícilmente se pensará en las medios y formas de conocer las necesidades de los alumnos y aún cuando una persona externa a la escuela se ocupe del diagnóstico de las necesidades como ocurre en este caso, difícilmente existirá el compromiso de involucrarse en todo este proceso que únicamente resultará en beneficio del alumno y responderá al reconocimiento de la diversidad de la que tanto habla el CEM.

Recordar que el niño posee un derecho inherente de disfrutar de iguales oportunidades que los demás en el campo de la educación debería hacer que los docentes del CEM se comprometan en el ejercicio de su actividad y por tanto valoren positivamente "...una manera distinta de entender la educación, más diferenciada y adaptada a sus alumnos, y que encuentre los apoyos, medios e instrumentos de formación para que su práctica profesional sea satisfactoria" Marchesi (1996).

Si el docente atiende dentro de su grupo a niños con NEE que en relación a sus compañeros de grupo tienen dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos contemplados en el curriculum o bien, presenta alguna discapacidad que dificulta su acceso al curriculum cabe preguntarse ¿Qué acciones deben tomarse para responder favorablemente a las NEE o discapacidades de los niños? Ante esta cuestión deben orientarse los esfuerzos del centro, del docente y de los padres de familia para realizar las debidas modificaciones valorando las necesidades educativas y las potencialidades del niño, pues no serviría de mucho centrarnos en las dificultades y soslayar sus potencialidades cuando son estas últimas las que contribuyen en su aprendizaje.

Las acciones que el docente o agentes externos pudieran llevar a cabo serían imposibles de realizarse si los padres no se involucran en la atención que puede brindársele al niño y aún más cuando en muchos de los casos no se reconoce presentan una NEE o se niegan a participar en el proceso de diagnóstico de las necesidades de sus hijos pues, aún cuando participarán su participación carece de compromiso e impide el establecimiento de una mejor atención al proceso de aprendizaje de los alumnos, como ocurrió durante el diagnóstico que se realizó con los niños del tercer grado de primaria a fin de determinar la presencia del TDAH lo que implicó la participación de los padres de familia al responder las escalas de Conners y el DSM – IV, que actúan como filtro para determinar la presencia del TDAH. Como ya se ha descrito en el capítulo 2 que incluye el diagnóstico de este trabajo, la información de estas escalas y de la evaluación psicopedagógica también se demoró debido a la falta de compromiso por parte de los padres de familia postergando el diseño de la propuesta de intervención.

A este respecto el CEM planteaba que establecería “puentes sólidos con los padres de familia” a fin de brindar atención a los niños que estén presentando una NEE, pero ¿a caso la participación de los padres en las entrevistas para obtener información del desarrollo del niño ¿no es crear puentes sólidos? Pues, la directora no nos permitió la aplicación directa de las entrevistas a los padres por lo que, el desarrollo del trabajo se supeditó al tiempo y la disposición de la directora para el envío y recopilación de las escalas.

Lo anterior únicamente refleja que el CEM no ha establecido los vínculos necesarios con los padres de familia y por ende su colaboración en las actividades que el centro puede estar gestionando para el alcance de su misión. Este establecimiento conlleva involucrarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos y hacerlos participes de las propuestas de intervención como la que se expone en este trabajo para la atención de la conducta de Ximena, Andrés y Joel y las adecuaciones curriculares para este último, de esta forma se trata de ponerlas en práctica no solo en la escuela sino también al interior de la familia ya que en lo académico “...los

padres pueden potenciar los objetivos educativos que comparten escuela y familia si se orienta a los padres para que valoren en su justa dimensión los avances de sus hijos y se les motiva para que les propicien un ambiente rico en todo tipo de experiencias, que estimulen su expresión, movimiento y aprendizaje” García, I y otros (s/f).

Si el CEM aún no ha logrado el alcance de sus metas en el reconocimiento y atención de la diversidad no esta brindando una respuesta educativa que atienda a las Necesidades Educativas Especiales que se remiten en primer lugar a los problemas de aprendizaje, que hacen necesario disponer de recursos educativos extraordinarios para atender tales dificultades y más aún cuando encuentran asociados al TDAH debido a la escasa capacidad en el manejo de las funciones psicológicas superiores del niño que no le permiten a este apropiarse debidamente de los contenidos como ocurre con Joel por lo tanto, dependerá de la respuesta educativa que se le brinde para dejar de ser una NEE, concluimos pues, que las dificultades de aprendizaje pasarán a ser una NEE entre más se tarde en llegar la respuesta educativa a la necesidad presente en el escolar por lo que, el diseño de una adecuación curricular individual se constituye como una respuesta a la NEE de Joel.

Considerando que la integración educativa no es una decisión de todo o nada, sino que es un proceso de varios niveles, a través del cual se pretende que el sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos, se considera a la ACI como la mejor forma de responder a las necesidades de Joel.

Así pues, la ACI se presenta en este trabajo como una respuesta eficaz a las dificultades de aprendizaje del niño. A su vez, permite contemplar que el nivel de integración más adecuado es, por tanto, aquél que mejor favorece en un momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno, y en estos momentos la ACI construida desde el enfoque histórico socio cultural de Vigotsky se

considera como una oferta educativa que apoyará la integración y la atención de la necesidad educativa de Joel. Por lo tanto, la ACI se constituye como la forma de encauzar la nueva política de la integración dentro del aula de la escuela regular considerando la integración como un proceso que se da en diferentes niveles y siempre que de respuesta a las necesidades de los alumnos la consideraremos dentro del movimiento integrador actual.

Por otro lado, es necesario señalar que la propuesta de intervención ya reseñada se orienta bajo el enfoque histórico socio cultural dado que se concibe que el desarrollo personal es una construcción cultural, que se realiza a través de la socialización con adultos de una determinada cultura mediante la realización de actividades compartidas, esto es precisamente lo que dirige la propuesta de intervención, una ACI que involucra a todos en el salón de clases, no solamente a los alumnos, sino a docentes y padres de familia e incluso todo el centro educativo, esto permitirá que el niño que presenta una necesidad educativa especial adquiriera verdaderos aprendizajes significativos desligados del condicionamiento o el medicamento que solamente traen beneficios a corto plazo cuando lo que se busca es una respuesta real a la necesidad del niño y que perdure de tal modo que las condiciones de desarrollo del niño vaya mejorando.

Partimos de la idea de que el desarrollo cultural del niño se da primeramente a nivel social y posteriormente a nivel individual, de ahí que las actividades contempladas en la adecuación siempre involucre a todos los actores que participan en la clase que comparte Joel. Además de considerar que las funciones superiores necesarias para el desarrollo del niño tienen su origen en las relaciones entre seres humanos. Se trata de un proceso de desarrollo de estructuras mentales, algo mucho más profundo que una simple transmisión de conocimientos concretos de la persona experta al aprendiz. Este proceso gestionado por el adulto (docente-padre de familia) permite que el niño poco a poco vaya interiorizando las funciones superiores que necesita desarrollar.

Como se precisa durante el escrito el enfoque socio histórico cultural nos permite apreciar la importancia de las interacciones asimétricas, es decir, las interacciones con los adultos. Los niños requieren de instrucciones para alcanzar la comprensión de los contenidos y la construcción de aprendizajes significativos, estas instrucciones son precisamente las que el docente debe construir y traspasar a los niños y más aún cuando de problemas de aprendizajes se habla, pues estos mayormente necesitan una instrucción completa en cada uno de los pasos necesarios para adquirir los procesos: Aprendizaje de la estrategia, aprendizaje del significado de la estrategia y generalización de la misma a nuevas situaciones.

El enfoque socio histórico cultural de Vigotsky se plantea aquí como el más idóneo para la atención de los problemas de aprendizajes y para los casos expuestos del TDAH. Descartando los métodos conductuales y medicamentos que solamente nos permiten controlar los problemas de conducta más no los de aprendizaje reflejado en el aula como una necesidad educativa especial.

Así que, si el CEM desea lograr el alcance del verdadero reconocimiento y atención de la diversidad como valor debe "...ir transformando su organización y estrategias, conciliando la atención a las exigencias que conlleva la integración con las condiciones reales en las que opera la institución en cuanto a normas, características del personal, infraestructura, material, disponibilidad de tiempo y apoyos..." García I y otros. (s/f). Solo así hablaremos de una integración, no como "...una decisión de todo o nada, si no como un proceso con varios niveles a través del cual se pretende se tengan los medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos" Marchesi (1996).

BIBLIOGRAFÍA

- Ábalo, Valentín y Bastida Francisco (1994). Adaptaciones Curriculares. Teoría y Práctica. Madrid, España. Edit. Escuela Española.
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. En: Infancia y Aprendizaje. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comp), Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Madrid. Alianza.
- Amador, J. A., Forns, M. y Martorell, B. (2001). Síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad: análisis evolutivo y consistencia entre informantes. Anuario de Psicología.
- American Psychiatric Association (1952). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Washington.
- American Psychiatric Association (1968). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Washington.
- American Psychiatric Association (1983). DSM-III. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona.
- American Psychiatric Association (1988). DSM-III-R. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona.
- American Psychiatric Association (1995). DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona.
- American Psychiatric Association (2002). DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona.
- Antología de Educación Especial, Evaluación del factor Preparación Profesional. Las Adecuaciones Curriculares: un espacio para la profesionalización del trabajo docente. (2000). México, DF. SEP.

- Armstrong, T. (2001). Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad. Estrategias en el aula. Paidós.
- Ávila, C. y Polaino-Lorente, A. (1997). Evaluación observacional y escalar de la hiperactividad. En A. Polaino-Lorente (Dir). Manual de hiperactividad infantil. Madrid: Unión Editorial.
- Barkley Russell (1999). Niños Hiperactivos. Como comprender y atender sus necesidades especiales. Barcelona, Paidós.
- Barkley, R. A., DuPaul, G. J. y McMurray, M. B. (1990). Comprehensive evaluation of attention déficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.*
- Barkley, R., y Biederman, J. (1997). Toward a broader definition of the age-of-onset criterion for attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.*
- Barkley, Russell (1998). El desorden de hiperactividad y déficit de atención. Investigación y ciencia.
- Barragán Pérez, Eduardo (2002). El niño y el adolescente con trastorno por déficit de atención, su mundo y sus soluciones. México. Altius Editores.
- Basedas, Eulalia (1991). Elementos del diagnóstico psicopedagógico; en: Intervención Educativa y diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Paidós.
- Bonhome, C. (2004). La empatía. [Documento en línea], disponible en www.proyectopv.org/1-verdad/empatia.htm.
- Borsani, María José (2001). Adecuaciones curriculares, Apuntes de atención a la diversidad. México, DF. Edit. Novedades educativas.
- Cabanyes, J. y Polaino-Lorente, A. (1997). El perfil psicopatológico del niño hiperactivo: análisis sintomatológico y clínico. En A. Polaino-Lorente (dir). Manual de hiperactividad infantil. Madrid. Unión Editorial.
- Covarrubias, G. (2000). Violencia Escolar. Revista Electrónica Contexto Educativo,7. [Documento en línea]. Disponible en Contexto Educativo - Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías.

- Cubero Venegas, María (2006). Los trastornos de la atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico. Revista electrónica. Actualidades investigativas en educación. Costa Rica.
- Douglas, V. I. (1983). Attention and cognitive problems. En M. Rutter (Dir), Developmental neuropsychiatry. Nueva York: Guilford Press.
- Félix Benassini, Oscar (2002) Trastornos de la atención. Origen, diagnóstico, tratamiento y enfoque psicoeducativo. Trillas. México.
- Fernández. J. (1997) Teoría y práctica de la integración educativa. En A. Sánchez y J. A. Torres (coords). Educación especial una perspectiva curricular, organizativa, y profesional. Madrid: pirámide.
- Frola Ruiz, Patricia (2004). Un niño especial en mi aula: hacia las escuelas incluyentes. Conceptos y actividades para niños y maestros. México. Trillas.
- García I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Puga, I., y Mustri, T. Material elaborado para el proyecto de integración educativa, dirección general de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- García Requena, F. (1997). Organización escolar y gestión de centros educativos. Málaga, España. Ediciones Aljibe.
- García Zedillo Ismael y colaboradores (2000). Curso Nacional de Integración educativa. Lecturas. SEP.
- García, M^a I. (1994). La atención: fases y mecanismos. En V. Bermejo (Dir). Desarrollo cognitivo. Madrid: Síntesis.
- García, Manuel y Magaz Lago, Ángela (2001). Situación actual del Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). Terremotos y soñadores. Revista de la asociación TDAH.
- Garrido, Landívar Jesús y Col. (2002). Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación primaria y de educación especial., Madrid, España. Edit. CEPE. Pardiñas.
- González Pineda, J. A y Núñez, J. C. (coords.) (1999). Dificultades del aprendizaje escolar. Madrid. Pirámide.

- Jaén Fernández, Alberto. Calleja Pérez Beatriz. Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. (TDHA) Abordaje multidisciplinar.
- Jiménez, Martínez P. Vila Suñe M. (2000). De educación especial a educación en la diversidad. Madrid España. Ediciones Aljibe
- Joselevich, Estrella (compiladora) (2003). Síndrome de déficit de atención con y sin hiperactividad AD/DH en niños, adolescentes y adultos. Buenos Aires. Paidós. 2 reimpresión.
- Kirby, Edward y Grimley, Liam. (1992). Trastorno por déficit de atención. México. Limusa.
- Kozulin Alex (1998)) Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. España. Paidos.
- Lahey, B. B., Applegate, B., Mcburnett, K., Biederman, J., Greenhill, L., Hynd, G. W., Barkley, R. A., Nueva corn, J., Jensen, P., Richters, J., Garfinkel, B., Kerdyk, L., Frinck, P. J., Ollendick, T., Pérez, D., Hart, E. L., Waldman, I. y Shafer, D. (1994). DSM-IV field trials for attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. American Journal Psychiatry.
- López Melero, M. Y Guerrero, J. F. (1993). Lecturas sobre integración escolar y social. Buenos Aires. Paidos.
- López Melero, Miguel. José Francisco Guerrero. (1996). De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura, en: Lectura sobre integración escolar y social. España. Paidos.
- Luque Parra Diego J., Romero Pérez Juan F. Desarrollo curricular y respuesta educativa a la diversidad del alumnado, en: Trastornos del desarrollo y adaptación curricular. Edit. ALJIBE. Málaga, 2002.
- Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV. Masson. Barcelona. 1994.
- Marchesi, A. (1989). La situación educativa en España y el proyecto del Real Decreto sobre la integración escolar de los niños disminuidos. Madrid.

- Marchesi, A. (et al) (1996). Desarrollo Psicológico y Educación III. Edit. Alianza. Madrid, España.
- Marchesi, A. Coll y J. Palacios. (1996). Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid.
- Miranda A. y santa maría, M. Hiperactividad y dificultades de aprendizaje. (1996). Análisis y técnicas de recuperación. Valencia. Promolibro.
- Miranda A., Roselló B y Soriano M. (1998) Estudiantes con deficiencias atencionales. Valencia. promolibro.
- Miranda, A. y Amado, L. (1999). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: avances en torno a su conceptualización, bases etiológicas y evaluación. En J.N. García (Coord). Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo. Madrid. Pirámide.
- Miranda, A.; Vidal- Abarca, E. Soriano, M. (2000). Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje. Madrid. Pirámide.
- Miranda, Amado, Jarque (2001). TDHA y dificultades de aprendizaje en Trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Una guía práctica. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Moll, L (1990) (comp). Vygotsky y la educación. Buenos Aires: Aique.
- Moreno, I. (1995). Hiperactividad, prevención, evaluación y tratamiento en la infancia. Madrid. Pirámide.
- Navarro, J. F. (2000). Bases biológicas de las psicopatologías. Madrid. Pirámide.
- Organización Mundial de la Salud. (1967). The ICD-8 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic criteria for research. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Madrid: Meditor.
- Orjales, I. (1999). Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores. CEPE.

- Orjales, I. y Polaino-Lorente, A. (1997). Terapia cognitiva, trastorno de atención e hiperactividad infantil. En A. Polaino-Lorente. Manual de hiperactividad infantil. Madrid. Unión Editorial.
- Parrillas Latas, A. (1992). El profesor ante la integración escolar: "Investigación y Formación. Madrid. Cincel.
- Peisekovicius, Raquel. (2003). Características del déficit de atención con hiperactividad en: Rápido, rápido... ¡rápido! El niño hiperactivo. México. American Book store, S.A. de C. V. división editorial.
- Peñafiel, María. José R. Gamo. Trastorno de Hiperactividad y Déficit de Atención. Intervención educativa: La escuela y el papel del profesor.
- Pérez Cobacho, Juan. Prieto Sánchez M. Dolores. (1999). Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva. Universidad de Murcia.
- Puigdemívol, Ignasi. (2000). Programación de aula y Adecuación Curricular. El tratamiento de la diversidad. Barcelona España. Edit. GRAÓ.
- Pujol Mena, Beatriz. (et al) (2006). Guía práctica para educadores: El alumno con TDAH. España.
- Revista Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio. Talleres Generales de Actualización. Las adecuaciones Curriculares Individuales: hacia la equidad en educación Especial.(2006). México. DF. SEP.
- Rief, Sandra. (1999). Como tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA/TDAH. Paidós.
- Rodríguez (et al) (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH) en Revista de pediatría de atención primaria vol. VIII suplemento 4.
- Rosselló, J. (1998). Psicología de la atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional. Madrid: Pirámide.
- Rubio Ma. José, Jesús Varas. El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid. Ed. CCS.

- Santiuste, Víctor. Joaquín Pérez González. (2005). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Madrid. Editorial CCS.
- Seminario de Actualización para profesores de Educación Especial y Regular. Mod. 3 Currículo, Didáctica y Adecuaciones Curriculares. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. (2000). México. SEP.
- Taylor, E. A. (1991). El niño hiperactivo. Madrid. Martínez Rocal.
- Tijerina de Adame, Greta. (2002). El niño con déficit de atención e hiperactividad. Guía para padres. México. Trillas.
- Toro, J., Castro, J., García, M. y Lázaro, L. (1998). Psicofarmacología clínica de la infancia y la adolescencia. Barcelona. Masson.
- Tudela (1992). Atención. En J. Mayor. y J. L. Pinillos (Dir). Tratado de psicología General, Atención y Percepción. Madrid. Alhambra.
- White, D. M. y Sprague, R. L. (1992). The "Attention Deficit" in children with attention deficit hyperactivity disorder. En B. Lahey y A. E. Kazdin. Advances In Clinical Child Psychology. Nueva York. Plenum Press.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. EN INTERVENCION EDUCATIVA PLAN: 2002

ESCUELA: Centro educativo maya MUNICIPIO: Tuxtla Gutiérrez Chiapas TURNO: Matutino FECHA: 16 de abril del 2007

LUGAR: Blvd. Belisario Domínguez No 3822 DISC/NEE: problemas de conducta GRADO: Segundo grupo A

No A	DESCRIPCIÓN	NOTAS	CATEGORÍAS
18 alumnos	<p>✓ Antes de iniciar las clases respectivamente, la directora y profesora a cargo del grupo expusieron brevemente ante los niños el motivo de mi presencia en el aula, buscando la manera de que estos no se inhibieran ante mi presencia.</p> <p>-Acto seguido, se solicito a los niños tomaran su libreta de español para redactar todo lo que realizaron durante las vacaciones. Las niñas prontamente comenzaron con su redacción, mientras que los niños vacilaban en hacerla, algunos platicaban entre sí y otros jugaban.</p> <p>-La maestra al notar que los niños no están trabajando les llama la atención directa pero amablemente animándolos a apresurarse, pero ellos hacen caso omiso. De todos los niños, se destaca Andrés, y Luís Felipe a quienes se les llama la atención constantemente. A Luís Felipe</p>	<p>- Todos los niños se asombraron y hacían comentarios con el compañero de a lado tales como: ¡tenemos una nueva maestra!</p> <p>- Todos los niños se sientan en la misma fila y todas las niñas se concentran en otra.</p>	La presencia de otra persona ajena al aula genera asombro.

	<p>porque estaba platicando mucho y no permanece en su lugar y si lo esta es por breves momentos pero muy inquieto.</p> <ul style="list-style-type: none">- Mientras la maestra le recordaba a todos que debían esforzarse por mejorar la letra Luís Felipe se levanto se dirigió al pizarrón tomó un gis y comenzó a rayar mientras la maestra anotaba la fecha, se le pidió regresara a su asiento pero continuo inquieto y comenzó apilar los cuadernos que estaban sobre una mesa.- el resto del grupo se mantiene disperso, los niños platicando mientras la profesora entrega a cada uno su cuaderno de actividades. <p>✓ -Al percibir más ruido y más falta de atención la maestra con Voz firme les pide guarden silencio advirtiéndole que aquellos que continúen platicando los cambiaría de lugar.</p> <ul style="list-style-type: none">- Son pocos los niños que permanecen en su asiento haciendo la tarea, por poco tiempo se establece el silencio, que es interrumpido porque algunos niños siguen platicando.- Luís Felipe aún no inicia con la tarea, se entretiene con su lapicera.- En la parte de atrás, se ubican Andrés, Daniela y Antonio que al estar los tres juntos platican y juegan mucho lo que provoca la maestra les llame la atención una y otra vez.- Andrés también es un niño muy inquieto, no encontraba su cuaderno de español, se mantenía platicando y		
--	---	--	--

	<p>se paraba de repente interrumpiendo a la maestra mientras daba alguna instrucción a los demás. La maestra separo a Daniela, Antonio y Andrés quién no comenzaba con la actividad y mantuvo su atención hacia fuera en la cancha.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La maestra indica que dictaría algunas oraciones, durante el dictado se establecían momentos de silencio escuchándose únicamente la voz de la profesora. - Luís y Andrés no escribían, el primero recostó su cabeza sobre la mesa, después se paró se dirigió al encendedor de la luz y la apago, Andrés hace lo mismo que Luís apaga la luz, hasta que Luís le grita a Andrés ¡ya deja la luz! - Luís regresa a su lugar junto a Robinsón, con quién platica mucho por lo que la maestra lo cambia de lugar diciéndole a Luís “el recreo se gana con esfuerzo, así que termina la tarea” pero Luís no dijo nada. - Al término del dictado, se abordó el tema de los adjetivos calificativos proporcionando su definición y algunos ejemplos posteriormente se solicito una lista de 20 adjetivos, no todos comienzan hacerlo. - Luís se encuentra debajo de una mesa jugando con su lápiz, Andrés y Antonio juegan constantemente porque aún permanecen juntos así que la maestra 	<ul style="list-style-type: none"> - Se requiere una voz fuerte y con autoridad para establecer el orden o dar indicaciones.} - El ruido es una constante en el aula. - El cambio de lugares es una costumbre en el salón, medida tomada para evitar que los niños continúen sin prestar atención. 	
--	--	---	--

	<p>toma su silla en medio de los dos y desde ahí revisa los trabajos de los niños que finalizan las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ante la presencia de la maestra Antonio hace el intento de hacer la tarea, pero a Andrés parece no importarle, hasta que la maestra le insistió inició apenas con la redacción de las vacaciones, pero pese a tener a su lado a la maestra Andrés no la termino, se paro se fue afuera y regreso al salón. - La maestra continuaba a lado de Andrés a quién no le importo y fue a platicar con 4 compañeros que ya habían concluido la actividad, la maestra vez tras vez lo llamaba pero no hizo caso, hasta que él decidió regresar a su lugar se le dictó una oración que no escribió. - Luís salió del salón cuando no le correspondía, pues solo salían quienes ya habían terminado para iniciar otra act. - Andrés continuaba sin escribir la oración se distraía con sus compañeros que estaban alrededor esperando la revisión de sus trabajos. Levantaba la voz diciendo a sus compañeros: "estas despedido", luego se pegaba asimismo dándose de cachetadas. - La maestra le volvió a pedir amable y firmemente que escribiera diciéndole: "no se que hacer para que escribas 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada vez que surge una situación desfavorable se busca las medidas más prácticas para evitarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulación individual y grupal
--	--	--	--

	<p>Andrés” ¡a ver escribe por favor: Hoy iniciaron las clases!, pero Andrés no lo hizo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luís después de ausentarse por un tiempo regresa al salón y se pone a platicar con Andrés, por lo que la maestra le dijo que se perdería parte de su recreo por que se lo había ganado por no hacer nada, ambos se quedan callados por poco tiempo. - Andrés le pregunta a la maestra cuando se llevara a cabo el campamento, (evento que emociona a todos los niños) quién aprovecha la oportunidad para decirles que si no se portan bien y no trabajan no irán al campamento así que se le dice a Andrés que trabaje y se esfuerce. - Luís comienza a trabajar, hasta que el lo decide y entrega una breve descripción para después regresar a jugar bajo la mesa. - Mientras que Andrés llevo una silla a la ventana y se quedo parado viendo a los niños que tocaban la flauta, comenzó a gritar ¡María José! Varias veces y luego a la maestra para que lo viera. Después comenzó a caminar por todo el salón hasta que la maestra lo tomo del brazo, lo condujo a su lugar y le ordeno pensara y escribiera en las cosas que lo rodeaban, Andrés se quedo mirando callado, pero no escribió. - En el salón solo quedaban siete niños 	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace caso omiso ante las órdenes e instrucciones. - Los estímulos o recompensas generan una buena actitud en algunos niños. - Los lapsos de atención son 	
--	---	---	--

	<p>entre ellos Andrés, Luís, Antonio, Miguel y Joel a quién también se le llama la tención constantemente por que no hace su tarea, empezaron a jugar aventándose un suéter, empujándose y corriendo por el salón, mientras la maestra revisaba el trabajo a quienes entraban.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luís jugaba con una monedas pero estaba menos inquieto que Andrés quién continuaba viendo por la ventana, regresaba a su lugar y platicaba con Antonio. - Los niños comenzaron a salir al recreo. Pero a Andrés, Miguel y Antonio se les llama la atención por su comportamiento, por lo que llevarían un reporte a casa. La maestra les propone que repitan el segundo grado de tal forma de hacerlos reaccionar pero los tres se quedaron callados. <p><i>Música</i></p> <ul style="list-style-type: none"> o Todos los niños se encuentran inquietos de regreso del recreo. Todos platican. El Maestro inicia la clase preguntando si sabían quién venía el 5 de mayo, todos los niños se exaltan, entusiasmados pidiendo la respuesta. Andrés se inquieta demasiado, se para frente al maestro y le grita ¡NO!, el maestro se molesta y solo le dice que si lo vuelve hacer se irá del salón, Andrés no le toma importancia y continua gritando y platicando. o Después comenzaron a entonar una 	<p>muy cortos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las niñas finalizan prontamente las actividades sin necesidad de insistirles. -La planeación de las actividades es importante al momento de trabajar con los niños. - Las actividades lúdicas son de interés por parte de los niños. 	
--	--	---	--

	<p>canción, acto seguido otras dos pero Andrés no cantaba, Luís permanecía callado mirando a los demás. Posteriormente el maestro escribió unas notas en el pizarrón que solo algunas niñas copiaban mientras los demás platicaban y jugaban pero el maestro no hacía nada. Andrés y Antonio jugaban tirándose de la silla al suelo, el maestro dejaba otra actividad mientras se desatendía del grupo sin hacer menor caso de lo que hacían Andrés, Antonio y Miguel.</p> <ul style="list-style-type: none">○ Cuando el maestro realizó un juego de permanecer como estatuas y luego decir las palabras contrarias a lo que él decía Andrés, Luís, Antonio, Miguel participaron entusiasmadamente y con presteza.○ Finalmente en la clase de Inglés, los niños solo dibujaron su portada pero nuevamente Andrés, Antonio, Miguel, Joel y Luís no hicieron nada.		
--	---	--	--

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. EN INTERVENCION EDUCATIVA PLAN: 2002

ESCUELA: Centro educativo maya MUNICIPIO: Tuxtla Gutiérrez Chiapas TURNO: Matutino FECHA: 23 de abril de 2007

LUGAR: Blvd. Belisario Domínguez No 3822 GRADO: Segundo grupo A

No A	DESCRIPCIÓN	NOTAS	CATEGORÍAS
18	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se iniciaron las clases con un reacomodo del inmobiliario del salón, de tal manera que se organizaran los lugares pues el espacio es muy pequeño y se dificulta transitar por que las mesas ocupan espacio. Posteriormente se da apertura formal con unas canciones infantiles y dar la bienvenida por ser inicio de semana. ▪ La profesora después, pregunto a cada niño como le había ido el fin de semana, el niño que tenía que responder se entusiasmaba comentando lo que le había ocurrido, pero no todos prestaban atención algunos platicaban por lo que la maestra pidió guardaran silencio mientras alguien hablaba. ▪ Andrés se encontraba en su lugar inquieto, jugando. Antonio llego tarde, y se sentó a lado de Andrés y empezaron a platicar así que la maestra toma una medida y de nuevo los separa, sentándose en medio de ellos dos. ▪ La maestra pide a 4 niñas distribuyan entre sus compañeros los libros de la sep, para empezar con las actividades. 	<p>- Es la segunda ocasión en la que Antonio y Andrés son separados, se distraen mucho.</p> <p>- Los libros y cuadernos de los niños se encuentran apilados en un estante ubicado a lado derecho de la</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las niñas comenzaron a realizar rápidamente la actividad designada, platican con su compañera de a lado muy poco y prosiguen con su tarea, mientras que los niños no, porque se entretenían platicando. ▪ Luís se recostó en unas sillas porque tenía mucho sueño, Andrés continuaba sin trabajar molestando a sus compañeros que se acercaban a la maestra pidiendo explicaciones sobre la actividad. Antonio no hacía nada solo observa lo que Andrés hacía y se reía aunque la maestra se encontraba en medio de los dos. Miguel en su lugar se dedicaba a jugar con unos colores, se le llama la atención observa a la maestra pero hace caso omiso de la orden. ▪ La maestra insta constantemente a Andrés y Antonio que realizan la tarea, les señala lo que deben anotar, pero no lo hacen. ▪ Miguel se distrae ahora con un color y sacapuntas, Luís solamente se recuesta en la silla y mesa por momentos. Joel y Robinsón platican con sus dos compañeros de atrás. ▪ Al intensificarse el ruido, la maestra alza la voz y solicita firmemente guarden silencio después de contar hasta tres, táctica que funciona pero no por mucho tiempo pues siguieron platicando con el compañero de a lado. ▪ La maestra solicita a Miguel le lleve su libro, pero el se excusa diciendo que no tiene lápiz y por eso no ha hecho nada, por lo que se le presta un lápiz pero no comienza a escribir. ▪ Finalmente Andrés entrega una actividad que 	<p>pizarra, cada libro y cuaderno se deja en lugar designado por los letreros que así lo indican. En algunas ocasiones los niños se encargan de repartirlos y en otras la maestra lo hace.</p> <p>- Pese a las insistencias constantes aun no se logra que Andrés efectúe la tarea, continua muy inquieto repitiendo “maestra” varias veces cuando ella permanece a lado de él.</p> <p>-Hay que instar constantemente a Andrés para que</p>	
--	---	---	--

	<p>realizo después de tanta insistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Luís, Joel y Robinsón están platicando mientras Robinsón ya ha llevado su libro a revisión Joel no lo ha hecho ni una sola vez. ▪ La maestra se para y sale un momento del salón así que Andrés y Antonio que no había hecho nada juegan con la silla donde estaba la maestra. ▪ Todos los niños se inquietaron al ver Carlos que al parecer se había ausentado por un tiempo y lo saludaron amablemente. ▪ Después, Andrés, Antonio y Miguel están jugando luchitas, deteniendo el juego cuando regresa la maestra, los demás niñas y niños platican, están parados, juegan. La mayoría porque ya terminaron la actividad, especialmente las niñas. La maestra entonces asigna otra actividad. ▪ Andrés no sigue las instrucciones, pues la maestra le pidió leyera la instrucción citada en el libro pero Andrés grito ¡NO! Y la maestra solo se limito a verlo y decirle que hiciera su trabajo. ▪ Luís ahora se distraía con Ximena observando unas ilustraciones del libro de lectura, mientras los demás entregaban la tarea y otros jugaban y platicaban. ▪ Andrés seguía inquieto sin hacer nada pese haber entregado ya una actividad, le pide a Andrés se cambiara de lugar por donde yo estaba, la maestra se lo ordeno y comenzamos con las actividades del libro de español, le pedí leyera las instrucciones, lo hizo y cuando le 	<p>trabaje.</p> <p>-En ausencia de la maestra el grupo permanece más inquieto aún.</p> <p>- Una vez más las niñas avanzan rápidamente mientras que los niños se van quedando porque no entregan sus trabajos.</p>	
--	--	---	--

explicaba lo que debía hacer no me miraba, observaba a los demás como si no me prestara atención, pero cuando volvía a instarlo comenzó con el ejercicio. Las actividades las resolvía con prontitud, no se le dificultaba. Durante el desarrollo de las actividades se mostró atento y quieto por breves momentos, pero se distraía con los compañeros que pasaban por su lugar. Una de sus compañeritas al verlo sentado escribiendo se acercó y exclamó: ¡vaya Andrés, hasta que te hicieron trabajar! Él no respondió nada. Logramos terminar cuatro actividades atrasadas.

música

- De nueva cuenta los niños estaban muy inquietos después del recreo, el maestro hizo caso omiso al ruido producido en el salón no alzaba la voz para dar indicaciones por lo que solo las niñas (Valeria, dulce, Sofía) de adelante lo escuchaban.
- Se les pidió sacaran su cuaderno para anotar las notas de una canción, no todos hicieron caso, hasta que el maestro se acercó a los lugares preguntando si ya lo tenían.
- Todos empezaron escribir menos Andrés, Antonio, Miguel, Joel y Ximena. Antonio y Miguel porque jugaban con avioncitos de papel y llamaban Andrés quién no hacía nada permanecía en su lugar observándolos. Le solicite anotara las notas descritas en el pizarrón, instrucción que obedeció cuando termino se dirigió corriendo al maestro para

	<p>decirle que ya había terminado, el maestro solo asintió con la cabeza pero no le dio importancia, ni lo felicito. Andrés regresó a su lugar tomo su flauta y comenzó a tocarla, se aburrió y empezó a jugar con el avioncito de papel que había fabricado.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Mientras entonaban una canción, Antonio y miguel seguían jugando, luís se unió a ellos y Andrés estaba solo acostado en el suelo dibujando una estrella, después se paro y comenzó a jugar con Alejandro a luchitas, pero el maestro no dijo nada, solamente los ignoro y ellos no entonaron la canción.▪ La maestra de Ingles les da la noticia de que saldrán a la cancha pero antes de hacerlo deben recoger todo lo que este tirado en el suelo, Andrés, Antonio, miguel y Joel no ayudaron.▪ Cuando terminaron todos salieron, los cuatro eran los mas entusiasmados pero mientras los demás se sentaron en el suelo para hace una actividad del libro, ellos no lo hicieron y regresaron al salón a jugar. La maestra no les llamo la atención hizo caso omiso y comenzó a trabajar con los demás, finalmente entregaron su actividad anotaron la tarea en el cuaderno respectivo que cada uno le entregaba a la maestra quién tomo los cuadernos de Andrés, Antonio, Miguel y Joel para anotar la tarea y no les dijo nada.		
--	--	--	--

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN: 2002

ESCUELA: Centro educativo maya Municipio: Tuxtla Gutiérrez Chiapas TURNO: Matutino FECHA: 07 de mayo de 2007

Lugar: Blvd. Belisario Domínguez No. 3822 GRADO: segundo grupo A

Nº A	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORÍAS
20	<ul style="list-style-type: none"> • Para este inicio de semana, el inmobiliario del salón estaba acomodado de distinta manera, ya que las mesas se unieron de tal manera que se sentaran en ellas un grupo de al menos 4 o 5 niños. Todas las niñas compartieron la misma mesa a excepción de Paola quién se sentó en una silla individual hasta atrás. • Antonio se sentó solo a lado de Paola una niña muy responsable y tranquila. Andrés por su parte estaba muy inquieto y se sentó solo en una mesa. • La maestra inicio las clases con la materia de español específicamente con el tema de los enunciados imperativos, realizaba preguntas frecuentemente para que los niños lograran identificar su uso y el significado que tienen, al ir preguntando solicitaba a los niños dieran ejemplos de enunciados imperativos, los cuales iba anotando en el pizarrón para que los niños lo copiaran 	<p>-Generalmente las niñas siempre se sientan juntas, y no toman la iniciativa en compartir la mesa con los niños así pues, todas las niñas comparten una mesa y los niños también. No es frecuente que un niño y una niña se sienten juntos.</p> <p>-Las niñas suelen ser las que participan más cuando se efectúan preguntas a todo el grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación -Convivencia -Cooperación

	<ul style="list-style-type: none"> • Andrés aportaba algunos ejemplos de enunciados pero únicamente para bromear porque se daba cuenta que sus compañeros se reían de lo que él decía: ¡lava tus calzones! La maestra no le llamo la atención, pero tampoco tomo en cuenta esos enunciados. Antonio se encontraba sentado en su lugar escuchando las indicaciones y explicaciones que la profesora daba al grupo. • La maestra solicito copiaran los enunciados del pizarrón así como también inventar otros cinco enunciados. Las niñas comenzaron a trabajar, los niños se entretenían platicando como en el caso de Luís quién platicaba con Carlos y Robinsón. Andrés platicaba desde su lugar con Carlos por lo que alzaban la voz a manera de hacerse escuchar. Después de unos minutos Luís empezó a copiar los enunciados mientras Robinsón y Carlos continuaban platicando. • Antonio se encontraba trabajando, no había nadie a su alrededor con quién estuviera acostumbrado a platicar o jugar, solamente Paola quien estaba trabajando igual que él. Miguel también estaba trabajando y terminaba de copiar los enunciados. Andrés no había copiado nada estaba entretenido jugando con un borrador para después empezar a jugar con Daniel, mientras la maestra se encontraba revisando el trabajo de los demás. • Poco a poco las niñas terminaron las actividades que todos tenían asignadas: elaborar la portada de mayo, copiar los 	<p>-Realizar algunos ejercicios fuera del salón es una costumbre, de tal forma que los niños que terminen más</p>	
--	---	---	--

	<p>enunciados e inventar algunos más. Luís término de copiar por lo que se formo con sus demás compañeros para la revisión de los ejercicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A los niños que terminaban principalmente las niñas, se les asigno unos ejercicios de matemáticas que podían realizar afuera del salón. • Las niñas salieron, pero Ximena se quedó en el salón junto con los niños porque no terminaba con las actividades, durante ese transcurso ella no hizo nada porque se entretuvo jugando en su lugar. • <i>La maestra llamaba constantemente a Andrés para que le llevara su cuaderno pero él no lo hacía, hasta que finalmente se sentó y copio los enunciados del pizarrón a grandes instancias de la maestra este le llevo su cuaderno que fue calificado, se le asigno una nueva actividad que Andrés no comenzaba.</i> • Miguel estaba trabajando y muy contento exclamo: ¡estoy trabajando! La maestra al momento de revisar su cuaderno lo felicito y le dijo: ¡así me gusta verte Miguel! Que trabajes ¡muy bien! Miguel sonrió aún más, regreso a su lugar para seguir trabajando. • Antonio ahora efectuaba los ejercicios de matemáticas dentro del salón, Andrés no finalizaba el copiado de unas palabras que debía repetir en su cuaderno así que lo llame, se sentó a mi lado y le pedí concluyera con su actividad, de repente se quedaba sin hacer 	<p>pronto tienen la oportunidad de salir. Las niñas finalizan con más prontitud que los niños pues son ellos los que más se entretienen jugando o platicando. Particularmente son las niñas las que salen frecuentemente a hacer el resto de las actividades fuera del aula. Los niños que casi siempre se quedan dentro por no trabajar son Andrés, Joel, Miguel, Antonio y Ximena.</p> <p>-Constantemente hay que insistirle a Andrés para que realice las tareas y trabaje en el salón. No tiene dificultades en la comprensión de las actividades pues las efectúa bien y las entiende pero le cuesta trabajo ponerse a trabajar</p>	<p>- Encomio (efecto positivo)</p> <p>- Respeto</p>
--	---	--	---

	<p>nada mirando a los demás o sino jugando con su lápiz, así que había que insistirle para que finalizara su trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ximena se entretenía coloreando, era la única niña que se encontraba en el salón, no realizo las actividades. • Después de unos minutos se le pidió a los niños que regresaran al salón, todos se acomodaron en su lugar respectivo y la maestra les pidió guardar silencio porque iba a leer y preguntaría algunas cosas sobre la lectura para ver quién prestaba atención. La maestra comenzó a leer, solo las niñas de adelante prestaban atención, Ximena jugaba, Andrés y Antonio platicaban de igual forma que Luís. <p><i>Música</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Todo el grupo estaba disperso, inquietos, jugaban, platicaban aunque el maestro ya estaba presente. • El maestro le pidió a todos se sentaran en el suelo, las niñas en primera fila y los niños detrás de ellas, todos obedecieron a excepción de Luís quién se encontraba debajo de una mesa jugando y de Andrés quién estaba en su lugar observando lo que los demás hacían. se comenzó con el juego “a las estatuas de marfil” que consiste en mantenerse quieto sin moverse por un lapso de tiempo. Andrés comenzó a jugar aunque no tardaba mucho tiempo quieto pero participaba al igual que Antonio, Miguel, Joel y Ximena. 	<p>porque casi siempre esta platicando o jugando.</p> <p>-Pese a las indicaciones de guardar silencio el grupo no sigue las instrucciones.</p> <p>- El ruido sigue siendo una constante en el salón.</p> <p>-Los juegos y pequeñas dinámicas llaman la atención de los niños y los incita a participar.</p> <p>-Las situaciones que salen de control deben ser previstas por el docente.</p>	<p>-Establecimiento de normas</p> <p>-Respeto - Actitudes</p>
--	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none">• Todos regresan a su lugar para copiar las notas que el maestro escribió, mientras lo hacía Ximena estaba muy exaltada porque estaba discutiendo con Valeria, dulce y Sofía Ximena les grito: ¡ya cállense! ¡no quiero escucharlas! El maestro al percatarse le pidió a Ximena regresara a su lugar a lo que ella contesto agresivamente: ¡no quiero! ¡ellas son las que empiezan! El maestro no le dijo nada, Ximena regreso a su lugar refunfuñando. Como seguía molesta se dirigió al bote de basura, empujo a Andrés que estaba por ahí y le grito: ¡quítate Andrés! Andrés también la empujo y de nuevo lo hizo ella hasta que Andrés la golpeó, Ximena comenzó a llorar, todos los niños observaban la escena, Andrés no argumento nada en su defensa. El maestro solo se limito a decir: ¡eso estuvo muy mal! Ximena se calmo y regreso a su lugar, Andrés se dirigió a un rincón del salón y se quedo acostado. El maestro ya no dijo nada y continuó escribiendo, mientras el ruido y la intranquilidad en el salón se intensificaba. <p><i>Inglés</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Todos estaban inquietos, hasta que la maestra de inglés llegó al salón e impuso cierto orden al decirles que necesitaba su cooperación porque el salón estaba muy sucio y desorganizado y que así no podían trabajar. Todos los niños incluyendo a Andrés y Ximena ayudaron a levantar la basura y acomodar las sillas.• Posteriormente para llamar la atención de los		<p>- Organización</p>
--	--	--	-----------------------

	<p>niños se realizó una actividad de movilidad del cuerpo, la maestra mencionaba alguna parte del cuerpo que tenían que movilizar, todos siguieron entusiasmados la actividad. Finalmente se solicitó a los niños llevaran su control de tareas para anotar la que efectuarían en casa, para ello debían formarse pero no todos lo hicieron y Andrés, Antonio, Miguel Y Ximena se entretenían jugando por los que fueron unos de los últimos en entregar el control. Una vez realizado lo anterior se dio por concluida la clase.</p>		
--	---	--	--

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN: 2002

ESCUELA: Centro educativo maya Municipio: Tuxtla Gutiérrez Chiapas TURNO: Matutino FECHA: 21 de mayo de 2007

Lugar: Blvd. Belisario Domínguez No. 3822 GRADO: segundo grupo A

Nº A	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORÍAS
21	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mientras la Profesora llegaba la maestra Yolanda se hizo cargo del grupo, pidiéndoles a todos los niños le ayudaran acomodar las sillas y las mesas de tal manera que contaran con mayor espacio para moverse. Todos los niños cooperaron, las niñas por su parte pidieron sentarse todas juntas en una misma mesa, petición que fue concedida por lo que todas entusiasmadas se concentraron en la misma mesa en medio del salón frente al pizarrón. Los niños quisieron seguir el mismo ejemplo que ellas, así que Alejandro, André, Daniel y Luís compartieron la mesa mientras los demás se sentaron de dos en dos. ○ Andrés y Miguel no se presentaron. ○ La Profesora no tardo en presentarse, por lo que comenzó la clase solicitando tomaran su libreta de español que se encuentra en un estante, todos se pararon a la vez y corrieron, algunos se empujaban por tratar de ser los 	<p>-En otras ocasiones la maestra asigna a una niña o niño para que reparta los cuadernos.</p>	<p>-Responsabilidad -Orden -Aceptación</p>

	<p>primeros en conseguir su cuaderno. Al regresar a su lugar, todos deberían redactar lo que hicieron su fin de semana.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Antonio se sentó en una silla individual, termino de redactar su fin de semana, mientras Luís se entretenía con su lapicera, sin escribir nada mientras los demás avanzaban y las niñas finalizaban. André tampoco hacía nada estaba molesto, porque Luís se había sentado con ellos y no había sido invitado a formar parte de ese equipo. La maestra le llamo la atención desconociendo la verdadera causa por la que no trabajaba. André es un niño que siempre trabaja y no era nada común su comportamiento. ○ Al ir finalizando la redacción la maestra recordó a los niños la lectura de “lalo malos modos” resaltando el uso de los artículos, la maestra preguntó cuales eran los artículos y los anoto en el pizarrón a la vez que anoto algunos enunciados en los que se hacía uso de ellos. Mientras la maestra explicaba Antonio permanecía sentado en silencio sin hacer nada, Luís estaba muy inquieto, no prestaba atención, Ximena por su parte se entretenía hojeando su cuaderno. La profesora al percatarse les llamo la atención a ambos y les dijo: ¡pónganse a trabajar ahora! ○ Luís estaba muy inquieto, se paraba, jugaba con sus útiles, platicaba con Robinsón, así que la maestra insistía para que se quedara en su lugar y trabajara, hasta que comenzó hacerla 	<p>-Al igual que Andrés, hay que insistirle constantemente a Luís para que haga las tareas.</p> <p>-Al momento de estar revisando las actividades de quienes van terminando, todos se inquietan</p>	
--	--	---	--

	<p>por las muchas peticiones realizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Las niñas terminaron con prontitud la actividad que consistía, en inventar al menos diez enunciados en los que se emplearan los distintos artículos. Hicieron una fila para que la maestra les revisara su cuaderno, quién al ver a casi todas las niñas formadas exclamó: ¡Muy bien! ¡Las niñas como siempre están trabajando y eso me gusta mucho! ¿Pero y los demás? ¡como siempre se están quedando! Los niños no dijeron nada acerca de ese comentario. ○ Los niños estaban inquietos y fácilmente podía verse cuán entretenidos estaban jugando o platicando como ocurrió con el caso de Milton a quién la maestra cambio de lugar para que se sentara con Daniela porque se distraía demasiado. <p><i>Música</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ El maestro les dijo a todos formaran un círculo, para tal efecto se hicieron a un lado las sillas y mesas para contar con mayor espacio y poder hacer la actividad. Todos hicieron caso, luís ahora participo en esta actividad. El maestro encendió la radio y le dijo a los niños: ¡presten mucha atención! ¡vamos a escuchar un tango, tómense de las manos! Todos lo hicieron guardaron silencio, pero no por mucho tiempo por lo que el maestro al notar la distracción les ordeno que no respiraran, no se movieran para ver quién de ellos lo hacía mejor. Todos hicieron el ejercicio y logro establecerse de 	<p>demasiado, se paran, platican, juegan al ver que la maestra está ocupada y que no puede llamarles la atención al menos que el ruido y el desorden se intensifique.</p> <p>-Cuando la maestra se da cuenta que dos niños o niñas se distraen demasiado porque platican y comienzan a jugar, los separa y los ubica en otro lugar. Cuando se le pide a Daniela comparta su lugar con Milton a ella no le pareció la idea y dijo: ¡no maestra! ¡Así estoy bien! Pero, Milton se sentó con ella al hacerlo ambos se mantuvieron ocupados trabajando, pues ninguno de los dos platicaban.</p>	<p>Competencia reciprocidad</p> <p style="text-align: right;">VS</p>
--	---	---	--

	<p>nuevo el silencio aunque también fue por poco tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Regresaron a su lugar para escribir algunas notas, no lo hicieron de buena gana porque querían seguir jugando. No todos escribieron Joel se encontraba solo debajo de una mesa, luís y Antonio comenzaron a jugar y daban vueltas por el salón sosteniendo una mochila para ver quién de los dos caía más pronto. Nuevamente el grupo estaba disperso, el maestro ya no emitió ninguna orden y dejo que todos hicieran lo que quisieran. <p><i>Inglés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> o En la clase de Inglés la maestra les pidió a todos sacaran su cuaderno de actividades y les pidió escribieran en inglés y en español y que dibujaran lo que se les pedía. Las niñas iniciaron rápidamente con la actividad, mientras los niños se entretenían jugando y platicando. Cuando una niña le entregó su cuaderno a la maestra, ella exclamó: ¡vaya! ¡no hay duda de que las niñas trabajan velozmente! ¡son como liebres! A ver niños quien gana primero si las niñas o los niños. Al hacer este comentario los niños comenzaron apresurarse y las niñas aún más. Todos se encontraban trabajando. o Al final se pidió el control de tareas porque la maestra anotaría y firmaría la tarea que realizarían. Fue notable que la maestra al darse cuenta que Antonio comenzó a jugar le pidió repartiera el control de tareas a cada uno 	<p>-Esta actividad dio resultados porque Antonio, Luís, Joel y Ximena se encontraban trabajando. Todos los niños se animaban unos a otros para terminar rápido con la tarea porque las niñas les llevaban ventaja. Podía escucharse como los niños le gritaban a Antonio: ¡rápido, rápido Antonio tu puedes! Las niñas por su parte animaban a Paola que aún no terminaba, todas corrieron hacia su lugar y empezaron a ayudarla. Poco a poco los niños fueron entregando su trabajo. Finalmente todos trabajaron</p> <p>-Cuando se le pidió Antonio repartiera los cuadernos obedeció de inmediato.</p>	<p>- Responsabilidad (asignación de tareas)</p>
--	--	--	---

	<p>de sus compañeros. Antonio obedeció de inmediato y se dirigió al estante y repartió cada uno de los cuadernos. Así se dio por terminada la clase.</p>		
--	--	--	--

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN: 2002

ESCUELA: Centro educativo maya Municipio: Tuxtla Gutiérrez Chiapas TURNO: Matutino FECHA: 25 de mayo de 2007

Lugar: Blvd. Belisario Domínguez No. 3822 GRADO: segundo grupo A

No A	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORIAS
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las clases comenzaron con computación, los niños se encontraban en el salón exclusivo para impartir estas clases. La maestra les solicito su cuaderno así que, tuvieron que regresar a su salón en busca de el. Mientras eso sucedía Ximena entró llorando al salón hasta que se le preguntó que le sucedía, ella contesto que era por dulce, porque no quería llevarse con ella. Mi compañera habló con ella y le explico que todas la querían y también querían estar con ella pero que no debía comportarse agresivamente con los demás. Una niña entro al salón y le dijo a Ximena: ¡no llores! ¡si queremos estar contigo!, cuando Ximena ya estaba masa serena, la maestra de computación hablo con ella, después Ximena salió del salón mucho mejor. ✓ Luís no se presento. ✓ Al término de computación algunos 	<p>-Ximena desea llevarse con todas las niñas y ellas aceptan ese hecho, pero cuando Ximena toma una actitud agresiva se alejan de ella y comienzan las discusiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud - Rechazo

	<p>regresaron corriendo al salón, otros más se quedaron afuera esperando a la Profesora, como sucedió con Carlos, Robinsón, Antonio, Miguel, Luís y Andrés que jugaban fútbol hasta que la maestra lleo y les dijo se metieran al salón porque comenzarían a trabajar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra dio indicaciones pues trabajarían con matemáticas, las niñas prestaban atención Andrés, Antonio y Joel se encontraban platicando y jugando unos carritos, estaban tan entretenidos que no prestaban atención a lo que la maestra decía hasta que les llamo la atención diciéndoles regresaran a su lugar porque no era momento de jugar, hicieron caso pero Andrés no presto atención. ✓ Carlos estaba muy inquieto, porque empezó a bailar, saltar y cantar mientras Daniel y Alejandro se reían de lo que hacía. La maestra se percató rápidamente le llamó la atención y le dijo: ¡Carlos siéntate! ¡Estoy explicando lo que van hacer! Carlos se sentó pero siguió platicando con Daniel y Alejandro. ✓ La maestra anoto unas cifras en el pizarrón que deberían ser copiadas en el cuaderno anotando correspondientemente el nombre de cada una de ellas. Las niñas comenzaron a escribir, pero los niños seguían platicando y jugando. ✓ Andrés y Robinsón comenzaron a platicar 	<p>-Las niñas una vez más comenzaron a trabajar en el momento en que se ordeno hacerlo, platicaban con su compañera de a lado pero a la vez trabajaban, a diferencia de los niños que cuando platican y comienzan a jugar se dedican mucho tiempo a ello lo que les impide</p>	
--	---	--	--

	<p>mucho, la maestra cambió de lugar a Robinsón dejando solo a Andrés a quién se le pidió trajera su cuaderno, se paro se dirigió al estante lo quedo viendo y regreso a su lugar sin tomar su cuaderno, hasta que la maestra tuvo que ir a buscarlo, pero Andrés se dio cuenta que estaba en su lugar se lo comunico a la maestra a lo que ella le dijo: ¡Comienza a copiar las cifras! ¡ponte a trabajar!</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como Antonio no estaba haciendo nada, la maestra le pregunto porque y el argumento no tener lápiz, la maestra comento en voz alta para todos que como era posible llegaran a la escuela sin lápiz si es con lo que se trabaja y les pidió fueran más cuidadosos. Por tal razón le dijo a Antonio que la acompañara porque le daría un lápiz, la maestra le pidió a Isabel se hiciera cargo del grupo mientras regresaba. ✓ La maestra regresó al salón con unos lápices que fácilmente llamaron la atención de todos y aún más cuando Antonio lo levanto y se los enseñó a todos. La maestra pregunto quien más no tenía lápiz y todos por querer obtener uno dijeron: ¡yo profe! ¡yo no tengo! Pero la maestra proporciono un lápiz a Paola, Andrés, Miguel Y Antonio. Los demás le preguntaron a la maestra que por que se los reglaba pero ella contesto que eran prestados al menos si trabajaban se los regalaría, Antonio comenzó a trabajar 	<p>avanzar.</p> <p>-Al pedírsele a Isabel se hiciera cargo del grupo, todos prestaban atención a lo que ella hacía porque sabían que si se paraban ella tomaría nota. Esta medida de asignar a un niño responsable del grupo funciono porque la mayoría de los niños permaneció en su lugar aunque continuaron platicando.</p>	<p>-Responsabilidad</p> <p>- Estimulo (recompensas)</p>
--	---	--	---

	<p>con Robinsón. Mientras la maestra explicaba sobre las sumas y restas Ximena comenzó arrastrar una silla sin importarle interrumpir a la maestra y el ruido que causaba porque quería colocar una silla de paleta junto a la mesa, la maestra le sugirió colocara otra silla a la vez que le llamo la atención por generar ruido. Ximena enfadada contesto: ¡no quiero! ¡ya! La maestra amablemente pero con voz fuerte le dijo: ¿Qué pasa Ximena? ¡no es el comportamiento que debes adoptar! ¡coloca esta silla aquí! Y ya, ¡si sigues así saldrás del salón y llevaras una nota a casa! Ximena se calmo un poco, se acomodaron las sillas correspondientes en la mesa de tal manera que Isabel se sentara en la misma mesa que las demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se reanudo la explicación sobre las sumas, se anotaban ejemplos de ellas en el pizarrón para que entre todos lo resolvieran. Mientras se explicaba, Andrés se dirigió al lugar de André y Milton, los tres comenzaron a platicar sin hacer caso a la maestra que explicaba la clase. ✓ Andrés regreso a su lugar, se entretuvo con su lapicera y después con un carrito. De todos los niños solo Robinsón seguía la clase, los demás platicaban y jugaban, la maestra les llamaba la atención cuando el ruido aumentaba y los instaba a trabajar. ✓ Andrés estaba platicando con André 	<p>manejar las situaciones en clase permite estabilizar el ambiente dentro del aula, más importante aún haciendo resaltar que ciertas conductas están fuera de lugar.</p> <p>-Al formular preguntas las niñas contestaban con prontitud y predominaba su participación.</p> <p>-Andrés estaba siguiendo la clase aún cuando estaba platicando con André.</p>	
--	---	--	--

	<p>cuando la maestra pregunto: ¿Cómo se llama la línea que esta paradita? Rápídamente Andrés contesto: ¡ah! ¡Pues se llama vertical! La maestra lo felicitó.</p> <p>✓ Se estableció el silencio que duro pocos minutos para comenzar con la desatención hasta que se dio por concluida la clase.</p>		
--	--	--	--

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN: 2002

ESCUELA: Centro educativo maya Municipio: Tuxtla Gutiérrez Chiapas TURNO: Matutino FECHA: 28 de mayo de 2007

Lugar: Blvd. Belisario Domínguez No. 3822 GRADO: segundo grupo A

Nº A	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORIAS
20	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La maestra saluda a los niños y les pregunta: ¿Qué tal se la pasaron el fin de semana? Pueden escucharse como algunos contestan: ¡bien maestra! ¡Yo fui al cine! La maestra presta atención a sus comentarios hasta que ordena todos tomen su libreta de español porque comenzarían a redactar lo que hicieron durante su fin de semana. ➤ Mientras algunos escribían, otros platicaban sobre la fiesta de Daniela y la maestra platicaba con los niños de lo que habían realizado ese fin hasta que Miguel se presento en el salón, llego tarde y al parecer había faltado algunos días de la otra semana porque la maestra salió afuera a recibirlo y darle la bienvenida. Al entrar Miguel todos dijeron: ¡ya vino Miguel! Y Daniela con solo verlo le entrego su invitación de inmediato, Antonio quedo observando la invitación hasta que Andrés le pregunto a Daniela si ya había repartido todas sus invitaciones y si ya se la había 	<p>-Generalmente la primera actividad del día lunes consiste en redactar lo que hicieron el fin de semana.</p>	

	<p>entregado a Antonio. Daniela contesto que no y se la dio en ese momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Andrés no hacía nada, cuando la maestra le pregunto porque no comenzaba a escribir el se excuso diciendo que no tenía lápiz y la maestra le pidió prestara uno y se pusiera a trabajar pero Andrés continuo platicando con Antonio porque ambos se sentaron juntos. ➤ Luís llego un poco más tarde que Miguel, al entrar al salón sus compañeros comenzaron a reírse porque traía puesto su impermeable, la maestra les dijo que probablemente estaba lloviendo por su casa y no había necesidad de burlarse de él. Faltaba una silla para Luís, así que la maestra tuvo que ausentarse del salón dejando a cargo a Luís. Quién comenzó a caminar por el salón diciendo que era el vigilante, cuando vio que Andrés se paro le dijo que se sentara o lo anotaría Andrés no hizo caso y se salió del salón mientras que Ximena jugaba con un juguete que había llevado sin hacerle caso a Luís. ➤ Paola e Isabel se dedican a trabajar, lo mismo que Daniela y María José permanecen quietas en su lugar. Cuando la maestra regresó, la mayoría de las niñas ya había terminado hecho que la maestra evidenció frente al grupo para enfatizar que los niños se están quedando con las actividades y que deben trabajar más. 	<p>-La asignación de responsabilidades como encargado del grupo se dejo a cargo de un niño y ya no como la vez anterior que se asigno ese rol a dos niñas.</p> <p>-Los niños no dicen nada antes estos comentarios. Mientras que las niñas se enorgullecen más por ser las primeras en terminar los trabajos.</p> <p>-Poco a poco tres niños finalizaron con la actividad, mientras los demás continuaban jugando o platicando.</p>	
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La maestra solicito la actividad para revisarla y solo las niñas se levantaron para entregarla a excepción de Ximena que aún seguía jugando con su peluche pese a que la maestra le ordena se pusiera a trabajar. Puesto que ya habían terminado iniciaron con las actividades del libro de español. ➤ Andrés ni siquiera había escrito la fecha, lo mismo que Antonio. ➤ Luís se encontraba trabajando, entrego su redacción del fin de semana, mientras que Andrés se paro, se dirigió al lugar de Carlos y Robinsón para platicar. ➤ Ximena también estaba muy inquieta, no había escrito nada, se levanto de su lugar, salió del salón para regresar con un jugo, la maestra le dijo que no era momento de tomarlo que trabajara primero. Ximena se enojo y le dijo a la maestra con voz fuerte: ¡ya pues maestra! La maestra le dijo que no era el modo de pedir las cosas y que no tomaría el jugo, pero Ximena siguió insistiendo hasta que la maestra le dijo que lo tomaría si le entregaba su trabajo. Ximena se entusiasmo y se fue a su lugar a trabajar. ➤ Como Ximena termino rápidamente, llego corriendo hasta donde sus compañeros estaban formados en una fila para la revisión de los trabajos, Ximena paso por alto la fila y coloco su cuaderno encima del 	<p>-Luís permaneció tranquilo, trabajando.</p> <p>-Andrés y Antonio se distraen mucho cuando se sientan juntos, solo se dedican a platicar y jugar.</p> <p>-Ximena es una niña muy inquieta, no tiene ninguna dificultad para realizar las actividades, pero le cuesta trabajo ponerse a trabajar y seguir las instrucciones.</p>	<p>-Cooperación -Tutoría</p>
--	---	---	----------------------------------

	<p>de Dulce que estaba antes que ella, Dulce le dijo: ¡Ximena, respeta! ¡yo voy primero! Ximena agresivamente contesto: ¿y qué me importa?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Miguel, Andrés, Antonio, no efectuaban su tarea seguían jugando, la maestra les llamo la atención de nueva cuenta. Daniela se ofreció ayudar a Andrés y se sentó a lado de él, y comenzó a decirle que hiciera su tarea y como debía hacerla, Andrés se dejo ayudar por Daniela. Cuando termino su tarea, se levanto y continúo jugando. ➤ Como Miguel estaba muy inquieto le pregunte que actividad le faltaba y me dijo que tenía que hacer tres enunciados interrogativos, le pregunte porque no se ponía a trabajar y me contesto: “es que no se que poner” así que le dije si quería saber algo de mí o preguntarme algo, así poco a poco fue escribiendo sus enunciados hasta que llevo su cuaderno para que la maestra lo revisara. <p><i>Música</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En la clase de música, todos estaban inquietos, jugando, platicando. ➤ El maestro finalizando la clase le dijo a los niños que elaboraran un dibujo, mientras la maestra de Ingles se presentaba, algunos lo hacían la mayoría no. <p>La maestra solicitó los controles de tarea, para anotar la que llevarían a casa.</p>	<p>- Ximena no respeto su turno.</p>	
--	---	--------------------------------------	--

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN 2002

ESCUELA: CENTRO EDUCATIVO MAYA MUNICIPIO: TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS TURNO: MATUTINO

LUGAR: BLVD. BELISARIO DOMÍNGUEZ No. 3822 GRADO: SEGUNDO GRUPO A FECHA: 04 DE JUNIO DE 2007

Nº DE A	HORA	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORIAS
19	7:30 a.m. – 8:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las clases iniciaron con una reacomodación del inmobiliario escolar, mientras eso ocurría los niños estaban inquietos. ✓ Luís Felipe permanecía fuera del salón jugando con un lápiz que trataba de vender a algunos de sus compañeros. ✓ Andrés por su parte estaba en su lugar observando como la maestra acomodaba las sillas y asignaba a los niños en sus lugares respectivos. ✓ Hoy faltaron Joel y Jorge Pablo. ✓ La maestra solicito a los niños se sentaran como la maestra Adriana les había señalado hasta nuevo aviso. Así que, Paola se sentó junto a Robinsón quienes no hablaban, ambos se dedicaban a anotar en su cuaderno la fecha del día correspondiente. Valeria compartió la mesa con María José, Sofía con Ximena quién se encontraba demasiada inquieta, parándose. Dulce se sentó con Alejandro. 	<p>-Es característico que en esta ocasión las niñas compartieran lugar con los niños pues, por lo general las niñas siempre se sientan juntas lo mismo que los niños.</p> <p>-Esta asignación de lugares permitió sobre todo que los niños que compartieron lugar con las niñas como en el caso de Robinsón se dedicaran a trabajar. - Aunque Robinsón trabaja se distrae</p>	

	8:20 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra pregunto a los niños acerca de la fiesta de Luís Felipe, Dulce comenta algo sobre la fiesta y cuando se les pregunta quienes asistieron, algunos niños levantaron la mano. Ximena comento: ¡yo me gane todo esto! Señalando algunos juguetes pero la maestra le hizo notar que no pregunto ¿Qué? había ganado si no, quien había asistido y Ximena levanto la mano. ✓ Posteriormente se les pidió redactaran su fin de semana, y Robinsón fue el primero en terminarlo. Mientras algunos los niños escribían, la maestra le solicito a André que recitara una parte de la poesía que expondría el día del padre. André lo hizo y unos cuantos le prestaron atención mientras los demás platicaban. ✓ Luís Felipe platicaba con Carlos sobre algunos detalles de su fiesta, para después quedarse bajo la mesa, la maestra al verlo le ordeno saliera de ahí y comenzara a trabajar pero Luís no obedeció al momento, hasta que el decidió hacerlo. ✓ La maestra designo un tiempo especial para que concluyeran la redacción, mientras lo hacían les pregunto si alguien quería compartir su fin de semana, Dulce accedió y la maestra leyó su redacción ante los demás. ✓ Andrés no había comenzado a redactar, estaba masticando chicle por lo que, la maestra le hizo ver las razones de no hacerlo porque aún no había desayunado. Sin embargo, Andrés no obedeció y tiro su chicle hasta la tercera llamada de atención. ✓ Posteriormente se inició con la consideración de las “palabras derivadas”, algunos aportaban ejemplos como Robinsón quien dijo: pan, panquecito, panadero. La participación era mixta. Andrés también participó pero con palabras incoherentes por lo que la maestra le llamo 	<p>cuando comparte lugar con otro niño.</p> <p>-Andrés y Luís Felipe no fueron asignados con niñas, sería importante hacerlo para determinar el alcance de esta asignación.</p> <p>-Cuando la maestra realiza la lectura los niños no prestan mucha atención.</p>	
--	-----------	---	---	--

	9:15 a.m.	<p>la atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Miguel no participaba y no había escrito nada pese a que se encontraba ubicado frente a la maestra. ✓ La maestra realiza un dictado de palabras. ✓ Al percatarse que Ximena, Andrés, Luís, André, Antonio y Miguel no habían escrito nada les dijo que se enojaría con ellos si no trabajaban. Se acerco al lugar de cada uno de ellos señalando lo que deberían hacer. ✓ Miguel comenzó a escribir poco a poco. Dulce y Alejandro trabajaban de la misma manera que Robinsón y Paola. ✓ Luís Felipe se entretenía con una moneda. Andrés estaba jugando, hasta que centro su atención en Paola a quién se le cayó su lapicera y Andrés aplaudiendo comenzó a burlarse, la maestra le indico que no era correcto burlarse de los demás. ✓ La maestra comenzó a revisar los cuadernos de quienes iban terminando, el resto del grupo estaba disperso. ✓ Andrés, Antonio, Luís y Ximena continuaban inquietos, le pedí a Luís concluyera su actividad pero no lo hizo. ✓ La maestra al percatarse que no estaban trabajando les llamo nuevamente la atención diciéndoles que son unos niños muy inteligentes pero que deberían esforzarse más y trabajar porque todo era provocado por la flojera. ✓ Quienes finalizaban las actividades salían al patio para efectuar una actividad del libro integrado. ✓ Miguel que en un principio apenas comenzaba a escribir dejo de trabajar, por más que se le insto hacerlo no lo hizo, mi compañera se acerco a él pero aún así hizo caso omiso. La maestra al notar que Miguel no deseaba trabajar efectuó un comentario a él y André para que se dieran cuenta de que a la escuela se viene a trabajar y 	<p>-La maestra siempre esta al tanto de ellos. Sin embargo aún no se logra que trabajen cuando se les indica que deben hacerlo.</p> <p>-Cuando se presenta las oportunidades como en esta ocasión, se les hace notar a los niños las actitudes que deben desechar y fomentar valores como el respeto.</p>	
--	-----------	---	---	--

	9:40 a.m.	<p>que por tal razón sus papás cubren la colegiatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Me acerque a Andrés quien finalmente trabajo por instancias. Se emociono mucho cuando la maestra le dijo que solo contaba con dos minutos para copiar lo que estaba escrito en el pizarrón. ✓ La maestra le asigno entonces otra actividad que consistía en un dictado de palabras, palabras que yo le dicte y que escribió rápidamente, para tal efecto le dije que contaba con dos minutos y así se apresuro. ✓ Después continuó con la redacción de su cuento, que concluyo también pero se tardo un poco porque no deseaba empezar. La maestra le dijo en voz alta que es un niño muy inteligente pero que necesita trabajar más. ✓ Cuando entrego su redacción, se le pidió copiara tres veces las palabras que había escrito incorrectamente. Actividad que también efectuó al someterse a un conteo que realice para ver en cuanto tiempo terminaba. 		
	11:00a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Andrés entrego la corrección y después salió al recreo como todos los demás. <p><i>Música</i></p>	<p>-Con esta orden, Andrés realizo rápidamente la actividad al darse cuenta que le quedaba poco tiempo, tanto es así que cuando finalizo grito entusiasmado que lo había hecho en 100 segundos que le ayude a contar.</p> <p>-Los encomios verbales si son frecuentes deben surtir efecto en los niños.</p>	
	11:30a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El maestro no se presento y la maestra tuvo que ausentarse por lo que, la profesora Magali se hizo cargo del grupo. ✓ Le pidió a los niños realizaran una actividad del libro de brújula, las niñas comenzaron rápidamente pero los niños no. Con esta actividad transcurre la mayor parte de tiempo. ✓ Antonio que estaba sentado hasta atrás ahora ocupaba un lugar adelante junto a Miguel por lo que ambos platicaban y no trabajaban. ✓ Las niñas continuaban efectuando las actividades y los 	<p>-Andrés es un niño muy inteligente como ya se ha subrayado en otras ocasiones, no presenta ninguna dificultad para desarrollar las actividades.</p> <p>-Andrés logro trabajar por instancias pero Miguel no.</p>	

	2:00 p.m.	<p>niños eran los más distraídos. ✓ Así concluyen las actividades de hoy.</p>	<p>-Antonio trabajo aunque tuvo que insistírsele pero no demasiado como los demás.</p> <p>-Ximena y Luís no trabajaron.</p>	
--	-----------	---	---	--

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN 2002

ESCUELA: CENTRO EDUCATIVO MAYA MUNICIPIO: TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS TURNO: MATUTINO

LUGAR: BLVD. BELISARIO DOMÍNGUEZ No. 3822 GRADO: SEGUNDO GRUPO A FECHA: 11 DE JUNIO DE 2007

Nº DE A	HORA	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORIAS
18	7:30 a.m. 8:00a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ○ La maestra coquis no se presento a la escuela. Los niños estuvieron a cargo de la maestra Yolanda y posteriormente de la maestra Yazmín. ○ Los niños comenzaron a redactar su fin de semana. ○ Antonio se encuentra trabajando al igual que Ximena, pero ella no estaba realizando su actividad si no haciendo un dibujo. Por su parte comienza a realizar su actividad por un breve momento. Mientras Antonio trabajaba, Miguel se acerco a él pero no le hizo caso y continúo trabajando. ○ La maestra al percatarse que Miguel no esta trabajando le pide que lo haga, pero el no presta atención. ○ Ximena se para sobre su silla y pega en la pared el dibujo que había hecho, se le pide se ponga a trabajar pues de no ser así no saldrá al recreo Ximena obedece y se sienta pero no trabaja. ○ La profesora Yazmín le pide a todos que escriban en su cuaderno palabras compuestas, pero todos se encuentran muy entretenidos y no le prestan atención. 	<p>-El grupo de segundo grado es considerado como el grupo más inquieto.</p> <p>-Particularmente Miguel siempre comenta que se encuentra muy cansado y que por esa razón no trabaja.</p> <p>-Lograr la atención de los niños requiere de otras actividades que</p>	Creatividad

	8:25 a.m.	<p>Así que, lleva a cabo algunos ejercicios en los que es necesario movilizar algunas partes del cuerpo como los brazos, las piernas, las manos. Todos realizan los ejercicios y por un momento solo se escucha la voz de la maestra.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Después la profesora pregunta: ¿Quiénes ya terminaron su fin de semana? Y solo cinco habían finalizado. Así que, les asigna otra actividad que consiste en escribir palabras compuestas en su cuaderno. ○ Mientras algunos terminan la redacción del fin de semana y otros de escribir las palabras compuestas, la maestra les indico que en una hoja cuadriculada anotaría los nombres de todos, si se portaban bien ganarían una estrellita y tendrían derecho a salir al recreo, si alguien terminaba su tarea pero se comportan mas o menos ganaría una carita alegre, si se comporta mal obtendrá una carita triste, si no hace nada y se comporta mal su cuadro quedaría vacío, así que la maestra les pregunta: ¿Quién quiere que su cuadro quede vacío? Ningún niño levanta la mano. ○ El tiempo en el que tenían que realizar las actividades se prolongo, por que jugaban y platicaban mucho. ○ El ruido y la dispersión se acrecienta por lo que la maestra realiza otros ejercicios para que los niños permanezcan quietos. ○ La maestra les recuerda que están concursando para ganarse una estrellita y les pregunta: ¿Quiénes ya terminaron el fin de semana? Algunos comienzan a levantar la mano y entregan su redacción mientras la maestra hace la revisión y anota en la lista una estrella o carita de acuerdo a su comportamiento. 	<p>deben ser implementadas por breves lapsos.</p> <p>-El ejercicio que implementó la profesora ayudó a mantener al grupo quieto por lo menos por periodos breves.</p> <p>-Esta actividad implementada por la maestra motiva a todo el grupo a trabajar y esforzarse por ganar una estrellita que era lo que deseaban obtener.</p> <p>-Por breves lapsos se logra concentrar la atención para luego perderla de nuevo.</p>	Competencia
--	-----------	--	---	-------------

	10:35a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ○ El grupo nuevamente se encuentra inquieto al percatarse la profesora les dice: ¡todos en tres! Que significa guardar silencio, ¡todos en cuatro! Que significa estar sentados y ¡todos en cinco! Que equivale a no tener nada en la mano. ○ La mayoría ya esta escribiendo las palabras compuestas pero les cuesta recordar algunos ejemplos, por lo que la maestra les explica mientras se acercan a ella. ○ Quienes entregan esta actividad avanzan con el ejercicio de palabras derivadas. ○ Andrés esta muy inquieto. ○ Joel, Ximena, Miguel y Andrés se han quedado con su cuadro vacío, Daniel, Milton y Luís Felipe obtienen una carita feliz. ○ Luís Felipe le solicita a mi compañera lo apoye en algunas actividades las cuales realiza hasta concluir las. ○ Joel esta muy inquieto y distrae a Antonio. A Andrés se lo llevan a la dirección por que esta molestando a sus compañeros y no trabaja. ○ Mientras que, Antonio que en un principio estaba trabajando ahora esta muy inquieto junto con Joel y Miguel, los tres se salieron del salón. Ximena está sentada pero no ha hecho nada. ○ Cuando los tres ingresaron al salón nuevamente, se le insto a Antonio a trabajar pero no lo hizo. Joel nunca empezó, aunque en estos momentos tomo su lápiz pero para dibujar nada mas. ○ La maestra reparte unas copias para colorear las figuras dependiendo de su función, una vez coloreadas las figuras deberían pegarlas en su 	<p>-A Andrés parece no importarle si obtiene o no una estrellita.</p> <p>-Luís Felipe ha trabajado muy bien, sin distraerse hasta culminar sus actividades, aunque no le gusto mucho la idea de haber obtenido una carita feliz.</p> <p>-Son pocas las actividades que llaman su atención y por tanto</p>	<p>Refuerzo Estimulo Competencia</p>
--	-----------	---	---	--

	<p>11:00-11:30a.m.</p> <p>11:30</p> <p>12:30-1:00p.m.</p> <p>1:00p.m.</p>	<p>cuaderno. En esta actividad Joel, Antonio, Ximena, Miguel si participaron.</p> <p>Recreo</p> <p><i>Música</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ El maestro de música comenzó su clase con algunas canciones pero no todos las entonaron. ○ Joel y Miguel salieron al patio y se entretenían corriéndose uno al otro, entrando repentinamente al salón. El maestro nos pide nos hagamos cargo del grupo, mientras llega la maestra de inglés. ○ Para concentrar la atención de los niños efectuamos algunos juegos dentro del salón. Los niños siguieron mi indicación y formaron un círculo, Ximena mostró disposición al prestar su lapicera y jugar al juego que los niños denominaron “la lapicera se quema”. Andrés y Luís Felipe siguieron las reglas. Antonio, Miguel y Joel estaban fuera del salón al percatarse que se desarrollaba un juego se integraron a este y siguieron las actividades. ○ La maestra de inglés se presentó y le pide a todos que coloquen sus sillas y mesas en su lugar. Después los cuestiono sobre la fecha de hoy y les comenta que el próximo lunes habrá examen. ○ Posteriormente le solicita a Daniela y a Michelle que repartan los materiales de inglés indicándole a su vez al grupo que quién trabaje bien podrá salir a jugar. ○ Ximena ha estado muy inquieta peleó con algunos de sus compañeros, empujando las sillas, moviendo mesas, gritando sin estar tranquila. ○ Entregan las tareas formados en una fila y les asigna otra que pueden realizar fuera del salón. 	<p>las realizan.</p> <p>-Son constantes las llamadas de atención por parte del maestro pero no las obedecen.</p> <p>-Las actividades Lúdicas que requieren la participación activa o el movimiento llaman mucho su atención.</p> <p>-Aunque en la mañana Ximena permaneció en su lugar no realizó algunas de las actividades por que se entretuvo dibujando.</p>	
--	---	--	--	--

	1:30p.m.	<ul style="list-style-type: none"> ○ La profesora le pide a Ximena su control de tareas, pero ella toma su mochila, grita, discute con Valeria y empuja una silla. La maestra se molesta mucho le dice que no es la actitud correcta y no debe comportarse de esa manera así que tendrá que irse del salón, pero ella se tira al suelo y se queda ahí sin moverse. La maestra toma su mochila y se la lleva hacia fuera, pero Ximena regresa al salón se sienta y busca su control de tareas. ○ Todas las niñas salieron y algunos niños pero Ximena, Antonio, Miguel, Luís Felipe, Joel Andrés seguían en el salón sin preocuparse por entregar la tarea. ○ Luís Felipe que había trabajado en la mañana estaba jugando con Antonio a cargarse. La maestra vez tras vez seguía solicitando el control de tareas. Andrés no hizo caso ni Luís tampoco. ○ Al notar que Luís y Miguel comenzaban a jugar la maestra les pide que recojan los libros y los coloquen en el estante. Los demás están entregando actividades y van saliendo pero Luís Felipe, Andrés, Joel y Miguel no han realizado ninguna actividad. 	<p>-Ximena actúa agresivamente no solo con los niños si no también con la maestra.</p> <p>-Esta asignación la realizaron prontamente y ambos se ayudaron, mientras Luís los recogía, Miguel los apilaba en el estante. Es importante la asignación de ciertas responsabilidades.</p>	<p>Cooperación Responsabilidad</p>
	2:00pm			

LUGAR: BLVD. BELISARIO DOMÍNGUEZ No. 3822 GRADO: SEGUNDO GRUPO A FECHA: 18 DE JUNIO DE 2007.

No A-HORA	DESCRIPCIÓN	NOTAS	CATEGORÍAS
21 8:10am	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En esta ocasión los niños compartieron la mesa. Andrés se sentó junto a Luís Felipe, Carlos y Robinsón quienes estaban muy entusiasmados platicando. La maestra les llamaba la atención para que escucharan lo que les iba a comunicar. ➤ Se les pidió redactar su fin de semana. ➤ Miguel golpeaba su libreta contra la pared y se excusaba diciendo que no tenía silla para sentarse, cuando se le consiguió una él se sentó junto a Antonio. ➤ Como los niños no se apresuraban a realizar la redacción y las niñas ya habían finalizado, se asigno un ejercicio del libro de español relacionado con las telecomunicaciones. ➤ Ximena se sentó junto a Sofía y Valeria, mientras ellas dos trabajaban Ximena se entretenía apilando unos cuadros. ➤ María José estaba sola realizando su actividad. Daniela Michelle también. ➤ Antonio y Miguel jugaban, golpeándose uno al otro, la maestra les llamo la atención, se separaron un momento pero Miguel regreso a buscar a Antonio. ➤ La maestra mencionaba a algunas fechas y meses preguntándoles que se celebraba en esas ocasiones, los niños 	<p>-Generalmente cuando los niños y las niñas se sientan por equipo y comparten una mesa se distraen mucho conversando.</p> <p>-Aún cuando Ximena se comparte la mesa con quienes están trabajando ella no lo hace.</p>	

	<p>contestaban emocionadamente. De esa forma logro concentrar un momento su atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Andrés participo entusiastamente, pero golpeó la mesa repentinamente y la maestra le llamo la atención. Andrés se limito a reír. ➤ Continuaron con las actividades. ➤ Cuando la profesora se percato de que Miguel Y Antonio jugaban cambió a Miguel de lugar hasta adelante con Luís Felipe. Miguel se traslado a regañadientes. ➤ A Luís Felipe, Miguel, Andrés, Ximena se les llama la atención vez tras vez para que comiencen a trabajar. ➤ Algunos hacen su trabajo y otros no. ➤ Miguel y Luís Felipe se entretenían con un bote que contiene lápices. ➤ La profesora les solicita detengan un momento su redacción y la actividad del libro de español porque dictaría algunos enunciados. ➤ Mientras la maestra dictaba Ximena y Andrés discutieron acerca de los tatuajes que Ximena llevaba. ➤ En esta ocasión André no quería trabajar, no había redactado su fin de semana, ni la actividad del libro. La maestra le pidió comenzara a trabajar y lo cuestiono del porque de su actitud, pero André permaneció callado. 	<p>-Pese a que Miguel se le cambió de lugar, se distrajo con Luís Felipe y ambos comenzaron a platicar.</p> <p>-Constantemente se les pide trabajen, pero no es hasta la tercera o cuarta vez que se pronuncia su nombre para que dirijan su mirada hacia la maestra.</p> <p>-La maestra los ignoro Y continúo con el dictado.</p> <p>-André es un niño que siempre ha trabajado muy bien y entrega su tarea con prontitud, pero esta vez no fue así.</p> <p>-Ximena no se inhibió ante los comentarios de la maestra.</p>	
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La profesora le pidió a Sofía y Valeria no le dirigieran la palabra a Ximena, que la ayudaran de esa manera porque no había hecho nada. Así que, dirigiéndose a Ximena le pregunto: ¿A que vienes a la escuela? Y Ximena contesto Bruscamente: ¡pues a trabajar! La maestra molesta le contesto que no era sí porque no había hecho nada y si seguía con esa actitud la dejaría sola. ➤ Andrés estaba platicando con Luís Felipe, de las tres actividades que debían hacer Andrés no había hecho ninguna. ➤ Como Andrés no quería redactar su fin de semana se acercó a la maestra para comentárselo. ➤ Los que terminaban, salían al patio a efectuar la tercera actividad. Once niños se quedaron en el salón y Ximena era la única niña porque todas habían salido. ➤ Me acerque a Andrés para que comenzara su redacción la cual hizo a regañadientes porque no quería escribir, hasta que logro terminarla. Se paro y fue hasta donde estaban André, Jorge Pablo y Daniel para platicar. Se le llamaba constantemente a Andrés pero no hizo caso. ➤ Como todos los niños estaban en el salón, la maestra les llamó la atención haciéndoles notar que las niñas siempre trabajan y entregan trabajos de calidad. 	<p>-Nuevamente son las niñas quienes terminan prontamente las actividades y es únicamente Ximena quién se queda en el salón con el resto de los niños.</p> <p>-Cuando se le llama la atención a Andrés o se le pide que regrese a su lugar, casi nunca hace caso, regresa a su lugar hasta que el lo desea.</p> <p>-Aún cuando la maestra realizo este comentario los niños, continuaron platicando.</p>	
--	---	--	--

	<p>Aprovechando que Paola entro al salón para entregar su cuaderno, la maestra lo evidenció ante todos los niños para que copiaran su ejemplo y trabajaran.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La maestra salió un momento del salón para supervisar el trabajo que las niñas realizaban a fuera. Los niños se dispersaron mucho más, platicando y jugando. ➤ Como estaban demasiado inquietos, cuando la maestra regresó del salón les dijo a todos que debían comportarse porque estaban bajo observación. Algunos regresaron a su lugar pero Luís, Andrés, Miguel, Antonio y Ximena no hicieron mucho caso. ➤ Andrés solo había concluido con su redacción y comenzó a jugar tanto y molestar a Miguel que lo golpeó. La maestra se molesto mucho con él, diciéndole que no era la actitud y que como no quería trabajar se saldría del salón así que, se lo llevo a la dirección. ➤ Luís Felipe estaba fuera aunque no debería estarlo porque no había hecho nada, pero como se encontraba jugando le rompió el lápiz a Ximena, ella comenzó a llorar diciéndole agresivamente que se lo pagaría. Luís solamente se quedó callado. Ximena se calmo poco a poco. ➤ La maestra le llamo la atención fuertemente a Luís por lo sucedido, Luís 	<p>-Andrés realiza las actividades por breves tiempos para después comenzar a jugar.</p> <p>-Ximena responde muy agresivamente como en esta ocasión. Aunque en ocasiones, cuando sus compañeros le piden algún favor también responde de la misma manera.</p> <p>-Luís Felipe es un niño muy inteligente pero le cuesta mucho trabajo ponerse a trabajar, evidentemente los problemas que atraviesa en su casa como el que sus padres estén separados afecta considerablemente su conducta. Es importante</p>	
--	---	---	--

11:30	<p>comenzó a llorar, aún así la maestra le dijo que era muy inteligente que confiaba en él pero que debería esforzarse, que sus papas aunque no estuvieran juntos lo querían mucho y eso no debería ser un obstáculo para él, aunque su papa no este con él no debería olvidar que él lo quiere tanto como su mama.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Después de que Luís Felipe fue reprendido se quedo a lado de la maestra trabajando, siguiendo cada una de las indicaciones que ella le proporcionaba. Así logro culminar con las actividades atrasadas. ➤ Por su parte Andrés estaba con la maestra Migdalia en la dirección, para después llevarlo consigo al salón de primero donde ella da clases. Como Andrés no quería trabajar la maestra Migdalia llego al salón y le comentó a la maestra coquis: ¡Andrés definitivamente no quería trabajar, no escribe nada le digo que lo haga pero me dice que esta pensando! La maestra coquis le dijo que tratara nuevamente. ➤ Así que, fui hasta donde estaba Andrés quien se encontraba fuera del salón de primer grado, comencé a platicar con él y le pregunte porque no quería trabajar, le hice ver que si lo hacía saldría al recreo y alegraría a la maestra por haber trabajado. Andrés comenzó a redactar su 	<p>charlar con él para sentirse querido y esto le impulse a actuar.</p> <p>-Cuando Andrés se propone trabajar realiza sus actividades, en ocasiones la insistencia surte efecto pero en otras no es así hasta que él decide hacerlo.</p> <p>-El encomio verbal ejerce un efecto positivo no en el momento, pero el niño asimila la idea de esforzarse en la escuela.</p> <p>-En este tipo de actividades las niñas terminan rápidamente y algunos niños también por lo que, mientras esperan a los demás el</p>	Autoestima
-------	---	---	------------

12:30	<p>cuento. Termine rápidamente y me preguntaba respecto a como se escribían ciertas palabras. Cuando termine esta actividad regreso corriendo al salón y la maestra coquis le dijo: ¡Muy bien Andrés! ¡ya ves que fácil es cuando te propones trabajar! Andrés sonrió y salió al recreo.</p> <p><i>Música</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El maestro dio inicio con sus clases, escribiendo en el pizarrón algunas notas que todos debían escribir en su cuaderno. ➤ Las niñas comenzaron a copiar, al ir terminando entregaban su cuaderno al maestro para que realizara la revisión respectiva. ➤ El grupo estaba intranquilo mientras que Miguel, Antonio, Andrés y Ximena salieron del salón, el maestro se dio cuenta pero no les dijo nada. Permitted que continuaran fuera. ➤ Los cuatro comenzaron a jugar, se columpiaban y se aventaban del columpio para ver quien de ellos llegaba más lejos de la marca que habían trazado en el piso. Ximena jugaba con ellos sin importarle si se lastimaba. Puesto que estaban afuera, me dirigí hacia ellos y les propuse nos sentáramos en la mesa porque les iba enseñar un juego, al principio no querían acercarse pero cuando les mencione que si alguien 	<p>resto se distrae, pues han terminado con lo solicitado.</p> <p>-Al parecer el maestro no le dio mucha importancia el que se ausentaran del salón.</p> <p>-Las actividades en las que deben realizar retos o el tiempo esta contabilizado para competir son de su agrado.</p>	<p>Convivencia Compañerismo Respeto</p>
-------	--	---	---

<p>1:00pm</p>	<p>perdía tendría que realizar una actividad que todos escogiéramos como castigo aceptaron sentarse a la mesa. Así dimos inicio con el juego de palabras. Andrés se entusiasmó, pero su entusiasmo fue mayor cuando tuvo que correr para recoger cinco mangos. Miguel participaba sin inquietarse tanto como Ximena que de repente gritaba o Antonio que instaba demasiado a Andrés para que se apresurara.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El maestro concluyo con su horario, así que mientras esperábamos a la maestra de inglés realizamos un juego con los niños en el patio. Cuando les pregunto les pregunte si querían salir todos contestaron al unísono: ¡sí! ¡salgamos! Todos siguieron las indicaciones y se formaron los niños detrás de las niñas. ➤ A solicitud de los niños se realizó el juego de “caricaturas”, todos debían decir algún objeto o palabra de un mismo campo semántico. Ximena, Andrés, Miguel y Antonio participaron. ➤ Posteriormente los niños debían conformar equipos con distintos número de integrantes dependiendo de las indicaciones. Cuando se les solicito que conformaran una diada entre niño y niña, las niñas y los niños gritaron y dijeron: ¡no!, pero se unieron a regañadientes. <p><i>Inglés</i></p>	<p>-Se aprovecho esta oportunidad para involucrar a los niños y niñas para que conformaran equipos y participaran todos juntos pues, al parecer no les agrada la idea de involucrarse. Prefieren conformar equipos niños con niños y viceversa pero no de manera mixta. Muestra de ello es que durante el transcurso de la actividad se solicito alrededor de siete veces cambiar el número de integrantes y en todas las veces se reunieron niñas con niñas y niños con niños.</p>	
---------------	--	---	--

<p>1:40</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuando la maestra se presento, todos se levantaron y entraron corriendo al salón. ➤ Todos estaban intranquilos pues presentarían examen. ➤ Se solicito guardaran sus cosas y dejaran sobre la mesa su lapicera. La maestra acomodo las sillas y mesas de tal manera de dejar espacio y desplazarse durante el examen. ➤ Andrés se quedo un rato más fuera del salón, mientras los demás ya estaban acomodados. Andrés se enfado porque Antonio le había quitado su calcomanía y la maestra le llamo la atención porque no se sentaba y le dijo: ¿vas hacer el examen si o no? ¡si sí, te quedas y si no te sales! Andrés se quedo callado así que la maestra le dijo: ¡bueno pues afuera! Andrés no dijo nada y se salió. ➤ Andrés se ausento por unos minutos, pero regreso al salón y se sentó en el suelo en una esquina del salón. La maestra no se percato de su llegada, al poco tiempo volvió a marcharse ➤ Se comenzó con el examen, los niños estaban nerviosos y la maestra les pidió no platicaran, por lo que deberían guardar silencio para que ella leyera las indicaciones y todos la escucharan de tal manera que no tuvieran ninguna duda y lograran resolver su examen 	<p>-El tiempo de silencio se prolongo debido al examen.</p> <p>-A Antonio y Andrés no les preocupa si presentan el examen o no.</p> <p>-Ximena es una niña muy inteligente, no tiene ninguna dificultad en realizar las actividades o ejercicios, muestra de lo anterior es que resolvió su examen con prontitud.</p>	
-------------	---	---	--

	<p>satisfactoriamente. Así lo hicieron, y por un momento tan solo se escucho la voz de la profesora.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Andrés seguía afuera y Antonio se unió a él, de modo que los dos no presentaron su examen la maestra no los llamo, solamente les dijo que después presentarían su examen.➤ Ximena resolvía su examen y solicito la ayuda de la maestra, respecto a como debería unir unas figuras con su significado.➤ Ximena fue la primera en entregar su examen. Como finalizo pronto la maestra le dio permiso de jugar sin moverse de su lugar, indicación que Ximena siguió.➤ Luís contestaba su examen.➤ Todas las niñas ya habían finalizado el examen.➤ Andrés y Antonio continuaban afuera. Andrés entro corriendo al salón para informarles a todos que había una araña debajo de la mesa, nadie le hizo caso ni la maestra tampoco a excepción de Ximena quien salió corriendo tras de él para cerciorarse de que era cierta la afirmación.➤ Los tres se quedaron afuera, observando debajo de la mesa, pero Miguel también se unió con ellos. Andrés volvió al salón dos veces más gritando que había una araña, pero nuevamente nadie le presto		
--	--	--	--

	<p>atención.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Las niñas jugaban en sus lugares puesto que ya habían terminado, los niños todavía no. Después al terminar todos la maestra comenzó a calificar, todos los niños se colocaron alrededor de ella y proporcionaban las calificaciones a los demás. Finalmente todos guardaron sus cosas.		
--	---	--	--

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN 2002

ESCUELA: CENTRO EDUCATIVO MAYA MUNICIPIO: TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS TURNO: MATUTINO

LUGAR: BLVD. BELISARIO DOMÍNGUEZ No. 3822 GRADO: SEGUNDO GRUPO A FECHA: 25 DE JUNIO DE 2007.

No. A	Hora	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORÍAS
21	7:30	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aún no había llegado la maestra coquis. Pero se dio inició con la actividad de redacción que se acostumbra todos los lunes “mi fin de semana”. ▪ Ximena se sentó junto a Daniela Castillejos y ambas estaban trabajando con la redacción. Ximena se encontraba tranquila, platicaba pero realizaba su trabajo. ▪ Joel y Paola no se presentaron. ▪ Por un breve instante todos trabajan, después comenzaron a inquietarse y se les dijo que si el día de hoy se portaban bien y trabajaban obtendrían una sorpresa al final del día. La noticia les agrado, algunos solicitaron la sorpresa en ese instante pero todos continuaron redactando aunque fuera por un momento. ▪ Cuando la maestra llegó les solicito su redacción, realizo la revisión necesaria y 	<p>-Por lo general mientras las niñas trabajan son los niños quienes se distraen más.</p> <p>-Las sorpresas o premios como estímulos generan entusiasmo en todos.</p>	

		<p>posteriormente procedió a darle lectura a algunos cuadernos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ximena comenzó a inquietarse por lo que la maestra cambio de lugar a Daniela, Ximena se enfado y dijo que quería estar con ella. La maestra se mantuvo firme en su decisión pese a los ruegos de Ximena, a quién dejaría sentarse junto a Daniela si se esforzaba y trabajaba. Daniela encomiaba a Ximena para que trabajara y así pudieran estar juntas, pero Ximena se molesto y no hizo nada. ▪ La maestra efectuó un dictado de diez oraciones. Las niñas hacían las anotaciones mientras que Andrés, Antonio, Miguel, Luís y Ximena no escribían. ▪ Ellos cuatro se atrasaron con esta actividad. La maestra procedió con la clase dándole lectura a una fábula para después pedirle a los niños inventaran una. La maestra permitió que quienes ya habían finalizado con las dos actividades salieran al patio a elaborar su fábula. ▪ Daniela le pidió permiso a la profesora para sentarse junto a Ximena quien se encontraba hasta delante frente al pizarrón. Daniela exclamó: Profe ¿puedo sentarme con Ximena para que le ayude? La maestra accedió a la petición. ▪ Aún cuando Daniela estaba con Ximena ella continuo inquieta. No escribía nada, se paraba y pegaba unos dibujos sobre la pared, Daniela le decía: "siéntate Ximena, yo te voy ayudar si 	<p>-Ximena siempre actúa agresivamente cuando se le llama la atención o se le pide deje de hacer algo que a ella le gusta.</p> <p>-Particularmente Andrés, Miguel, Antonio, Luís Felipe y Ximena se retrasan con las actividades no porque no puedan resolverlas si no porque no se apresuran a realizarlas y por tanto, trabajar.</p> <p>-Resulta encomiable la actitud de Daniela para con Ximena, pues insistentemente le repetía trabajara para que ambas jugaran.</p> <p>-Los niños pueden construir el sentido de cooperación y tutoría con el otro.</p>	<p>Cooperación</p>
--	--	---	--	--------------------

	11:30	<p>nos apuramos vamos a poder jugar” pero Ximena hizo caso omiso de la petición para sentarse sobre la ventana y aventarse para salir al patio y repetir la misma acción varias veces hasta que le llamamos la atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Daniela ya no siguió instando a Ximena. Así que termino su actividad y salió afuera a efectuar su actividad. ▪ Luís, Andrés, Miguel y Antonio no habían realizado ninguna de las tres actividades, eran los únicos junto con Ximena quienes estaban en el salón. ▪ Me acerque a Andrés y le dije que le ayudaría con el dictado, se excuso diciendo que estaba muy cansado, que se había desvelado y que estaba muy aburrido. Para animarlo le recordé que al final recibiría una sorpresa si trabajaba y entregaba sus actividades, aunque sonrió ante el comentario siguió sin hacer nada hasta que, le dije que yo le dictaría y el me demostrara que era hábil copiando en pocos minutos. Así que tome mi cronometro, Andrés se animo e inició con la escritura rápidamente. Así logro culminar la redacción de la fábula y el dictado. Pero al poco rato empezó a jugar con su botella y gritaba por el salón: ¡Filips no te mueras! Le preguntaba a Antonio, Miguel y Luís: ¿no has visto a Filips? Y gritaba: ¿filips donde estas? La maestra le pidió constantemente guardara silencio hasta que el decidió hacerlo. ▪ Miguel no estaba trabajando hasta que mi 	<p>-Al parecer Daniela se canso de seguir instando a Ximena porque ella no le hacía ningún caso.</p> <p>-Cuando Andrés se encuentra motivado para trabajar deben aprovecharse estos breves lapsos, pues de lo contrario pierde el interés y comienza a jugar, caminar o gritar por el salón.</p> <p>-Es preciso Hablar con voz fuerte y firme</p>	
--	-------	---	---	--

		<p>compañera se sentó junto a él para instarlo. De la misma manera Luís trabajo por instancias de la Profesora.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Miguel entrego el dictado, Antonio el dictado la fábula y la leyenda, luís y Andrés el dictado y la fábula. Una vez hecha la revisión salieron al recreo. <p><i>Música</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El maestro intento que los niños entonaran una canción, pero nadie le hizo caso pues, estaban muy entretenidos platicando y jugando. El profesor les llamo la atención pero no fue suficiente para concentrar la atención. ▪ Durante esta clase Ximena manifestó su inquietud por la fiesta de cumpleaños que sus papás le celebrarían. ▪ Cuando el maestro daba indicaciones respecto a las notas que copiarían en su cuaderno Ximena se burlo de él diciendo: ¡aja, quiere hablar sexy! Y comenzó a reírse lo que provoco las risas del resto del grupo. El profesor hizo caso omiso de este comentario. ▪ El maestro le pregunto a los niños: ¿quieren entonar una canción o prefieren que les de una sorpresa? Todos los niños se inquietaron frente a la oferta y gritaron al unísono: ¡sorpresa! ¡sorpresa! Pero el maestro dijo: mejor no, mejor una canción, Ximena reacciono y bruscamente grito: ¡no profesor! ¡Ya dijimos que sorpresa! Y Ximena le pregunto a sus compañeros ¿Quién vota por 	<p>para que los niños enfoquen la atención.</p> <p>-A Ximena no le intimida la idea de que el profesor pueda llamarle la atención.</p> <p>-Nuevamente la actitud agresiva de Ximena se hace notar.</p> <p>-No es la única</p>	<p>Autoridad</p>
--	--	--	---	------------------

	12:30	<p>sorpresa? Que levante la mano y la mayoría del grupo así lo hizo. El maestro les dijo entonces que después les daría la sorpresa antes entonarían una canción. Las niñas cantaron en su mayoría, pero no con mucho entusiasmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Todo el grupo comenzó a generar mucho ruido, los niños jugaban y las niñas platicaban en su lugar como Valeria y Sofía que se entretenían con un rompecabezas, casi nadie le prestaba atención al profesor. Andrés comenzó a gritar ¡sorpresa! Junto con Ximena hasta que la maestra de tercer grado molesta por el ruido producido se presentó en el salón y regañó a Ximena quien estaba parada en su silla gritando, le pidió se sentara correctamente pero Ximena continuo parada hablando, lo que obligo a la maestra a alzar la voz y entrar al salón dirigiéndose a Ximena le dijo que ya era suficiente que su grupo tenía que trabajar y era mejor que se comportara, de lo contrario se la llevaría a la dirección. Ximena al notar que la maestra entraba al salón y se dirigía a ella se sentó rápidamente. Todo el grupo guardo silencio automáticamente cuando la profesora entro al salón quién le dijo al profesor que no fuera tan flexible con Ximena. ▪ Cuando la maestra se marchó todos permanecieron un momento quietos, para después comenzar a platicar. Deberían copiar las notas que estaban en el pizarrón, las niñas 	<p>ocasión en la que Ximena recibe llamadas de atención por su conducta y actitud.</p> <p>-La estabilidad se pierde si no se logra mantenerla.</p> <p>-No es la única ocasión en la que Ximena, Andrés, Antonio Y miguel se ausentan del salón para jugar. Prefieren salir que quedarse en el salón trabajando. Aunque Ximena comparte juego con ellos, las discusiones y agresiones no se hacen esperar.</p> <p>-Durante esta actividad Andrés</p>	Armonía
--	-------	---	---	---------

		<p>trabajaban pero los niños no.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antonio, Miguel, Andrés y Ximena salieron al patio a jugar en los columpios y después empezaron a aventar piedras para ver quien de los cuatro la lanzaba más lejos. El profesor noto que estaban fuera del salón pero no los llamo. ▪ Luís, Carlos y Robinsón platicaban, el maestro les indico copiaran lo del pizarrón. Luís se levanto pero nuevamente regreso con ellos y continuaron con su charla sin que el maestro hiciera algo. ▪ Andrés ingreso al salón y le propuse jugar a “basta” para ver quién de los dos ganaba, el acepto. Durante el juego se mantuvo en su lugar pensando en palabras que comenzaran con cierta letra del abecedario, solamente se levanto en dos ocasiones para pedir algún nombre de animal que iniciara con s. ▪ La maestra coquis llevo al salón y le pidió a Antonio, Andrés, Ximena y Miguel regresaran al salón. ▪ Mientras esperábamos a la maestra de Ingles se organizo un breve juego. <p><i>Ingles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La maestra ingreso al salón, y Luís se quejo con ella diciéndole que Andrés lo había golpeado con una regla. Después de que terminamos de jugar con Andrés, él se levanto de su lugar y comenzó a correr por el salón aventando su regla hasta que golpeó a Luís. Por esa razón la maestra lo llevo a la 	<p>mostró su entusiasmo por ganar y tratar de completar la tabla en primer lugar.</p> <p>-Es preciso manifestar una actitud firme y enérgica con Ximena, pues es muy agresiva y no se intimida ante las indicaciones que puedan dárseles.</p>	<p>Competencia</p>
--	--	---	---	--------------------

		<p>dirección con el libro de Ingles para que ahí realizara la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ximena estaba sobre la mesa, balanceándose y gritando. La maestra molesta le ordeno se sentara en la silla, pero Ximena reacciono agresivamente y dijo que no lo haría. La maestra con voz enérgica y firme le ordeno por favor se sentara y le señalo que estaba muy sucia y que probablemente no había trabajado y lo único que ganaría era llevar una nota a su casa, pues su mama había dejado indicaciones de que dependiendo de su comportamiento le realizarían su fiesta, pero como se había comportado muy mal no la obtendría. Ximena comenzó hacer muecas de burlas diciendo: ¡no puede impedirlo! La maestra firmemente le hizo ver que le pedía las cosas por favor pero como no obedecía la llevaría a la dirección, le pidió enérgicamente se parara y la acompañara pero Ximena permaneció sentada hasta que la maestra molesta por la actitud de Ximena contó hasta tres. Solamente hasta este punto Ximena se levanto a regañadientes y la maestra la condujo a la dirección con su libro de actividades. ▪ Cuando la maestra regreso al salón le solicitaron que las niñas salieran un momento Porque les tomarían las medidas respectivas para el traje de clausura. Como todas las niñas salieron la maestra le indico a los niños que las esperaba para que todos juntos 	<p>-Todas las actividades a realizar se ejecutan con las indicaciones precisas de la maestra, esto permite que todos avancen al mismo tiempo.</p> <p>-Cuando los niños comienzan a platicar o a levantarse la maestra logra enfocar su atención para tal efecto, un factor que contribuye es la firmeza con la que proporciona las indicaciones.</p> <p>-En esta ocasión surtió efecto esta llamada de atención pues, tanto Miguel como Antonio continuaron con su trabajo. En otras ocasiones, no sucede así continúan jugando sin obedecer las instrucciones.</p>	
--	--	--	---	--

		<p>llevaran a cabo las actividades y siguieran las indicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las niñas regresaron al salón y comenzaron con la lectura de un cuento en ingles. La maestra leía unas oraciones que todos repetían. Todos seguían la lectura, a excepción de Miguel y Antonio quienes terminaban de colorear unas figuras de su libro, actividad que ya todos habían finalizado. ▪ Cabe mencionar que durante la lectura el grupo permaneció en silencio, tan solo se escuchaba la voz de la profesora. ▪ Durante el desarrollo de las actividades Luís Felipe y André seguían las indicaciones. ▪ Miguel y Antonio que estaban trabajando, empezaron a distraerse. Antonio golpeó a Miguel en la espalda y le propuso ponerse unos lentes oscuros que tenía. La maestra al percatarse que ya no estaban trabajando inmediatamente les llamo la atención a Antonio le indico que si seguía molestando le quitaría los lentes. Ante el regaño ambos se separaron y continuaron trabajando. ▪ Ximena y Andrés se encontraban en la dirección. Ximena entro en dos ocasiones para enseñarle a la maestra el avance de su trabajo, la maestra le encomio y asigno otra actividad del libro. Andrés por su parte, entró hasta el final de las clases con todas las actividades concluidas. ▪ Todo el grupo resolvió las actividades establecidas. 	<p>-Cuando Ximena entro al salón, podría notarse había llorado, pero la reprimenda que había recibido la impulsó a trabajar conciente que por su actitud era probable que mañana no celebraría su fiesta.</p>	
--	--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none">▪ Finalmente la maestra les comunico a los niños que había llegado la hora de la sorpresa que ya les habíamos anticipado. Todos se formaron, las niñas primero y detrás los niños y recibieron una bolsita de dulces.		
--	--	---	--	--

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN 2002

ESCUELA: CENTRO EDUCATIVO MAYA MUNICIPIO: TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS TURNO: MATUTINO

LUGAR: BLVD. BELISARIO DOMÍNGUEZ No. 3822 FECHA: 25/05/2007

Nº DE A	HORA	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORIAS
	7:30– 9:00 am 9:00 am	<ul style="list-style-type: none"> - Computación - La maestra inició platicando con los niños acerca del control de las emociones, preguntándoles ¿Qué son las emociones? Ellos contestan diciendo que son expresiones de felicidad, tristeza, etc. - Luego les dice que las emociones no se ven pero se reflejan en las conductas, les cuestiona ¿Cómo ayudar a un niño que dice mentiras, a alguien que pelea mucho, que hace berrinches? - Los niños dan sus opiniones diciendo que se puede apoyar de su mama, - la maestra dice que muchas veces es mejor ignorarlos. - Después de esto la maestra interroga sobre el día, 	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños llevan un juguete que les sirve para distraerse en los momentos en que están más aburridos. 	

	9:35 am	<p>mes, año, siglo, estación, todos contestan con unanimidad correctamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente, les indica acerca de las decenas, centenas, millar y les deja una actividad de escribir el nombre de los números diciendo que los que hagan rápido esta actividad tendrán 5 minutos para jugar con sus juguetes. - Ximena está quieta por el momento aunque no deja de hablar. - La maestra sale y deja encargada a Isabel de anotar a quien se pare. Valeria, Daniel, Andrés, son los primeros en levantarse. - Carlos es quien está hoy inquieto y dice que solamente hay una forma de que se quede quieto y es quitándole las pilas pero cada que alguien se acerca dice que les dará toques eléctricos. - Regresando la maestra les explica que cuando alguien queda como responsable debe tener sentido común para saber cuando alguien se para por berrinche o por algo importante. - Les pregunta los nombres de los números a cada uno de los niños, a quien más se les dificulta es a Robinson pero le pregunta muchas veces y logra reconocerlos. - Ximena está inquieta pero se le presiona diciendo de que si no termina la tarea no le darán el lápiz, que la profesora está dándoles a los niños que hoy no llevaron sus lápices. - No se sienta bien, está inquieta la maestra sale y deja encargada a Paola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carlos, Ximena, Andrés, Antonio, Joel, son los niños que más distraídos se encuentran en las clases y a los que se les dificulta mucho regular su conducta. 	
--	---------	---	---	--

	<p>11:30 a. m.</p> <p>12:45 p. m.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando regresa, continua con el dictado de números con sus respectivos nombres. - Antonio está trabajando muy bien, Andrés y Carlos están muy distraídos, Ximena muy inquieta se haya pintando el piso con gis. Joel ha trabajado bien. Hoy el grupo está muy inquieto. - La maestra explica acerca de los números y se usa en cada actividad diaria, para explicarles las sumas de números, tratando de activar los conocimientos previos. - Mientras tanto Ximena se halla de un lugar a otro, ocupada moviendo las sillas. - La maestra le pide a Ximena que guarde silencio, lo hace pero sin prestar atención. - Ahora les explica sumas y restas en el pizarrón y les aclara que estos son números abstractos. - Ximena si escucha pero no está bien sentada. - La maestra explica detalladamente cada uno de estas operaciones de tal manera que es fácil para la comprensión de los niños. - Todos están prestando atención. - André, Antonio y Andrés, están quietos pero no prestan atención, quienes mas contestan son las niñas y en especial Dulce y Daniela. - La maestra centra su atención en las niñas y luego ve a los niños que están sumamente distraídos y les pide estar atentos para continuar con la explicación del tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lo que Ximena quería era acomodar una silla para María José por que quería que se sentara en la misma mesa donde están todas las niñas, pero todo lo que hace está perturbando la clase, - Hay que trabajar con ella la atención, conducta y afecto, por que lo que ella busca es 	
--	---	--	--	--

	<p>1:45 p.m.</p> <p>2:00 p.m.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ximena se levanta y habla con Carlos se va a su lugar pero no se siente bien, toma el frasco de resistol y se pone un poco en su mano y se lo embarra en sus manos. un niño la acusa, la profesora dice- déjala, ella sabe que está mal. Ahora se une sus manos jugando con el pegamento y no presta atención. - Se explica la multiplicación $58 \times 2 = 116$ Robinson pregunta que si los dos últimos números se colocan completo y por qué, la maestra le explica que cuando ya no hay más números que multiplicar la cantidad se escribe completa. - Así continúan resolviendo operaciones de multiplicar hasta que se llega la hora de salida. 	<p>aceptación de sus compañeros.</p> <p>-Robinson aparentemente no presta atención pero al momento de cuestionar a la maestra acerca de la multiplicación se logra apreciar que si está escuchando las explicaciones de la maestra.</p>	
--	-----------------------------------	---	---	--

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN 2002

ESCUELA: CENTRO EDUCATIVO MAYA MUNICIPIO: TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS TURNO: MATUTINO

LUGAR: BLVD. BELISARIO DOMÍNGUEZ No. 3822 FECHA: 28/05/2007

Nº DE A	HORA	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORIAS
	7:30 - 8:00 a.m. 8:00-8:10 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora espera y acomoda a los niños, luego los saluda cordialmente y les platica de lo que hace cuando se levanta, brevemente. - Después de ese corto saludo y bienvenida les pide realizar el fin de semana, de 2 a 3 renglones, colocando el titulo, "Así despierto" de esta manera la profesora fomenta la escritura y la expresión de sus emociones. - Les da las recomendaciones precisas para su redacción indicándoles decir, despierta enojada, contenta, feliz, etc. - Los niños se encuentran tranquilos por el momento Ximena, Antonio, Andrés, Luís Felipe, apenas y hablan hasta ahora. La maestra dice "voy a salir" y nadie puede hablar. - Ximena grita , la maestra le pide que por favor se calle o se sale del salón, al poco logra que todos guarden silencio y pide a Luís Felipe Que quede encargado de anotar a quien se levante y les pide 		

	<p>8:15 am</p> <p>8:20 am</p> <p>8:30 am</p> <p>8:45 a. m</p>	<p>que ya escriban su fin de semana, elogia a Valeria por que ella ya lo ha concluido y enfatiza que quienes quieren trabajar lo hacen solos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora se lleva a los niños que no tiene lápices y pide al grupo guardar silencio: Ximena exclama ¡ay no! Y luego queda callada. - Se levanta Andrés y Luís Felipe los anota, y pide a Valeria que platiquen en voz baja con Sofía. <p>- Regresan los niños que salieron por sus lápices. Se salen Antonio y Andrés, Ximena se levanta.</p> <p>- Llega la profesora y pide los cuadernos las niñas son las primeras en entregar , la maestra les dice a los niños que las niñas van ganando, esto en cierto momento ayuda a motivarlos; aunque en estos momentos parece no tener importancia para ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La maestra se preocupa al percatarse que André no quiere trabajar y le pide que se ponga la pila disponiéndose a trabajar y concentrarse. - Los niños se encuentran trabajando con el libro de Español 2° grado. No todos lo hacen por que se han distraído con la plática de la película que vieron este fin. - Ximena pide permiso pero no se le autoriza por que ni siquiera ha iniciado con su trabajo y la maestra le dice “La vida no es de hacer lo que yo quiera” primero el trabajo y luego el permiso ella 		
--	---	--	--	--

		<p>va por su cuaderno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valeria sale con Sofía a trabajar allá afuera. - El grupo está tranquilo, Dulce sale también del salón. 		
	9:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Joel, Miguel, Antonio están distraídos sin concluir su trabajo. 		
	9:20 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños están entretenidos con una actividad de español y el grupo está mas tranquilo. - Antonio, Joel y miguel siguen distraídos. 		
		<ul style="list-style-type: none"> - Ximena regresa al salón y dice- es que me estaban insultando por que no quieren que me sienta con ellas. La profesora llama a Isabel, Ximena dice “ella no” es toda la mesa la profesora la manda con André y otros niños y ahí se dispone a trabajar. 		
		<ul style="list-style-type: none"> - Vuelve a llegar diciendo que las niñas se están burlando de ella, la maestra llama a Dulce ella no la escucha. 		
	9:40 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> - La maestra sigue revisando y corrige escritos. Llama a Miguel y le asigna nuevas actividades. - Miguel se nota cansado, dice que tiene hambre y está aburrido. 		

	<p>10: 00 a.m.</p> <p>10:20 a.m.</p> <p>10:40 a.m.</p> <p>10:45 a.m.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Daniela se ofrece a ayudar a Andrés voluntariamente, pero este perdió su lápiz y no avanza. - Luís Felipe le pide una disculpa a Miguel por haberle golpeado. El se sonríe y le da la mano. Luego Luís Felipe le dice a la profesora que no le importó cuando él le pidió la disculpa, la profesora dice es que el ya lo ve normal por que siempre le han pegado de más. - Miguel y Antonio están jugando no tienen deseos de trabajar. - Andrés y Antonio igual no quieren trabajar, y es que están sentados juntos y son niños que no hacen caso si se le pide trabajar. - Daniela está ayudando a Andrés, pero este se distrae fácilmente. - La profesora pide a todos que entren al salón y se sienten, y les dice que si no se sientan no van a salir al receso. - A Miguel se le pide que se siente en el lugar de Antonio pero Andrés dice que no. hasta que la maestra dice que si Antonio no está el tiene que sentarse. - La maestra dice quienes pueden salir 15 minutos antes al receso. La mayoría de las niñas ha salido, menos Ximena y le pide su cuaderno. La manda a terminar su trabajo, y solo así se 		
--	--	--	--	--

		<p>dispone a trabajar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Joel ya salió, Ximena también. Antonio y todos aunque no terminaron si se pusieron a trabajar. 		
	11:00 a.m.	<p>Música</p>		
	11:30 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan Música y aprenden a diferenciar Sonidos Graves y Fuertes identificándolos con colores diferentes. - Andrés se muestra inquieto se le pide levantarse y quedarse en pie. Los demás se mantienen quietos. - Se les cambia de actividad identificando sonidos débiles con líneas suaves, sonidos graves con líneas fuertes. Y con dos colores 1 en cada mano sin que las líneas se intercepten. - Andrés quiere volver a su lugar pero el profesor lo pone de pie nuevamente y luego grita al oír la música, ¡profesor eso no es tango! El maestro no le responde. - Ximena está afuera, también por su conducta, se asoma a la puerta y ve lo que hacen sus compañeros. 		
	12:15 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Se termina con las actividades y pide que le coloquen nombre a la hoja. 		
	12:30 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Ximena toma su hoja y la rompe al ver el profesor que están muy inquietos le hace la actividad de estatua de marfil, todos se quedan congelados, menos Ximena y Andrés, el profesor le pide a Ximena se siente pero ella dice que no, le dice que lo llevará a la dirección. Pero igual no hace caso. - Todos van por sus cuadernos y que escriban en 		

		<p>ellos todo lo que hicieron el fin de semana pero relacionado con música. Ximena sigue con su rebeldía, se sienta en el piso y no hace caso al profesor cuando le indica que se levante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En estos momentos sigue a un niño para golpearlo, el maestro trata de detenerlo pero ella se ve enojada y no hace caso pero luego el profesor le pide que lo siga para ver si así se cansa y se queda tranquila. - El profesor revisa las tareas, Ximena se encuentra fuera lo mismo que Andrés, Joel y Antonio, son incontenibles. Ximena sigue igual, está moviendo la silla y mesa de Andrés y Antonio, les pateo sus mochilas. 		
	12:40 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor pide que hagan el dibujo de música y Ximena ahora se encuentra sentada con Valeria y Sofía, hasta ahora se ha quedado tranquila. 		
	12:50 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Entra la profesora de Ingles con los alumnos el grupo esta muy inquieto. Y empieza diciéndoles que si no trabajan no van a salir temprano, ha logrado cambiar un poco y les exhorta de manera ejemplificando la conducta de cada uno de ellos en las consecuencias de estas. 		
	1:10 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Después de este preámbulo les pide las libretas de Ingles. para calificar la tarea. Luego les asigna una nueva actividad. 		
	1:20 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Antonio, Joel, Miguel, André, Daniel, Andrés no se han acercado a pedir actividades. El grupo esta 		

		<p>inquieto, es muy difícil lograr que estos niños guarden silencio.</p>		
	1:40 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Conforme van terminando Se van retirando y nuevamente les dice a ver quien gana si las niñas o los niños, eso nuevamente los motiva a todos a trabajar menos a Antonio ni Andrés que ni siquiera han llevado su libreta. 		
	1:45 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Ya van saliendo conforme terminaron. ya tocaron. solamente salen los que calificaron Miguel y Antonio no han hecho nada. Luís Felipe, ni Andrés. Ellos son los que se quedan al final como siempre. 		
	2:00 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Salida 		

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN 2002

ESCUELA: CENTRO EDUCATIVO MAYA MUNICIPIO: TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS TURNO: MATUTINO

LUGAR: BLVD. BELISARIO DOMÍNGUEZ No. 3822 FECHA: 04/06/2007

Nº DE A	HORA	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORIAS
19 A s i s t i e r o	7:30 a.m. – 8:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora acomoda a los niños pidiéndoles que se sienten donde la maestra Adriana los colocó en la clase anterior. - Inicia cuestionándoles la fecha de hoy y el siglo en el que estamos viviendo, la mayoría de los niños contestan correctamente, luego pregunta - ¿Quiénes faltaron hoy? – ellos contestan- Joel, Jorge y Pablo. - Después les dice la maestra ¡vamos a cantar una canción de saludo! Pero los niños no muestran ganas de hacerlo, así que no la terminan bien. - Les pregunta ¿cómo estuvo la fiesta de Felipe? 	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños se ven cansados y sin ganas de trabajar, quizás es porque es lunes y siempre les cuesta ponerse a trabajar. - Siempre que un niño cumple años, invita a todos sus compañeritos si lo celebra ya sea en su casa o en la misma escuela. - La forma en que la profesora le hace ver a Ximena que hay que saber escuchar la pregunta es adecuada debido a 	

n	8:20 a.m.	<p>– Dulce es la primera en comentar algo sobre la fiesta. Nuevamente pregunta la maestra ¿Quiénes fueron a la fiesta?, algunos levantan las manos y Ximena grita ¡yo me gané todo esto! Mostrando a sus compañeros algunos juguetes. La maestra le dice ¿cuál fue la pregunta?, no dije ¿dónde te ganaste eso? Sino ¿quién fue? Si tú fuiste levanta la mano. Ella obedece.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de algunos comentarios, les pide escribir el fin de semana. - Algunos inician esta actividad. En esos momentos la maestra menciona que André tiene la consigna de decir una poesía el día del padre y le pide que diga delante de sus compañeritos lo que se ha aprendido, o bien, la primera estrofa. Luego pregunta quien quiere compartir su fin de semana. Sofía es quien lo hace. - La maestra se percata que Andrés está masticando chicle y le pide que lo tire, explicándoles las razones de no hacerlo cuando 	<p>las características que ella presenta, de decir y hacer siempre lo que ella quiere.</p> <p>- Cuando la maestra utiliza un concepto como “consigna” que es desconocido para los niños siempre les aclara antes el significado</p>	
---	--------------	---	---	--

	8:30 a.m.	<p>no tienes nada en el estómago, diciéndole que solo se llena de aire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de esto les dice que quienes no terminaron su fin de semana lo dejen ahí porque van a entrar al tema de “las palabras derivadas” y escribe en el pizarrón la primera actividad, que consiste en buscar las derivadas de “pan”. Carlos comenta – panqué, panadero, pancito, panadería, panteón, panzón. La maestra les explica que las 4 primeras corresponden al mismo campo semántico y que las dos últimas no pero si son derivadas. Así continúa con un ejemplo más, “sol”. Daniela identifica la que no corresponde al mismo campo semántico. - Antonio está tranquilo, pero no escribe nada. Luís Felipe está en su lugar jugando con una moneda. Andrés también está jugando. André tampoco está trabajando. La profesora da indicaciones de que al término de este ejercicio escriban dictado en sus cuadernos. En estos 	<p>- Esto es muestra de la constante preocupación de la maestra por inculcar los valores a los niños.</p> <p>- Miguel es un niño</p>	
--	--------------	--	--	--

	<p>9:15 a.m.</p> <p>9:40 a.m.</p> <p>9:50 a.m.</p>	<p>momentos se le cae la lapicera a Paola, Andrés aplaude burlándose de ella, la maestra le pide que jamás haga eso porque es de mala educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La maestra empieza a dictar algunas palabras. Ximena está levantada y la profesora le pide que vuelva a su lugar pero ella no hace caso. Continúa dictando y les dice que con las 10 palabras hagan una narración que contenga tres personajes con su inicio, desarrollo y final, máximo una cuartilla. - Carlos avanza con su trabajo, Sofía igualmente, pero Ximena sigue sin hacer nada. Conforme van terminando su actividad van saliendo afuera para trabajar con el libro integrado. - Antonio está trabajando muy bien ahora, el que está sumamente inquieto es Miguel, al igual que Luís Felipe y Andrés que no han hecho nada de lo que se les ha indicado. - Me acerqué a Miguel para ayudarlo pero me dijo que él no quiere trabajar, porque se siente muy 	<p>muy inactivo, siempre está diciendo que está muy cansado y que no quiere trabajar, que no quería llegar a la escuela, y es muy amiguito de Antonio. Es confuso como a veces Antonio no quiere hacer nada y Luís Felipe si, en otra ocasión es lo contrario. Cuando uno llega con ganas de trabajar el otro no. Esto ha estado pasando durante el tiempo de observación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - André es un niño muy inteligente pero hoy no quiso trabajar dice que no quiere que nadie le ayude porque él solo puede hacerlo pero cuando él quiera va hacerlo. - Antonio es un niño muy serio, inteligente 	
--	--	---	--	--

11:00 a.m.		<p>mal y está muy cansado y que no piensa trabajar. En eso la maestra le dice a el y a André que tampoco quiere trabajar hoy, si ellos creen que sus papás tienen mucho dinero como para pagarles la colegiatura tan solo para calentar silla. Los niños quedan escuchando atentamente pero, ni así quieren trabajar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solamente hay 5 niños en el salón, que no quieren trabajar. Los demás están afuera realizando ya otra actividad. 	<p>pero muy inquieto, hoy si vino con ganas de trabajar y estuve halagándole el trabajo y con eso logré que por lo menos quisiera platicar un ratito conmigo. Le pedí que motivara a Miguel y lo intentó pero, Miguel está muy flojo hoy.</p>	
11:00- 11:30 a.m.		<ul style="list-style-type: none"> - Luís Felipe, André y Miguel se quedaron al final. De ellos tres Miguel es el último en ponerse a trabajar. 	<p>-Cuando la maestra se percata de que realmente no van a trabajar lo que hace es colocar una nota en las tareas, por ejemplo “no se le ocurrió nada” o simplemente “hoy no quiso trabajar.</p>	
11:30 a.m.		<ul style="list-style-type: none"> - Me acerqué a andré que hoy no quiere trabajar, pero llega Miguel y me dice que ahora si va a trabajar, estuve ayudándole pero solamente logró hacer su fin de semana y el dictado. Para el cuento dice que ya está muy cansado y que no se le ocurre nada. Antonio que hoy si trabajo muy bien se acerca a el y le dice que porque no 		
2:00 p.m.				

		<p>se apura si está bien fácil y que el ya terminó. Pero no se logra motivar a Miguel de ninguna manera.</p> <p>- Recreo</p> <p>- La profesora de grupo se ausentó y quedó la profesora Magali en su lugar. Da indicaciones de trabajar con el libro de brújulas. Cada uno se dispone a realizarlo y con estas actividades transcurre la mayor parte del tiempo.</p> <p>- Los niños se disponen a trabajar. Luís Felipe, André y Miguel no realizan la actividad. Hoy fue el día de ellos tres. No realizaron casi ninguna de las actividades.</p> <p>- Salida.</p>		
--	--	---	--	--

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
U 071
LIC. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN 2002

ESCUELA: CENTRO EDUCATIVO MAYA MUNICIPIO: TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS TURNO: MATUTINO

LUGAR: BLVD. BELISARIO DOMÍNGUEZ No. 3822 FECHA: 11/06/2007.

Nº DE A	HORA	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORIAS
18 A s i s t i e r o	7:30 a.m. - 8:00a.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Hoy no llegó la profesora Coquis. Se encuentra en el salón la profesora Yolanda y otra profesora. - Los niños se hayan realizando su fin de semana. - Antonio una vez más está trabajando muy quieto. Ximena igual está realizando su actividad. Andrés se ocupa por un momento pero luego vuelve a dejar su actividad. Miguel se acerca a Antonio para preguntarle algo pero Antonio no le hace caso y continúa trabajando. - La maestra le pide a Miguel se disponga a trabajar pero no hace caso y como siempre dice que él está muy cansado y no quiere escribir. 	<p>-Se encuentra dos profesoras porque se ha considerado al segundo grado como el más inquieto, esto por comentarios propios de algunas profesoras.</p> <p>- Es muy difícil lograr que Miguel trabaje, siempre está muy cansado o se excusa diciendo que está enfermo y sus manos no quieren escribir.</p>	

n	8:25 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Ximena se levanta y para sobre su silla y pega un dibujo en la pared, que es en eso en lo que se hallaba ocupada no en su actividad. La maestra se dirige hacia ella y le pide que trabaje o de lo contrario quedará sin recreo. Se sienta pero no trabaja. - La maestra da las instrucciones de escribir en su cuaderno palabras compuestas, pero como nadie presta atención, les dice que van a realizar unos ejercicios que consiste en hacer movimientos con los brazos, uno arriba brazos y así continúan con las instrucciones de la maestra. Todos hacen los ejercicios y quedan por un momento callados. Posteriormente pregunta quienes ya hicieron su fin de semana, solamente lo han hecho 5 niños, les pide al resto que lo terminen y los que ya lo hicieron les deja una actividad que consiste en escribir palabras con silabas compuestas, por ejemplo; brazo, Francia, luego les indica que ella va a anotar en una hoja cuadriculada el nombre de 	<ul style="list-style-type: none"> - El ejercicio que implementó la profesora ayudó a mantener al grupo quieto por lo menos por períodos breves. 	
	8:45a. m.		<ul style="list-style-type: none"> - Los niños no recuerdan cuáles 	

	9:00a. m.	<p>todos e ir colocando una estrellita a quienes se la vayan ganando que servirán para ver quienes saldrán al recreo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los niños están pensando en sus palabras y se llevan mucho tiempo en hacerlo. - La maestra se levanta nuevamente para hacer los ejercicios para que los niños permanezcan quietos y les explica que quien trabaje bien y se comporte ganara una estrellita. Si termina su tarea pero se comporta más o menos ganara una carita alegre. Si tuvo mala conducta tendrá una cara triste. Si no hace nada y se comporta mal su cuadro quedara vacío. Después de darle estas indicaciones les pregunta ¿Quién quiere tener su cuadro vacío? Nadie levanta la mano. - Posteriormente pregunta al grupo ¿Quién ya termino su fin de semana? Conforme van levantando la mano les va colocando lo que se han ganado de acuerdo a su comportamiento. - El grupo se encuentra inquieto. La maestra les dice ¡todos en tres! Que significa guardar 	<p>son las palabras de sílabas compuestas. Unas alumnas me preguntan qué son y después de indicarles se disponen a realizarlas rápidamente.</p> <p>- De alguna manera el ganarse una estrellita es motivante para ellos al menos al inicio de las actividades. Nadie quiere quedarse sin su estrella y esto hace que de algún modo se dispongan a trabajar por momentos claro.</p>	
--	-----------	--	--	--

	<p>9:15a. m.</p> <p>10:10a.m.</p> <p>10:35a.m.</p> <p>10:55a.m.</p>	<p>silencio, luego en cuatro que significa estar bien sentado y el cinco no tener nada en la mano. De esta manera logra mantener al grupo quieto y trabajando por breves periodos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos están entregando el trabajo pero no están bien el problema es que no recuerdan que son las palabras con silabas compuestas. Conforme entregan su trabajo les va explicando. - A quienes ya concluyeron esta actividad les asigna una nueva que consiste en buscar palabras derivadas. - Van terminan la actividad, hacen el ejercicio y les coloca el incentivo. Joel, Ximena, Miguel y Andrés se han quedado con su cuadro vacío, Daniel, Milton y Luís Felipe tiene una carita feliz. - Luís Felipe me pide que le apoye en algunas actividades, las va realizando hasta concluir las. - Quien esta muy inquieto hoy es Joel y distrae a Antonio. Andrés ya se lo llevaron a la dirección por que esta molestando a sus compañeros y 	<ul style="list-style-type: none"> - Luís Felipe el día de hoy ha trabajado muy bien, sin distraerse hasta culminar sus actividades. - Andrés y Joel no trabajaron para nada el día de hoy. - Cuando ellos se disponen a no trabajar no hay forma de lograr que lo hagan, necesitan mucha imposición, porque se quedan en 	
--	---	---	--	--

	<p>11:00-11:30a.m.</p> <p>11:30-12:30p.m</p> <p>. 12:30-1:00p.m.</p> <p>1:00p.m.</p>	<p>no trabaja.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antonio, Joel, Miguel están muy inquietos, se salieron del salón no hay forma de ponerlos a trabajar. Ximena está sentada pero no ha hecho nada. - Antonio ya no quiso trabajar, Joel nunca empezó, aunque en estos momentos tomo su lápiz pero para dibujar nada mas. - Me acerqué a Miguel quien no ha hecho nada para ayudarle pero dice que no va a trabajar, que está muy cansado y sus manos no quieren escribir. - La maestra reparte unas copias para que revisen una nueva actividad que consiste en colorear las figuras dependiendo de su función para luego pegarlo en su cuaderno de la materia conocimiento del medio. - En esta actividad Joel, Antonio, Ximena, Miguel si participaron - Recreo 	<p>la idea de que nadie puede obligarlos.</p> <p>- En esta actividad fue en la única que participaron todos, lo que indica que las actividades que cambian la rutina del solo escribir en el cuaderno les motiva a los más inquietos del salón.</p>	
--	--	---	---	--

	1:30p.m.	<ul style="list-style-type: none">- Música - Se realizaron algunos juegos para entretener a los niños mientras llega la profesora de Inglés.- Llega la maestra de inglés, trata de poner orden en el salón pidiendo que coloquen sus sillas y mesas. Los cuestiono sobre la fecha de hoy y les dice que el siguiente lunes habrá examen luego le pide a Daniela y a Michell que repartan los materiales de inglés y les dice al grupo que el que trabaje bien podrá salir a jugar.- Ximena ha estado muy inquieta el día de hoy se la pasa peleando con sus compañeros, empujando las sillas, moviendo mesas, gritando y no se está tranquila ni un momento.- Entregan las tareas formados en una fila y les asigna otra. Ximena, Antonio y Miguel no se ocupan en entregar ni recibir tareas		
	1:45p. m.	<ul style="list-style-type: none">- La profesora le pide a Ximena su control de		

	2:00p.m.	<p>tareas, Ella toma su mochila, grita, discute con Valeria empuja la silla. La maestra se molesta mucho al ver esto y le dice que tendrá que irse del salón, pero ella se tira al suelo y se queda ahí sin moverse. La maestra toma su mochila y se la lleva hacia fuera. Ximena se sienta y busca su control de tareas, se calma y trata de estar mas tranquila.</p> <ul style="list-style-type: none">- Los niños están trabajando fuera del salón. Luís Felipe, Ximena, Miguel, Robinson, Andrés, Antonio y Joel son los únicos en el salón por que no hicieron la actividad.- Luis Felipe ha estado muy inquieto hoy, la maestra le pregunta por su control de tarea el no contesta lo mismo que Andrés, aun cuando les dice que no van a salir ignoran las instrucciones. <p>La profesora encarga a Miguel y Luís Felipe recoger los libros y colocarlos en el lugar correspondiente los demás están entregando actividades y van saliendo pero Luís Felipe,</p>		
--	----------	---	--	--

		<p>Andrés, Joel y Miguel no han realizado ninguna actividad.</p> <p>Al final llevan el control de tareas le asigna actividades para la casa y se retiran.</p>		
--	--	---	--	--

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 071**

LIC. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN 2002

ESCUELA: CENTRO EDUCATIVO MAYA MUNICIPIO: TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS TURNO: MATUTINO

LUGAR: BLVD. BELISARIO DOMÍNGUEZ No. 3822 FECHA: 18/06/2007

Nº DE A	HORA	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORIAS
20 A s i s t i e r o n	7:30 – 8:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Hoy la profesora entró al salón de clases a las 8:00 a.m. y les dice a los niños que lo ha hecho a propósito porque en la guardia les dijo que hicieran su fin de semana y necesitaba comprobar que ellos siguieran sus instrucciones y por lo visto solamente Sofía lo ha hecho porque los demás niños a penas y están sacando su libreta. - Posteriormente les dice que la última lección de español es la de “las telecomunicaciones” y que tendrán que realizarla. Antes de entrar a ésta lección la maestra activa conocimientos previos preguntándoles acerca de ellas, hablan del televisor y les aclara que es incorrecto decir televisión porque ésta se refiere a la industria y televisor es el aparato, lo mismo que sucede con 	<p>- Antes de iniciar cada actividad la profesora acostumbra la activación de conocimientos previos, ésta es una estrategia que permite a los niños comprender mejor cada actividad al interaccionar con ellas. De la misma manera que siempre se ocupa por aclarar cada</p>	

	8:30 a.m.	<p>el radio, la radio es la industria y el radio el aparato, por lo tanto les pide pronunciar correctamente cada uno de estos términos dependiendo del momento y forma en que van a ser empleados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de las breves explicaciones y aclaraciones les dice nuevamente que espera que terminen el fin de semana para que puedan avanzar con la lección de español. Les pregunta sobre el día de hoy, número de mes, los días festivos. Los niños van respondiendo correctamente las preguntas de la profesora. También hablan de los signos zodiacales, cada niño dice cuál es el suyo, pero después se alborota un poco el grupo, así que les pide guardar silencio. - Ximena aún no inicia con su trabajo porque dice que ha hallado su libreta y cuando por fin la encuentra hace otra actividad más no la indicada por la profesora. - La profesora sale un momento y cuando regresa 	<p>término desconocido o mal manejado por los niños.</p> <p>-Hablar de los signos zodiacales le permite mantener la atención e interés de los niños por un momento, esto ayuda mucho a que posteriormente algunos se sientan comprometidos con la realización de las tareas.</p> <p>- Antonio hoy no quiere trabajar definitivamente y es confuso cuando en</p>	
--	-----------	---	---	--

	<p>9:00 a.m.</p>	<p>le dice al grupo - ¡supongo que ya terminaron, ¿verdad?! Pero al no ser así pregunta nuevamente ¿de quien puedo leer su fin de semana?, como Daniela es quien se lo entrega, se lee su trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoy André, Ximena, Miguel, Antonio no quieren trabajar. La profesora se dirige a Ximena diciéndole - ¡señorita, supongo que cuando usted sale de su casa le promete a su mamá que va a trabajar y no lo hace! Ximena no responde y se queda ahí sin hacer nada. - La profesora les dice - ¡ayer fue el cumpleaños de Jorge Pablo! Y todos inician a cantarle las mañanitas. Después de éste pequeño espacio de recreación, les pide que en su cuaderno copien “dictado” y les dicta enunciados con relación a las telecomunicaciones. Les aclara que quien termine las tres actividades de esos momentos (fin de semana, telecomunicaciones en el libro de texto y el dictado) podrá salir antes al recreo y jugar lo que quiera. 	<p>otras ocasiones lo ha hecho bien. La profesora siempre trata de concienciar a los niños para que ellos mismo comprendan por qué deben realizar sus actividades.</p> <p>-Una estrategia más de la profesora es que cuando lo considera apropiado introduce un momento de recreación para que la clase no sea tan monótona.</p>	
--	----------------------	---	--	--

	<p>9:30 a.m.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora se percata de que André no quiere ni abrir su libreta, le pide que lo haga y lo hace pero sin realizar la actividad. Ximena tampoco coopera en estas actividades por lo tanto, la profesora le pide a las demás niñas que se hayan en la mesa de ella que no le hagan caso a lo que Ximena diga ni le hablen porque ella no quiere trabajar. Andrés tampoco lo hace. - Continúa con el dictado y va esclareciendo cada concepto que va apareciendo y que es desconocido para los niños. - Antonio no quiere trabajar y me acerqué a él diciéndole que tenía que hacer el dictado y que yo iba a dictárselo. Dijo que estaba de acuerdo y se puso a escribir, pero fue lo único por el momento que se logró que trabajara. Hoy no llegó con ganas de trabajar. - Miguel se acerca a Antonio y como siempre lo distrae y no trabaja. Los niños que van terminando sus actividades, lo del fin de 	<ul style="list-style-type: none"> - Miguel es uno de los niños que pocas veces se logra que trabaje y siempre distrae a Antonio con cualquier cosa, ahora le está mostrando una raspadura que tiene en la rodilla. - El libro de brújula es uno nuevo que la escuela implementa como apoyo a los libros de texto. <p>-Es muy difícil lograr que los niños trabajen cuando se disponen a no hacerlo, ni las amenazas ni recompensas logra motivarlos.</p> <p>- André no quiere trabajar, es un niño muy inteligente pero cuando dice que no va</p>	
--	----------------------	--	--	--

	10:00 a.m.	<p>semana, dictado y libro de español, se disponen a trabajar con el libro de brújula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ximena está trabajando el dictado. Andrés no lo está haciendo, la profesora le pide que trabaje y él dice que está esperando que su ámbar le dé suerte. La maestra le reitera que es él quien debe obedecer. - Antonio y Miguel aún siguen sin trabajar. Le pedí a Antonio que se disponga a hacerlo como los otros días y nuevamente acepta que le ayude y logra terminar sus tres actividades. - Luís Felipe es otro de los niños que hoy no trae ganas de trabajar. En el salón hay 11 niños solamente porque son los que no han querido trabajar entre ellos Luís Felipe, Miguel, Carlos, Andrés y André. Que aún cuando la profesora se la pasa pidiéndoles que trabajen no lo hacen. 	<p>a trabajar no lo hace y no obedece a nadie. Cuando se dispone a hacerlo termina rápido y las hace muy bien. Andrés, es inquieto y de igual manera no quiere trabajar, no obedece a nadie y muy difícil de controlar. Antonio, trabaja más que el otro pero cuando no quiere hacerlo cuesta mucho lograr que trabaje. Luís Felipe es un niño muy inteligente pero cuando no quiere no trabaja igual que los demás. Miguel es un niño muy inactivo siempre dice que está cansado, enfermo y no hace nada. De las veces que se le ha observado no trabaja todas las actividades que los demás. Ximena es una niña muy inteligente pero muy inquieta y un poquito agresiva, muy</p>	
--	------------	---	--	--

	<p>10:30 a.m.</p> <p>11:00 – 11:30 a.m.</p> <p>11:30 – 12:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A Antonio ya se le prendieron las pilas y ahora se ha dispuesto ha trabajar rápidamente y las hace muy bien. Hasta el momento es el único. - Luís Felipe que aún no se dispone a hacerlo, le llama la profesora y le pregunta ¿quieres irte a un militarizado? Él contesta que no. La maestra le dice ¡tú sabes que tu mamá ya no haya qué hacer contigo y si tú no cooperas van a cambiarte de escuela, ¿eso quieres?! – Luís Felipe llora y dice ¡no quiero irme a otra escuela!, ¡voy a comportarme bien! Luego dice ¡me comporto así porque no tengo papá! – La profesora le dice- si tienes papá, está lejos, ni modos, pero tienes papá. Pregúntale a Dulce dónde está su papá. – Dulce contesta, - en Estados Unidos. La profesora dice, ¿ya ves? Y no por eso no trabaja. Antonio no tiene a su mamá y está haciendo un esfuerzo por trabajar. Luís Felipe llora y le pide a la profesora otra oportunidad y que ya va a trabajar. E inicia a 	<p>enojona. Estos son los niños más difíciles, todos tienen la capacidad, son inteligentes, pero ¿cómo ponerlos a trabajar?</p> <p>- Esta conversación ayudó un poco a que Luís Felipe cooperara en las actividades.</p>	
--	--	--	--	--

	1:35 p.m.	<p>el profesor les llama la atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por último pide a los niños que tomen sus flautas y tocan las notas y se retira. 		
	1:45 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Se les pide a los niños salir del salón para realizar con ellos unos juegos mientras la profesora de inglés llega. - Hoy toca examen de inglés. La profesora les explica las instrucciones. Andrés y Miguel están afuera y no entran para realizar el examen. André mal contestó a la profesora diciendo que estaba de ánimos para un examen y la profesora se molesta y le quita la prueba. Antonio estaba ahí pero dice que no le gustan los exámenes y también se sale del salón y no lo presenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante la organización de estos juegos los niños cooperan a excepción de Antonio y Miguel que no se integran a estos juegos. 	
	2: 00 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Ximena está resolviendo su examen tranquilamente. La maestra da indicaciones de no hablar con sus compañeros porque el examen tienen que hacerlo solos. La profesora va leyendo las indicaciones y los niños resolviendo, Ximena dice ¡no entiendo qué se va a hacer! La maestra vuelve a explicarle y termina 		

		<p>rápido de resolverlo. La maestra le pregunta a André si ya está de humor para resolver su examen pero él dice que no.</p> <ul style="list-style-type: none">- Le revisa el examen de Ximena que fue la primera en entregar y se le permite jugar. Dulce es la segunda en entregar.- De repente Andrés entra gritando fuertemente al salón ¡una araña! El primero en intentar salir es Luís Felipe, se le pide que no lo haga porque aún no termina su examen. Pero, Andrés entra muchas veces diciendo lo mismo e inquieta aún más a Luís Felipe y en cuanto termina su examen sale corriendo.- La profesora va calificando los exámenes y los niños van saliendo conforme les entrega su calificación.		
--	--	--	--	--

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 071
LIC. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PLAN 2002**

ESCUELA: CENTRO EDUCATIVO MAYA MUNICIPIO: TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS TURNO: MATUTINO

LUGAR: BLVD. BELISARIO DOMÍNGUEZ No. 3822 FECHA: 25/02/2008.

Nº DE A	HORA	DESCRIPCION	NOTAS	CATEGORIAS
19 A s i s t i e r o	8:30 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> - Clase de Ingles. - La profesora lee en voz alta las preguntas en inglés que están descritas en el libro de los niños de tal forma que estos puedan darle respuesta. Las preguntas se refieren a los miembros de su familia como primos y abuelos. - Se inicia con la grabación causando la sorpresa de los niños. Andrés se levanta de su lugar y se coloca detrás de Raquel tratando de ver sobre la cámara. Se inicia la actividad de la Pág. 67 que consiste en leer las afirmaciones para corroborar con la imagen si son correctas o no. Ante las preguntas de la maestra sobre el 		

n	8:20 a.m.	<p>significado de algunas palabras Andrés contesta correctamente al decir el significado de recámaras, cucarachas.</p> <ul style="list-style-type: none">- Termina la actividad con el libro student y ahora inician con el siguiente libro después de que la maestra da las indicaciones precisas de cómo desarrollar ésta actividad que consiste en contar los objetos que observan para contestar con el número correcto. Algunas de las pregunta fueron How many pizzas are there? How many bees are there?- Mientras los niños contestan la profesora califica los exámenes y manifiesta ante todos que Joel obtuvo una buena calificación, pero no cree que lo haya hecho por si solo pues, la actividad que se encuentra realizando se asemeja a las preguntas que contenía el examen y ahora no demuestra interés ni las resuelve. Andrés se levanta vez tras vez de la silla produciendo sonidos y agitando las manos diciendo:<< ¡Arriba las manos!>> y juega un		
---	--------------	---	--	--

	8:30 a.m.	<p>momento con Antonio. Andrés se para por la puerta y les dice a todos: <<Ya vino la maestra Magally>> los niños voltean hacia la puerta, Andrés se ríe y Sofía le dice: << ¡Ya nadie te cree!>> y Daniela le dice<<No digas mentiras>> y Sofía vuelve a comentarle:<<No te rías que no da risa>>. Posteriormente la maestra califica a nivel grupal la actividad ya realizada, la maestra le recuerda a Antonio, y a Joel así como a Andrés que tienen tarea. La maestra ordenó que los niños pasaran con ella de acuerdo a la fila que les correspondía, mientras Andrés esperaba salió del salón y regresó corriendo gritando: ¡abejas! ¡abejas!</p> <ul style="list-style-type: none">– Termina la clase de inglés y mientras esperan a la maestra Martha quien actualmente se hace cargo del grupo en ausencia de la maestra titular, la contadora llega al salón para organizar a los niños y calmarlos un poco. Andrés juega con su compañero lo mismo que Joel y Antonio, Ximena solicitó permiso para ir al baño; Andrés		
--	--------------	--	--	--

9:15 a.m.		<p>se levantó y frente a la contadora le dijo: << ¡el que ríe al último ríe mejor!>></p> <ul style="list-style-type: none"> - La maestra Martha aún no llegaba por lo que la maestra Yolanda ingresó al grupo e hizo un pequeño reacomodo en el lugar de Ximena y Valeria para después buscar una actividad del libro de matemáticas. 		
9:40 a.m.		<ul style="list-style-type: none"> - Joel y Antonio seguían jugando y se golpeaban mutuamente, Andrés se recostó un momento sobre su silla. La maestra fue hasta él para sentarlo en su lugar pero Andrés se paró y fue a platicar con André hasta que él quiso regresó a su lugar. La maestra dijo en voz alta: <<Abran su libro en la página 90 en la lección llamada el establo>>, como estaba cerca del lugar de 		
9:50 a.m.		<p>Ximena se percató que ella tenía sobre la mesa su diario y le ordenó enfáticamente lo guardara pero Ximena se negaba hasta que la maestra le dijo << ¡te di una indicación Ximena, que no sabes escuchar!>>. La profesora le pidió a Joel</p>		
11:00 a.m.		<p>leyera la introducción y posteriormente los</p>		

	<p>11:00-11:30 a.m.</p> <p>11:30 a.m.</p> <p>2:00 p.m.</p>	<p>niños contestarían las preguntas del libro como <<¿Qué productos se hacen con la leche?>> proporcionó un espacio para que los niños contestaran pero Andrés no contestaba solo se movía y jugaba con su lápiz así que la maestra acercándose le dijo : <<¡ándale Andrés escribe!>>, <<¿por qué no escribes?>>. Alejandro leyó la siguiente pregunta se concedió otro tiempo, Isabel continuó con la siguiente pregunta con las que debían identificar los productos y frascos del estante contenidos en litros. Daniel leyó la siguiente pregunta, la maestra les dio referencias para poder saber cuantos litros había en total en la ilustración.</p> <p>– La maestra continuó apoyando a los niños para que resolvieran las actividades dando indicaciones precisas para que todo el grupo contestara. La maestra pide a María Fernanda que leyera la siguiente pregunta pero ella no sabía en cual iban, la maestra se dio cuenta que no todos van trabajando al mismo ritmo y no</p>		
--	--	--	--	--

		<p>van siguiendo las indicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none">- Antonio y Joel no están trabajando, la maestra se percata de esto y pide a Joel se cambie de lugar. La maestra se acerca a Andrés y le dice << ¡No has escrito nada!>>. Siempre que la maestra pregunta al grupo Andrés contesta correctamente, la maestra le dice que lástima que a todas contestas bien pero no escribes nada. Y así continúa sin colocar las respuestas en su libro.- Ximena se encuentra se encuentra sentada incorrectamente, con las piernas por el respaldo de la silla, la maestra le pide sentarse adecuadamente, aun sigue inquieta y la maestra le vuelve a llamar la atención con tono fuerte.- La maestra pregunta << ¿Qué líquidos conocen aparte del agua?>> los niños contestan correctamente, e incluso Andrés pero él aún no ha contestado en su libro, la maestra se acerca y le dice en voz baja <<¡te voy a llevar con la contadora!>> . No hace caso, se levanta de la		
--	--	---	--	--

		<p>silla, la maestra le pide que se siente, él continua con su misma actitud, sin contestar y platicando con Robinson.</p> <ul style="list-style-type: none">- Ximena está contestando y se adelanta con las preguntas la maestra le pide no hacerlo. Andrés sigue inquieto y la maestra se acerca a él lo toma del brazo y lo lleva a la dirección. En ese momento en que la maestra ha salido, Antonio se levanta y va a donde está Joel, la maestra llega y le dice <<¡Tú también te quieres ir a la dirección como Andrés!>>.- Ximena se acuesta sobre las piernas de Valeria, la maestra lo ve y pregunta a Valeria sobre la actividad y Ximena se levanta y continúa escribiendo. La maestra le pide a Milton leer el siguiente problema pero lo hace muy bajo y la profesora le dice que Ximena tiene que escucharlo, ella dice<< ¡Maestra no escucho!>>. Joel se sale del salón. La maestra les dice que guarde el libro de matemáticas de la SEP por que van a trabajar con el de meta, reparte los		
--	--	---	--	--

		<p>libros. Mientras tanto Antonio y Joel se salen del salón, la maestra les pide que entren al salón. Antonio entra pero vuelve a salir por su libro, haya una mochila por la puerta, la pateo hasta tirarla de la banqueta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sofía se ve inquieta, la maestra le pregunta si se le ofrece algo, ella contesta que su lápiz no tiene punta y no puede sacarlo por que se quiebra, Paola se voltea y le dice <<¡a ver, yo se como sacarle!>> la maestra agradece a Paola la cortesía que ha tenido. - Continúa Paola leyendo y va contestando correctamente. La maestra le pide a Antonio que continúe la lectura. - La directora entra al salón, la maestra Yolanda sale y la directora les pide guardar silencio y les cuestiona sobre la actividad, preguntando ¿Qué es un litro y para qué sirve? Los niños contestan correctamente. Posteriormente les señala un recipiente y les pregunta cuánto consideran que contiene y solicita que le traigan agua en vasos 	<p>- Las interrupciones de Andrés significan que aún cuando siempre está entretenido con algo, si presta atención a lo que los demás dicen.</p>	
--	--	--	---	--

		<p>de 250 ml y les comprueba que el recipiente es de 750 ml, simultáneamente les pregunta si tienen alguna duda. Les va explicando con material concreto, usando vasos de tal modo que el aprendizaje sea realmente significativo. Así continúan trabajando, la maestra le pregunta a Ximena qué colocó de respuesta a la siguiente pregunta y le dice <<no has escrito nada porque estas platicando>> Ximena se voltea, no escribe, se acuesta sobre Valeria, la maestra se acerca nuevamente y le pide que trabaje.</p> <ul style="list-style-type: none">- Andrés regresa al salón, se sienta, vuelve a levantarse.- Terminaron de realizar la actividad y la maestra les dice que van a leer a continuar de leer el cuento y les pregunta donde quedaron la última vez y continúan la lectura. Todos están atentos. Andrés no logra mantenerse quieto, toma un lápiz juega con el y busca con que entretenerse. Ximena platica con Valeria. La maestra se percata de esto y les dice que si no prestan		
--	--	---	--	--

		<p>atención se irán del salón. De repente Andrés dice << ¡eso ya lo leímos! >> André dice << ¡déjalo, la maestra no!>> la maestra sigue leyendo y Andrés interrumpe a cada rato completando la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none">- Antonio y Joel están platicando y no escuchan el cuento. Andrés se dispone a jugar. La maestra dice ¡hasta aquí me quedo, porque ustedes no me están escuchando! Y les pide que saquen su libreta de control de tareas y les dice que van a salir a desayunar.- Los niños trabajarán con la materia de Geografía, Historia y Civismo. Todos toman su libro para empezar. Joel y Antonio están fuera del salón. Por indicaciones de la maestra regresan al salón a regañadientes. La maestra le llama la atención a Andrés por no tener su libro sobre la mesa, se excusó diciendo que no lo tenía y no lo encontraba, así que la maestra le pidió que fuera por el. Se inició con el tema “Las		
--	--	---	--	--

		<p>vías de comunicación”, preguntando quien sabía qué eran las vías de comunicación. Mientras la maestra les explicaba, Andrés cantaba “caminito a mi ranchito”. Cuando se dio cuenta que estaba siendo grabado grito << ¡oh, no me graban! Y se volteó rápidamente. La maestra le preguntó cuál era la diferencia entre un medio y una vía de comunicación, pero no contestó, luego se hizo la pregunta para todo el grupo. Carlos comentó que una vía se trata de trasladar una persona a otro lugar y un medio se refiere a la transmisión de lo que piensas, así que la maestra utilizó este comentario para esclarecer la diferencia.</p> <ul style="list-style-type: none">– Joel introdujo un lápiz metiéndolo a su boca asemejando el cepillado de dientes. Mientras la maestra explicaba, Andrés jugaba con un tazó moviéndolo de un lugar a otro de la mesa. La maestra explicaba y él interrumpía con sus comentarios, y pregunto ¿Cuál es el medio que atrapa a todas las personas? Ximena contestó rápidamente: la televisión. Andrés estaba muy		
--	--	---	--	--

		<p>inquieto aún, se movía en su silla arrastrándola. La maestra le dice << cállate Andrés porque me haces perder el hilo con tus gritos. Le pidió a André que leyera pero él no quizo así que Paola continuó la lectura.</p>		
--	--	--	--	--