



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
UNIDAD AJUSCO

“INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA NIÑOS CON TDA/TDAH DE 4 AÑOS DE PRIMARIA EN ATENCIÓN Y MEMORIA SELECTIVA”

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciado en Psicología Educativa

Presenta:

Escutia Cabrera Elizabeth

López Ramos Verónica

Asesor:

Mtra. Elizabeth Rojas Samperio

México, D.F., Julio de 2010

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
JUSTIFICACION	10
OBJETIVOS	12

CAPITULO I

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1.1	Concepciones teóricas para alumnos(as) con o sin discapacidad.....	13
1.2	Puntos de vista sobre las necesidades educativas especiales.....	15
1.3	Fundamentos de la integración Educativa.....	21
1.4	Los principios de la integración.....	24
1.5	Implicaciones curriculares de la integración educativa.....	27
1.6	El proceso de Integración educativa.....	28

CAPITULO II

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

2.1	Trastorno por Déficit de Atención / Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.....	35
2.2	Características y criterios de diagnóstico para el TDA/TDAH.....	36
2.3	Causas y factores que originan el trastorno por Déficit de Atención.....	39
2.4	Dificultades de aprendizaje derivadas del TDA/TDAH.....	41
2.5	La Atención y la interrelación con el aprendizaje escolar.....	46

2.6 La memoria y la importancia en el proceso de aprendizaje.....	51
2.7 El imparto del Trastorno de Déficit de Atención en el ámbito educativo.....	58
2.8 La evaluación: factor determinante para el diseño de estrategias psicopedagógicas.....	61
2.9 Los objetivos de la evaluación psicopedagógica.....	63
2.10 Instrumentos utilizados para evaluar la atención y la memoria en niños con TDA/TDHA.....	69
2.11 La Terapia cognitivo-conductual y su aplicación en el TDA/TDAH.....	73
2.12 Técnicas y estrategias cognitivas para Atención y Memoria Selectiva.....	80

CAPITULO III

MÉTODO

3.1 Participantes.....	87
3.2 Escenario.....	88
3.3 Tipo de estudio	88
3.4 Instrumentos, técnicas y pruebas	89
3.5 Procedimiento.....	90
3.6 Fase I.....	91
3.7 Fase II, Diseño e intervención psicopedagógica.....	93
3.8 Evaluación de Resultados (Fase III).....	97
3.9 Análisis de resultados.....	99
3.10 Conclusiones y Recomendaciones.....	102
3.11 Experiencia profesional.....	110
Referencias bibliográficas.....	113
Anexos.....	122

RESUMEN

El presente estudio muestra los resultados obtenidos de una intervención psicopedagógica, en donde se trabajan las áreas de atención y memoria selectiva, asociadas al Síndrome por Déficit de Atención, el cual es identificado en el DSM-VI, como falta de concentración, interrupciones continuas en conversaciones, dificultad en el seguimiento de una actividad y para terminar tareas (APA, 2002).

El TDA, en el ámbito escolar es un problema para los/las alumnos (as) ya que, quienes lo presentan, generalmente, tienen dificultad para terminar los trabajos asignados; pierden con facilidad los útiles y materiales de trabajo o se presentan en el salón sin ello. Van-Wielink (2004) reconoce la importancia en educar al sujeto, familia y profesores (as) sobre el tema, pues el desconocimiento del TDA constituye un obstáculo para la búsqueda de apoyo.

En la intervención se trabajó con 2 alumnos que previamente fueron diagnosticados por las instituciones de salud pública con TDA/TDAH. Cuando la investigación se realizó, estos dos niños tenían 9 años de edad y estaban cursando el 4 grado de la educación primaria. La investigación se realizó en tres etapas: en la primera se aplicó una evaluación inicial, que permitió conocer el grado de dificultad que presentaban los alumnos conforme al tema y se detectaron las habilidades por desarrollar; a partir de ello, se realizó la intervención con la aplicación del programa (apoyado en la teoría cognitivo-conductual), finalmente, se aplicó una evaluación final que permitió saber si el programa de intervención ayudó a los alumnos a superar sus dificultades aunadas al TDA/TDAH.

INTRODUCCIÓN

El Síndrome por déficit de atención es identificado en el DSM- IV como falta de concentración, interrupción de las conversaciones, sin poder esperar su turno para hablar. Alfonso (2002) explica que se dificulta el seguimiento de una actividad, también, se presenta dificultad para terminar tareas y, en algunos casos, se presenta hiperactividad – impulsividad, (las niñas (os) actúan antes de pensar las consecuencias de sus actos), desatención y/o pensamiento vago, desacato a normas y reglas, adopción de actitudes dominantes; dificultad para permanecer en su lugar, lo cual manifestado principalmente en un contexto escolar, interfiere de forma significativa en el rendimiento escolar del niño (a), puesto que las actividades cotidianas en este ámbito exigen atención, concentración, memoria y auto-regulación.

Sin embargo, aún cuando la (el) alumna (o) se presente con estas características, y pudiera parecer a simple vista que no posee capacidad para el aprendizaje, Da Fonseca, (2004) enfatiza que dentro del déficit de atención se encuentra que el/la niño (a) posee inteligencia, incluso cuando fracasa en la escuela; aunque sea por motivos como el olvido de realizar tareas, invertir las letras al momento de escribir, no fijar la atención durante un período de tiempo, ya que pierde fácilmente la concentración, y por lo general es muy distraído.

Otro aspecto importante es que no logra mantener por tiempo prolongado la función de alerta y vigilancia. Pudiera ser que la falta de atención esté motivada por carencia (ausencia de la capacidad de atención) o por exceso (demasiada atención). La desconcentración o la concentración en detalles poco significativos impiden que procese la selección de información necesaria para el aprendizaje.

Mendoza (2003), señala que el TDA/TDAH no es un problema de voluntad o de manejo disciplinario sino una alteración bioquímica del sistema nervioso que modifica el funcionamiento de las actividades intelectuales y quien lo padece: las (os) alumnas (os) no puede manejar la voluntad, sus acciones dentro de los contextos.

Este trabajo, se centra en el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas que permiten la autorregulación, atención selectiva y memoria, puesto que son procesos indispensables para el aprendizaje escolar, ya que sólo aquello que se atiende, puede ser aprendido, recordado y contribuye a la vida mental y social (Téllez,2002).

Es así que en primera instancia se aplicó una evaluación diagnóstica, que permitió examinar las dificultades de aprendizaje que los/las niños (as) presentaban, una vez identificadas las dificultades, se realizaron, organizaron y aplicaron estrategias cognitivas, que les permitieron superar sus problemas de aprendizaje, a los (as) niños (as). Posteriormente se realizó una evaluación final, con la intención de corroborar si los niños (as) presentaron un avance después de la fase de intervención, visualizando los resultados obtenidos, se realizó un análisis del mismo, así como las conclusiones y recomendaciones. Éste fue el proceso que guarda el presente trabajo.

La importancia de llevar a cabo un programa de Intervención Psicopedagógica radica en la posibilidad de potenciar la educación heterogénea frente a la homogeneidad. Esta diversidad exige la necesidad de reconocer a todos (as) o algunos alumnos (as) presentan necesidades educativas especiales, en una o varias materias.

De ahí que al reconocer que todos los/las alumnos (as) aprenden de diferente manera, es igualmente necesario elaborar un curriculum flexible y abierto que permita ser adaptado y justificado a las características de cada situación educativa. Éste y otros puntos son abordados en el primer capítulo, además se menciona el significado de necesidades educativas especiales, considerando que existe una postura a favor y otra en contra con respecto a la conceptualización de Necesidades Educativas Especiales. Así como mencionar cual es la relación de este tema con el concepto de integración y los principios que se proponen para

integrar a un alumno (a) con o sin discapacidad al ambiente educativo, a partir de la premisa básica de que todo ser humano tiene derecho a recibir educación. Ésta se refiere a los diferentes tipos de proceso de aprendizaje, la evaluación, así como las adecuaciones curriculares que se deben de considerar para la integración, cuando se presenten dificultades para el aprendizaje.

En el tercer capítulo, se abordan las principales dificultades de aprendizaje que presentan los niños con este trastorno, dando énfasis al nivel cognitivo en el área de atención y memoria selectiva, los cuales competen a las dificultades de aprendizaje que presentan los niños. Además, se describe la etiología del TDA/TDAH, así como las tres principales clasificaciones en que se divide dicho trastorno; los problemas más frecuentes en cuanto a atención y memoria y la implicación que estos dos factores tienen en el aprendizaje escolar. Además, se mencionan las diferentes formas de evaluación psicopedagógica así como los instrumentos utilizados con respecto al TDA/TDAH.

En este mismo capítulo se abordan las estrategias para atención y memoria selectiva. Puesto que la atención y la memoria, son dos factores fundamentales implicados directamente en los mecanismos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad cognitiva y/o psicológica que se da en la comprensión de los aprendizajes escolares. Las técnicas pueden ser utilizadas con niños con discapacidad o sin ella. Entre las actividades que se presentan, se encuentran los laberintos, las figuras fondo, buscar diferencias, ejercicios de observar y memorizar, sopa de letras entre otras.

En el capítulo tres se desarrolla el método, es decir la descripción de los niños, su ambiente académico, sus habilidades y deficiencias en el área de atención y memoria selectiva. Así como el tipo de estudio utilizado en el presente trabajo el cual fue de tipo experimental, además de una batería de pruebas estandarizadas y un esquema de la intervención que se utilizó para los (as) niños (as) que presentan TDA.

En este último apartado se abordan los resultados de la intervención, de las mejoras que presentaron los niños, así como una descripción, análisis y síntesis de las sesiones, de las evaluaciones aplicadas y los hallazgos más importantes y significativos para el desarrollo de la intervención. Por último se muestran las conclusiones y recomendaciones tanto para padres como para colegas interesados en el tema de TDA/TDAH.

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA.

La atención y la memoria juegan un papel fundamental dentro de la actividad escolar, puesto que la relación que se da entre estos procesos y el aprendizaje es muy importante. Debido a que dentro del ámbito escolar con frecuencia se espera que los/las niños (as) concentren su atención durante horas continuas, en el aprendizaje de contenidos educativos. Los procesos de atención y memoria implican la adquisición previa de la información (aprendizaje) y el aprendizaje requiere la retención de dicha información (memoria) expresan Lucas (2005) y Téllez (2002).

Es decir, desde el nivel Primaria los estudiantes ponen a prueba el manejo de las habilidades de autorregulación de sus procesos cognitivos, incluyendo la habilidad de monitorear la solución de los problemas por medio de autoinstrucciones, y la habilidad de planeación y evaluación de sus actividades de estudio y aprendizaje.

Cabe mencionar que ante la dificultad que representa para los alumnos (as), la recuperación y procesamiento de contenidos de las materias escolares; los padres de familia y profesores, solicitaron se hiciera una valoración psicopedagógica para identificar las áreas donde los niños presentaban dificultades. Por lo que, con base a los resultados se observó que las necesidades educativas de los niños, para atender, seleccionar, recuperar y relacionar contenidos y/o temáticas escolares, se plantea la siguiente pregunta:

¿Puede una intervención psicopedagógica por medio de estrategias cognitivas ayudar a superar las dificultades de atención y memoria selectiva que presentan dos alumnos con TDA?

JUSTIFICACIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención / Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad dentro del ámbito escolar es un problema para los/las alumnos (as) que lo presentan y para los adultos que tienen que interactuar con ellos, puesto que los períodos de atención al realizar alguna actividad varían de manera significativa en comparación con otros niños (as) de su edad, en ocasiones existe dificultad para llevar a cabo tareas que incluyan dos o tres instrucciones a la vez y generalmente, presentan dificultad para terminar los trabajos asignados, pierden con facilidad los útiles y materiales de trabajo o se presentan en el salón sin ello.

A los niños con TDA/TDAH se les dificulta centrar su interés en un solo objetivo, suelen pasar de una actividad a otra de manera repentina; porque no pueden permanecer en su lugar o en silencio mientras se da una explicación, suelen interrumpir al maestro y a los compañeros. Puesto que las influencias ambientales cotidianas en cuanto a la mediación lingüística del comportamiento, que permiten a los (as) niños (as) construir estrategias internas de control, en ocasiones no son suficientes. Ya que les es difícil regular el estado de alerta que se requiere para satisfacer dichas exigencias.

Van-Wielink (2004) reconoce que es muy importante educar al sujeto, a su familia y profesores (as) en torno a lo que es el TDA/TDAH, ya que el desconocimiento del tema constituye el principal obstáculo para iniciar la búsqueda de un apoyo para el/la niño (a) que presenta dicho trastorno. Ya que a menudo, las dificultades de aprendizaje, no solo afectan el rendimiento académico, sino también la motivación por el estudio.

Puesto que como menciona Klimenco (2009) un eficiente proceso de aprendizaje está determinado por factores que pertenecen tanto a nivel cognitivo como, afectivo-emocional y ambas cuentan con un continuo proceso de desarrollo desde edades tempranas. De ahí la importancia de proporcionar a los (as) niños (as) herramientas mediacionales necesarias para que puedan interiorizar y

desarrollar la habilidad de autorregulación, organizando y dirigiendo sus procesos y actividades de estudio. Por medio de la incorporación de estrategias cognitivas, las cuales se presentan como una alternativa para mejorar los procesos de aprendizaje y autorregulación.

En este caso particular, dentro de las instituciones educativas, los profesores han señalado y etiquetado a los alumnos (as); como niños (as) distraídos, poco atentos al seguimiento de instrucciones y/o indicaciones, que demuestran poco interés por las actividades escolares. Esta continua queja de los profesores (as) hacia sus padres, ha ocasionado en los alumnos frustración, desinterés y bajo rendimiento escolar y en un caso específico un rechazo total para continuar con la educación escolarizada.

Por lo que se realizó una valoración Neurología, en donde se encontró que los niños presentan TDA/TDAH. En ella se ha identificado que es la atención y la memoria las que presentan mayor dificultad. Por lo tanto de acuerdo a las necesidades educativas de los alumnos, para centrar la atención, recuperar información, mantener la función de alerta, además de presentar poca autorregulación en las actividades y tareas asignadas, dentro del ámbito escolar; se opta por realizar una intervención psicopedagógica que fortalezca las áreas de atención y memoria selectiva, ya que en el ámbito escolar es necesario una atención óptima, permitiendo un acercamiento y comprensión de manera significativa y sencilla a los materiales educativos, Con la finalidad de que superen dichas dificultades.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta intervención psicopedagógica son:

Objetivo General:

- Diseñar una intervención psicopedagógica de estrategias cognitivas para ayudar a superar las dificultades de atención y memoria selectiva que presentan 2 alumnos con TDA/TDAH.

Objetivos específicos

- Detectar las necesidades educativas de 2 alumnos (as) de cuarto año de primaria, que presentan TDA/TDAH mediante una evaluación psicopedagógica.
- Diseñar y aplicar un programa de intervención con estrategias cognitivas para superar las dificultades en la atención y memoria selectiva.
- Evaluar la efectividad del programa de intervención mediante un pretest y un posttest para atención y memoria.

CAPÍTULO I

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En las aulas regulares siempre han existido niños(as) con algún problema de aprendizaje, lo difícil era detectar, conocer dichas características y significados de necesidades educativas especiales, tener una propuesta de trabajo para que los/las alumno(as) salieran adelante, así como un apoyo a nivel curricular e institucional, dejando la responsabilidad al maestro a causa de presuntos bloqueos y obstáculos para el aprendizaje-enseñanza. Es por ello, que las necesidades educativas especiales están ligadas en todo momento al concepto de aprendizaje, debido a que se le asigna un papel preponderante al momento de adquirir conocimientos y saberes dentro de la institución escolar (Mariña, 2004).

1.1. Concepciones teóricas para alumnos con o sin discapacidad.

El concepto de necesidades educativas especiales implica que los grandes fines de la educación han de ser los mismos para todos (as) las alumnas y alumnos para asegurar la igualdad de oportunidades y la futura inserción en la sociedad. Por lo tanto, al agregarse el concepto de diversidad de acuerdo a Blanco (2001), podemos reconocer que los(as) alumnos (as) que tienen necesidades educativas especiales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje, las cuales son necesarias e individualizadas para la socialización y cuya satisfacción requiere de una atención pedagógica.

Bautista (1993) refiere que el término educación especial se utilizaba para designar un tipo de educación diferente a la ordinaria, ésta era para los alumnos que eran diagnosticados con un hándicap, discapacidad o minusvalía. Sin embargo, la escuela ha cambiado, de la discriminación, a la escuela de la integración. Con este planteamiento, surge el nuevo modelo de Educación Especial, el cual conllevó al concepto de necesidades educativas especiales.

Sin embargo, como expresan Lacasa y Guzmán (1997), las necesidades educativas especiales no pueden comprenderse únicamente fijándose en las personas a las que se les atribuyen, sino que parecen indisociables del contexto físico, social y cultural en que esas personas se desenvuelven. Es así que para resolver la problemática que se presenta Manoli (Citado en Mariña, 2004) explica que el/la niño (a) al no ser capaz de relacionar lo aprendido en la escuela con lo que vive en casa cotidianamente, surge una problemática educativa, ya que el aprendizaje difícilmente se puede dar.

McDermon (citado en Lacasa, *et, al.* 1997) señala cómo el rendimiento de las niñas y niños con problemas o dificultades de aprendizaje, estará en función del contexto en donde se realiza y de las expectativas de quienes interactúan con estas niñas y niños. Por lo cual se piensa, que el aula debe estar organizada en función de las necesidades que se tienen que cubrir cuando los niños presentan alguna dificultad o problema de aprendizaje y a quienes se pretende integrar al grupo para que realicen un trabajo conjunto con sus compañeros, es por eso que existen algunos puntos que se recomienda considerar en casos similares (López, 1997).

1).- Las necesidades educativas especiales no han de localizarse en la cabeza, de quienes presentan alguna dificultad, sino más bien en la interacción con las personas y el contexto en el que se desenvuelven.

2).- Una intervención educativa que se apoya en métodos integradores, se orienta más a la transformación de los contextos de modo que se facilite la integración de la persona a la que se le atribuye un déficit.

3).- La modificación del contexto del aula facilita la integración, sobre todo se verá reflejado en las actividades de todo el grupo, y no solamente a los niños y niñas que se encuentren con una situación de dificultad de aprendizaje.

4).- La colaboración del profesorado es importante, ya que a partir de su experiencia se puede llevar a cabo un plan conjunto.

En el punto tres, Mariña (2004) expone que los servicios públicos de educación deben responder adecuadamente las necesidades educativas, como son: adecuar el aula de trabajo, los espacios con los que cuenta el plantel, actividades para lograr un aprendizaje significativo de los individuos y no segregar a la población que presenta alguna discapacidad física o intelectual. Puesto que como se ha mencionado cada niño (a) tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos. Asimismo, los profesores en corroboración con las autoridades educativas pueden y deben formular programas en los salones de clases que ayuden a los/las alumnos (as) a superar con éxito sus necesidades educativas especiales.

Ante este criterio de necesidades educativas especiales se presentan dos posturas, frente a las que algunos autores se muestran a favor y otros en contra, poniendo en duda y a consideración, no sólo el término, sino la existencia de las necesidades educativas especiales.

1.2 Puntos de vista sobre las necesidades educativas especiales.

Farrey (*Stainback, et., al.* 1999) explica que ante la construcción del modelo de educación existen dos tipos de argumentos que apoyan su consolidación: sociopolíticos y empíricos. Es por eso que para evitar reduccionismos, los gobiernos deberían dar respuestas concretas con el fin de ayudar a todos los alumnos a ser incluidos completamente en la escuela y sociedad para poder tomar parte en ambos dominios. Aún cuando la investigación realizada está demostrando que la inclusión favorece a todos los alumnos (Arnaiza, 2000).

Sin embargo, también hay argumentos que no favorecen la educación inclusiva. Detractores como Fuchis y Fuchis (citado en Fernández, 1993), se muestran inconformes, critican por ejemplo el fracaso de los sistemas educativos que se han reestructurado para acercarse a contextos más inclusivos. Otra postura similar es la de Vlachou (citado en Marina, 2004) quien también precisa su oposición para evitar que se lleven a cabo cambios en la educación, sobre

todo en el caso de las personas con necesidades educativas especiales y al tema de inclusión.

Sin embargo, el concepto (necesidades educativas especiales) explica Marchesi (2001) también, tiene sus opositores, y en consecuencia críticas negativas. Puesto que consideran que el concepto de necesidades educativas especiales es un término excesivamente vago, con demasiada amplitud y excesivamente optimista que engloba los distintos problemas de aprendizaje y no ayuda a diferenciarlos

En contra parte, López (1997), menciona a manera de reflexión que el derecho por excelencia del ser humano es el derecho a que se le conozca como ser diferente. Lo normal es la diferencia, lo anormal es la desigualdad. Y en relación con el aprendizaje, que los seres humanos nacen sin terminar, sólo la educación y la cultura nos permite completarlas. Puesto que una educación de calidad producirá desarrollo.

Por ello Barton (citado en Cohen y Swerdlik, 2001), expresó que: “La forma en que se da la relación entre las personas excepcionales determina el modo de entender como son y como pueden aprender y, por tanto llegar a ser. Ser discapacitado supone experimentar la discriminación, la vulnerabilidad y los asaltos abusivos a la propia identidad y estima”.

Además, si lo que se pretende es mejorar las condiciones cognitivas y lingüísticas, afectivas de autonomía física, personal y social en las personas excepcionales, como expresa Salvador (1999) hacer es cualificar los contextos donde convive. Se debe considerar que el ser humano funciona como un todo, de manera que los aspectos cognitivos están influenciados por los aspectos lingüísticos, por la psicomotricidad y la parte afectiva, también por la cognición y la autonomía.

Por lo que se pudiera afirmar que el ser humano excepcional o no, según Arnaiza (2001) y Cohen y Swerdlik, (2001), es parte de su contexto y con ello, que ambos tienen los mismos derechos. Aún cuando algunas de estas personas puedan presentar alguna dificultad o problema de aprendizaje, se tiene que considerar una atención temprana, establecer contextos y experiencias que puedan ser significativas, pero a partir de un punto neurobiológico, pero sin olvidar el aspecto pedagógico.

De ahí que sea necesaria una cultura interdisciplinaria, en donde diferentes ciencias y disciplinas puedan ser un apoyo y de utilidad para los chicos y chicas excepcionales, ya que todas las personas tienen la capacidad de aprender, solamente que es importante encontrar la manera de que los aprendizajes logren ser interiorizados por lo sujetos excepcionales (Lacasa y Guzmán 1997).

López (1997) explica que cuando se diagnostica a una persona como incapaz para aprender se produce “el síndrome de indefensión adquirido”, al considerar a una persona como incapaz de aprender, los familiares, los maestros y hasta las personas expertas y profesionales no son capaces de estimularlo a aprender, debido a que los prejuicios son más grandes que la verdadera necesidad de los chicos o chicas excepcionales.

Es por eso que para terminar con los prejuicios se debería informar, explica (Blanco, 2001) que existe o se puede recurrir a un tipo de intervención que permita desarrollar las capacidades de los/las chicos(as) excepcionales, puesto que una intervención se realiza con la finalidad de promover y transformar o provocar el cambio en el proceso de aprendizaje y de desarrollo de cada individuo.

Por lo cual se puede recuperar lo que Vygotski explicaba como “La necesidad de no sólo conocer lo que el sujeto es capaz de hacer en el momento presente por si solo (nivel de desarrollo actual), sino conocer lo que es capaz de llegar a hacer

con ayuda del adulto, incluso de forma independiente después de la ayuda recibida (nivel de desarrollo potencial)” (Marchesi, 2001)

Cabe mencionar que la educación especial es una evolución (Saavedra, 2007) del concepto de las necesidades educativas especiales, la cual se generó a partir de una conciencia colectiva en los ámbitos culturales, políticos, sociales y educativos. Formando una mentalidad en la sociedad, sobre la existencia de alumnos con necesidades educativas en uno o varios temas y dejando de lado la discriminación y la desigualdad, con la intención de llegar a una equidad tanto social como educativa para todas y todos.

De acuerdo con Marchesi, 1999 (citado en Saavedra, 2007) la necesidad de integrar a alumnos(as) con Necesidades Educativas Especiales, surgió principalmente por las siguientes causas:

- Los factores ambientales en su manifestación.
- El desarrollo de métodos de evaluación en procesos de aprendizaje.
- La opinión de maestros y profesionales acerca de los resultados poco beneficiosos que arroja la educación especial.
- Los problemas de la escuela regular ante el “fracaso escolar” de alumnos considerados normales.
- Datos concretos de experiencias positivas de integración.

Se considera que una necesidad educativa, es aquello que es esencial para conseguir los objetivos de la educación. Se puede decir que todos los/las alumnos(as) tienen necesidades educativas especiales, ya que cada uno tiene características individuales que lo diferencian de los demás, por lo cual necesita una educación que se adecúe a todas las necesidades. Brennan (citado en Torres, 1999) menciona la necesidad de acceder a los currículum especiales o modificarlos, para generar condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas y eficaces para el alumno(a).

Pero, ¿cuál es la diferencia esencial entre una educación especial y necesidades educativas especiales? García (1999) menciona que la educación especial se dirige a los/las alumnos(as) que presentan una deficiencia (sensorial, emocional, psicomotriz o cognitiva), no pueden adaptarse a la enseñanza, quedando fuera de ella y necesitando una educación especial, fuera del aula o dentro del centro educativo, pero en diferente salón de clases. Sin embargo, más tarde los alumnos podrán incorporarse a la educación regular de la que inicialmente estuvieron excluidos (as).

Las necesidades educativas especiales las define Gross (2004) cuando un niño (a) presenta necesidades educativas especiales, si tiene una dificultad de aprendizaje, es decir que requiere una educación especial y su dificultad de aprendizaje es mayor que la de sus compañeros de su edad. Estas dificultades se pueden superar por medio de planeación de un curriculum, cooperación de profesionales. Sin embargo, se marca que es el programa el que se debe de adaptar a las necesidades del alumno (a), no el alumno (a) adaptarse al curriculum.

En el siguiente cuadro se describe el cambio conceptual de la educación especial a las necesidades educativas especiales y puntualiza sus diferencias.

EDUCACION ESPECIAL	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Dirigida a aquellos alumnos que presentan déficit físico, psíquico o sensorial, así como los cognitivos. - Basada en la clasificación de los alumnos con déficit y la adscripción a la escolarización correspondiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de las diferencias como un continuum de diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socioculturales. - Basada en las necesidades educativas especiales de los alumnos para decidir la modalidad educativa más conveniente. Haber pasado por

<p>- La educación especial tenía como consecuencia la segregación de los Alumnos y (as) en función de su déficit.</p>	<p>un diagnóstico, de una evaluación psicopedagógica que determinen el nivel de competencias curriculares.</p> <p>- Ser parte de la existencia de un currículum único que ha de modificarse y ajustarse a las necesidades de los alumnos.</p>
---	---

(Tomado de Torres, 1999, pp. 107).

Por lo tanto, se considera que las necesidades educativas especiales presentan características que afectan a un continuo de alumnos (as), es un concepto relativo, se refiere a los problemas de aprendizaje de los alumnos (as) en el aula y supone la provisión de recursos extraordinarios. Marchesi (2001) menciona que los problemas de aprendizaje se presentan en cualquier alumno (a) a largo de su escolarización y que tienen un carácter contextual.

Es por ello que la integración juega un papel primordial, es decir la integración de las personas con necesidades educativas especiales, permite reflexionar sobre el derecho a la educación que todo ser humano posee (Aranaiza, 2000). Se pretende que dentro de las instituciones educativas se pueda llevar a cabo una integración que ponga a disposición de los alumnos la educación. Pero con el personal, que conozca y maneje las características del término, así como las estrategias a usar con un alumno (as) con necesidades educativas especiales.

García, Escalante, Escandón, Fernández, Puga y Mustri(2000) mencionan que para lograr la integración a las aulas regulares se necesitan ciertas acciones como son: la modificación legislativa, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de las escuelas internamente y externamente, cambio de las actitudes en los personajes implicados en la educación de los/las alumnos (as), transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como una

cambio en la evaluación a los/ las alumnos (as) con necesidades educativas especiales.

Para llevar a cabo estos cambios es necesario reconocer las condiciones que permiten a los/las niños (as) el proceso de aprendizaje de acuerdo a sus potencialidades; es decir, conocer las habilidades que poseen, el contexto escolar en el que se desenvuelven, la forma en que adquieren el aprendizaje, la manera en que se relacionan y conviven con otras personas, también el contexto familiar y cultural del que provienen. Evitando prejuicios y prácticas estereotipadas.

Por lo tanto, se necesita saber cómo se fundamenta la integración, cuáles son los derechos individuales de las personas, qué servicios aporta la escuela; cómo es un curriculum flexible, un programa que se adapte a las necesidades educativas especiales, con el material para llevar a cabo estas adecuaciones, que el docente esté capacitado o tenga conocimiento de cómo tratar estas necesidades a nivel individual o grupal, por consiguiente que el centro educativo tenga la infraestructura necesaria para que los/las alumno (as) se transporten dentro del plantel; es decir, cuenten con rampas, elevadores, material al alcance de sus manos, etc., esto es a lo largo de la vida del niño, no sólo en una etapa determinada.

1.3 Fundamentos de la Integración educativa.

La integración educativa se refiere a la integración temporal y social de un grupo seleccionado con sus compañeros (as) normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado, por lo que Fernández (1993) y Marchesi (2001) mencionan que durante el año de 1971 la Asamblea General de las Naciones Unidas, primeramente reconoce los Derechos del Hombre y posteriormente cuando se lleva a cabo la Declaración de los Derechos del Niño, se acepta también que los deficientes también poseen derechos.

Debido a lo anterior la integración educativa se basa en fundamentos como son:

- El respeto a las diferencias: existen tantos rasgos comunes diferentes que identifican a los individuos dentro de una sociedad. En los tiempos pasados era importante homogeneizar a los individuos. Sin embargo, desde hace unos años una segunda, pretende ampliar la visión de una sociedad cada vez más heterogénea. Lo que significa aceptar las diferencias y posibilitar los beneficios y oportunidades para desarrollar una vida normal (Toledo, citado en García, Escalante, Escandón, Fernández, Puga y Mustri (2000).
- Los Derechos humanos e igualdad de oportunidades: todos y todas gozamos de derechos y obligaciones, sin importar nuestra condición física, religiosa, etc. Es por ello, que una persona con discapacidad tiene el derecho a una educación y de igualdad de oportunidades para integrarse a una escuela.
- Escuela para todos: en el artículo de la Declaración Mundial sobre Educación para todos, menciona que cada persona debe de contar con la posibilidad de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Sin embargo, este concepto va más allá, donde todos los/las alumnos (as) deben de tener acceso a las escuelas, deben de ser de calidad, cobertura y que reconozcan y atiendan una diversidad.

Una escuela para todos sería aquella:

- Que garantice el aprendizaje de los/las alumnos (as) sin importar sus características.
- Que se preocupa por el progreso individual de los/las alumnos (as), con un curriculum flexible que responda a sus necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Favorece la actualización de los maestros.

Con ello nace la idea de la pedagogía crítica, la cual hace mención de educar al discapacitado en un medio común (Boggino y De la Vega, 2006). Es por ello que surge la concepción de Normalización, donde el informe Warnock menciona:

“Dicha aplicación se deduce de la nueva definición, esta definición descarta la separación entre niños normales y anormales y se opone a la formulación de diagnósticos, y lo sustituye por la descripción detallada de las necesidades especiales en cuestión” (pp., 29)

De hecho Fernández (1993) refiere que ya en la década de los años sesenta para Wolfensberger, era importante reconsiderar las acciones que se estaban llevando a cabo, respecto a servicios y calidad. Cuando se trataba de niños (as) que presentaban alguna discapacidad. Por lo tanto, Normalizar es aceptar a la persona deficiente tal y como es, ofreciéndole los servicios de la comunidad y vivir una vida lo más normal posible. De ahí que durante ese tiempo escribió:

“Muchas de nuestras instituciones actuales funcionan esencialmente dentro del espíritu de 1925, fecha en la que la segregación poco costosa de un retrasado profundo era considerado como la única alternativa factible para combatir una amenaza social. Creo que la mayoría de las instituciones funcionan como si este punto de vista tuviera actualidad” (Torres, 1999, pp. 103).

Es por ello, que los partidarios de esta postura, como explican Salvador (1999) y Blanco (2001), han propuesto que los (as) niños (as) con alguna discapacidad se eduquen en aulas regulares, ya que parten del concepto de Normalización, el cual da una alternativa basada en el principio Normalización e Integración, para integrar en las aulas escolares a los niños (as) que presentan una discapacidad, con los (as) niños (as) que no la presenten, con la intención de se dé una socialización y en consecuencia, una adquisición de aprendizajes compartidos por ambas partes.

De hecho Bank–Mikkelsen (citado en Fernández, 1993) menciona que la normalización para un niño (a) deficiente es: “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible”. Por lo que se debe evitar etiquetar indiscriminadamente a un niño (a) dentro del ámbito educativo. Al asumir que cada niño (a), independientemente de su discapacidad, tenga una necesidad particular de educación, y el objetivo es atender a la persona y no a la etiqueta (retardo mental, problemas de aprendizaje, etcétera).

Sin embargo, aún cuando el concepto de normalización permite reconocer que las personas tienen los mismos derechos, la propuesta de la integración escolar, hecha por Birch (Salvador, 1999), logró mayor aceptación puesto que permite la unificación de la educación ordinaria y especial, ofrece servicios a todos los (as) alumnos (as) basándose en sus necesidades particulares de aprendizaje. A partir de los principios que se manejan en el concepto de integración.

1.4 Los principios de la integración educativa.

La integración educativa implica que el eje básico de la instrucción sea el currículum de la educación regular, con las adecuaciones necesarias ya que las n.e.e (Necesidades Educativas Especiales) representan para García (1998) la exigencia de ajustar las demandas del currículum para que los (as) niño (a) con discapacidad o sin ella pueda llegar a los objetivos curriculares con éxito.

De hecho Castañeda (2005) señala que el movimiento de la integración tiene una raíz histórica, en la controversia de institucionalizar y desinstitucionalizar. Es por ello que Kennerth (citado en García, 1998) menciona que la transferencia de la educación regular a la educación especial y luego a la educación integradora, tuvo su origen en el fracaso de la educación ordinaria.

Por su parte, Torres (1999) puntualiza sobre la importancia de una reorientación, tanto de los servicios y centros de educación especial, como de las funciones y características de la escuela regular; para que las personas con

discapacidad puedan acceder a un modelo educativo incluyente. Por ello, la educación especial, ha iniciado un proceso de transformación para no sólo conformarse, como un servicio de apoyo a las escuelas de educación básica, sino como una instancia para que las *nee* puedan desarrollarse de forma óptima en el entorno social en el que les toca vivir.

Puesto que uno de los principios de las escuelas regulares en la orientación integradora, que mencionan Arnaiza (2000) y Salvador (1999) es el evitar actitudes discriminatorias, creando comunidades que reciban y acojan a niños (as) con necesidades educativas especiales construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos; además de proporcionar una educación eficaz a la mayoría de los (as) niños (as) y mejorar la eficacia y la relación en el sistema educativo.

Soder (citado en Saavedra, 2007) refiere que dentro de la integración existen modalidades y retoma la propuesta del informe Warnock donde se distinguen cuatro formas de integración:

- Integración física: construcción de centros escolares donde se comportan los espacios comunes eliminando la distancia física entre las personas.
- Integración funcional: utilización de los mismos recursos en forma simultánea por todos los alumnos buscando objetivos comunes.
- Integración social: acercamiento entre personas con o sin discapacidad permitiendo un trato continuo, esto llevaría a una verdadera forma de integración.
- Integración a la comunidad: continuidad de la integración durante la juventud y la vida adulta.

Lo que esta intervención persigue es que se genere una integración total, debido a que los alumnos no deben ser objeto de discriminación, tampoco de segregación, es decir que los alumnos deben de compartir todos los espacios

educativos y recreativos, para lograr una sensibilización entre los/las compañeros (as), también crear conciencia de ayuda al prójimo y respetar las diferencias de los/las alumnos (as). Estos valores deben de potencializarse en los cursos de civismo, con ayuda del profesor y del personal capacitado.

Por lo que se puede retomar a Deschamps y Cenavero (citado en Fernández, 1983) cuando afirman que el proceso integrador debe permitir efectuar una labor preventiva, que puede controlar y evitar los mecanismos marginadores que genera la misma institución escolar, mejorando la calidad de la educación para todos los/las alumnos(as).

Por otra parte, Houck y Sherman de acuerdo con García (1998) mencionan 4 razones básicas para que se realice la integración escolar:

1. La necesidad de desenfaticar la segregación y el etiquetamiento.
2. La creciente protección de los derechos humanos.
3. La necesidad de una mayor eficacia en la provisión de los servicios.
4. El desarrollo del niño en su totalidad.

Así, la integración implica instrucción, es decir su eje básico, debe ser lograr que los alumnos con nee superen en la medida de lo posible las dificultades para desempeñar con éxito el desarrollo del currículo. Esto requiere de un currículum flexible en la educación regular. Es por ello que Blanco (2001) expresa que continuamente surgen nuevas concepciones que promueven el acceso fácil, acceso al currículo abierto, para elaborar y modificar las formas de abordar los contenidos que la institución educativa considera primordiales para la formación de los (as) alumnos (as) con necesidades educativas. Por lo tanto, se debe comprender que se necesita salir de la concepción homogénea curricular y entrar en una concepción de heterogeneidad donde no haya segregación física (estructura del centro escolar) o intelectual (es decir planes y programas), para los/las niños (as) excepcionales con nee.

1.5 Implicaciones curriculares de la integración educativa.

Marchesi (2001) y Arnaiza (2000) comentan que una de las respuestas que genera la diversidad es salir de la concepción del currículo común y entender que los alumnos tienen diferentes necesidades y que no todos los (as) niños (as) hacen lo mismo. Estas diferencias permiten en el aula un mayor grado de interacción y participación de todos (as) los(as) alumnos(as), sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno.

En tanto, Jiménez y Villa (1999) mencionan que dentro de la concepción de educación especial, la integración educativa, junto con la idea de diversidad, exigen un cambio en la respuesta curricular. De tal manera que la educación especial, su modelo curricular diferenciado, los servicios específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales y sus concepciones reduccionistas y segregacionistas del currículo; permitan abrir espacios a la necesidad de plantear un currículum abierto y flexible, que permita ser adaptado y ajustado a las características de cada situación educativa.

Sin embargo, el reto del currículo se amplía, ya que se debe de adoptar una noción de adaptación curricular centrada en las necesidades educativas especiales, basarse en una educación de diversidad, que potencialice lo heterogéneo frente a lo homogéneo.

Es por ello que Gimeno (citado en Jiménez y Villa, 1999) expone que un currículum común puede:

- Responder a la diversidad cultural,
- La base cultural compartida, pero no es exactamente igual para todos, ya que sin este eslabón regresaríamos a la concepción de homogeneidad.
- Es un medio para permitir la igualdad de oportunidades.
- La base de la educación básica o general, pero debe de ser integradora.

El currículo común reclama una escuela que responda y articule los distintos contextos, esto es que module el ámbito político, las propuestas pedagógicas, y las propuestas organizativas, dentro y fuera de la cultura educacional, es decir que la cultura empape a la sociedad en general. Es crear una cultura de aceptación frente a la discriminación.

Para Salvador (1999) las adaptaciones curriculares son concebidas como un tipo de intervención que puede determinar la dirección de los procesos de aprendizaje. Estas adaptaciones constituyen estrategias educativas, donde se toma en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades, y necesidades de los alumnos. Sin embargo, lo que no se puede modificar son los propósitos generales de los planes y programas para cada nivel educativo (García, Escalante, Escandón, Fernández, Puga y Mustri (2000).

1.6 El proceso de Integración educativa.

Toledo, Molina y Medrano (citado en Torres, 1999) refieren que para llevar a cabo el proceso de integración hay que planificarlo cuidadosamente, a partir de la colaboración y el esfuerzo de cada una de las personas implicadas. Los puntos principales por observar, revisar y en caso necesario modificar son:

- La estructura y tamaño de los centros.
- El número de alumnos por aula.
- La estructura y contenidos del currículo.
- La metodología utilizada.
- Los recursos y equipamiento didáctico.
- La capacitación del profesorado ordinario.
- La capacitación del Profesorado de apoyo.
- La actualización de los equipos psicopedagógicos.
- La implementación y revisión de los programas de estimulación temprana y educación infantil.

- El seguimiento y evaluación del proceso de integración.

Donde las acciones que se dan respecto a la concepción de López (1999) para que estos alumnos (as) sean aceptados son: primero un cambio en la concepción de la sociedad inmediata, esto es; el concepto que tienen los/las alumnos(as) o compañeros(as), sobre el déficit intelectual; según Stainback y Stainback (1999). En segundo lugar; es necesario adaptar los contenidos curriculares y orientarlos hacia las adquisiciones de carácter básico que les permite responder con más facilidad a las exigencias que plantea una sociedad alfabetizada, y esto se genera a partir de la reorganización de las clases.

Pero ¿cuál es el principal problema de los niños (as) que se desean integrar? Lacasa y Guzmán (1997), expone que la problemática se genera por los contextos en los que los/las alumnos (as) se desarrollan, puesto que éstos no generan la suficiente alimentación de conocimientos que se requiere y necesitan los (as) niños (as). Mc Dermott (citado en Lacasa y Guzmán 1997), señala que el problema de aprendizaje de los/las niños(as), está siempre en función del contexto en que realizan sus actividades.

“...Lo que es en juego es la apreciación de cómo cada entorno organiza la búsqueda y la localización de diferentes logros y cómo esta búsqueda organiza la degradación de quienes se sitúa al final de la fila (...) esto significa que se necesita de un trabajo en equipo, para que un individuo se haga responsable de su conducta...”. (pp. 108).

Por lo que en la práctica cotidiana para integrar niños y niñas con alguna deficiencia no basta con analizar las características del alumnado y ejercer labor terapéutica con la idea de ayudarles a superar su déficit. La integración requiere, según López (1999), introducir modificaciones en los contextos en que estos niños y niñas se desenvuelven y que, necesariamente conducen a una transformación de la escuela y del aula buscando una pluralidad de metas que, en último extremo se relacionan con el desarrollo de los procesos psíquicos superiores.

Mariña (2004) menciona que no se puede aprender, si no se observa la forma particular en que cada individuo aprende. Por lo cual, de acuerdo a lo expresado por Vygotski (Arnaiza, 2000) puede el aprendizaje lograrse por múltiples caminos, sin que ello suponga clasificar a las personas o establecer comparaciones de forma que se preste atención al déficit y no hacia aquello que las personas que son capaces de lograr.

Además, cabe mencionar que García (1998) comenta que la integración demandaba el derecho civil de las personas a una vida lo más normalizada posible. Esta lucha ha evolucionado a la idea de que ser distinto y no recibir una respuesta social y escolar segregadora, si no concebida como un derecho humano de toda persona: educación para todos. Debido a que la negación de las etiquetas y el rechazo de categorías eufemísticas van a marcar el movimiento de inclusión.

En resumen, se puede explicar que la importancia de la integración educativa permite a cada individuo independientemente del contexto social en donde se desarrolle y la edad que tenga, o de las necesidades educativas especiales que presente, aprender en un ambiente integrado; y sin discriminación. Pues lo recomendable, aún cuando generalmente, no se lleve a cabo; es lograr establecer una integración en el aula, y a partir del diseño de estrategias establecer un parámetro para que el (la) niño (a) logre superar en caso de presentar la dificultad de aprendizaje y así mismo superar su necesidad educativa especial.

Ya que al menos el 25% de los (as) niños (as) con TDA tienen algún tipo de problema de comunicación y/o aprendizaje. Aproximadamente el 40% de los (as) niños (as) con TDA presentan problemas de conducta (inician peleas, gritan, comenten hurtos) o trastorno negativos-desafiantes (desobediente, retador y rompe las reglas). Se vuelven más vulnerables para presentar problemas de tipo depresivo y de ansiedad, y en muchas ocasiones bajo rendimiento escolar.

Es por ello que, en el siguiente capítulo se hace una descripción sobre que es el trastorno por déficit de atención y la manera en que éste afecta en la educación, así como las necesidades educativas especiales de los/las alumnos(as) que lo presentan, las principales conductas, la conceptualización del TDA/TDAH y los tipos en los que se divide.

También, se explica la manera en que dicho trastorno influye en la escuela; los criterios que la APA y el DSM-IV toma a consideración para el diagnóstico del mismo y se menciona la importancia de llevar a cabo una evaluación psicopedagógica y los instrumentos más comunes para evaluar los aprendizajes y los niveles de ejecución y pensamiento en un alumno (a).

También se hace referencia a las dificultades de aprendizaje, poniendo especial énfasis en las áreas de atención y memoria, puesto que dentro del ámbito escolar, se utilizan ambas habilidades, para llevar a cabo los aprendizajes. Y cuando no se utilizan adecuadamente pueden surgir problemas de olvido e incomprensión de los saberes (Navarro, 2009).

El comportamiento de los niños (as) diagnosticados con este trastorno, tiene grandes dificultades dentro y fuera del salón de clase; como se ha señalado anteriormente, es así que al favorecer los procesos de atención y memoria, se permite que los niños logren mejores aprendizajes, de ahí la importancia, de implementar estrategias.

Además, se mencionan las estrategias cognitivas a utilizar en ésta intervención psicopedagógica. Las cuales están orientadas a superar las necesidades educativas de los alumnos (as) de cuarto grado en las áreas de atención y memoria selectiva, particularmente sobre la comprensión.

CAPÍTULO II

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El hablar de educación lleva a pensar en el tipo de respuesta educativa que se ofrece para las personas que presentan una Dificultad de Aprendizaje o Problema de Aprendizaje (López, 1997). Por eso, a continuación se aborda el tema de las dificultades de aprendizaje que en general se presenta en niños (as) con TDA/TDAH y quienes necesitan de un apoyo para superarlas.

De hecho en el aprendizaje escolar se presentan situaciones en donde existen alumnos más capacitados para algunas materias y otros quienes suelen requerir apoyos al momento de tratar de adquirir ciertos saberes. Es así que dichos alumnos (as), suelen considerarse como poco aptos para el aprendizaje; incluso se han llegado a acuñar frases como: “Este chico (a) tiene problemas de aprendizaje”. Sin llegar a tomar en cuenta que los individuos poseen diferencias al momento de aprender.

Es así que, de acuerdo a Navarro (1993) la forma en que se aprende y el ritmo del aprendizaje varían según las capacidades motivacionales e intereses de cada estudiante, el proceso de aprendizaje se realiza en los alumnos de diferente manera, por lo que a partir de que Farham-Diggory (citado en Defior, 1996) se dio a la tarea de calificar a las dificultades de aprendizaje (D.A) como algo misterioso y complejo.

Cabe mencionar que los estudiosos del ambiente educativo se han preocupado, por ahondar sobre dicho tema. En primer lugar se concibe como una dificultad de aprendizaje, aquéllas dificultades que no son permanentes, sino transitorias y que se pueden compensar, a partir de una intervención educativa; puesto que el niño no presenta un daño a nivel cerebral (Jiménez, 1999).

Para Kirk (Citado en Monedero, 1989) el término “*Dificultades de aprendizaje*” (Learnig disabily) se utiliza para referirse a niños (as) que tienen un coeficiente intelectual normal y que sin presentar deficiencias sensoriales, no rinden en la escuela.

Además Kirk y Bateman (citado en Defior, 1996), el término de dificultades de aprendizaje se utiliza para designar “un retraso, desorden o un desarrollo retrasado en uno o más de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares; como resultado de un handicap psicológico, causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales o de conducta. Pero no es el resultado del retraso mental, sensorial o de factores culturales e instructivos”.

Por su parte Kirk (citado en González-Pienda y Pérez, 1998) también menciona que las dificultades de aprendizaje acentúan las manifestaciones conductuales de tales deficiencias, y que estaría descrito como: retardo específico o desorden en uno o más de los procesos de lenguaje, habla, percepción, conducta, lectura, pronunciación o aritmética.

De ahí que debido a la variedad de dificultades que se presentan el Comité Nacional Asesor sobre Dificultades de Aprendizaje (Nacional Joint Comite on Learning, Disabilities. NJCLD 1981, pp. 23) estableció que:

“dificultad de aprendizaje es un término genérico, que se refiere a un grupo heterogéneo de desordenes que se manifiestan por una dificultad significativa en la adquisición y uso de las habilidades de comprensión oral, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos desordenes son intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una dificultad de aprendizaje puede ocurrir de modo concomitante con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo, déficits sensoriales, retraso mental, perturbaciones sociales o emocionales) o con influencias ambientales (por

ejemplo diferencias culturales, insuficiente/inadecuada instrucción, factores psicogenéticos), no es el resultado directo de estas condiciones o influencias”.

Por lo tanto, cuando las dificultades de aprendizaje se presentan pueden afectar de manera significativa al niño (a), por lo que el psicólogo educativo juega un papel importante, debido a que puede identificar, evaluar, diseñar y aplicar o adecuar una intervención psicopedagógica que ayude a resolver la problemática del niño (a) evitando de esta manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea afectado, ocasionando de esta manera un retraso o fracaso escolar Van-Wielink (2004) y Da Fon seca (2004).

Es así que al realizar una evaluación además de considerar aspectos como lenguaje, escritura, lectura y matemáticas; se debe conocer el concepto que se le otorga a la palabra, los prerrequisitos que el niño debe dominar para acceder a siguiente nivel o conocimiento, el desarrollo por el que atraviesa el niño, pero sobre todo conocer de que manera o que enfoque se utiliza para designar el grado de dificultad, y sus posibles soluciones de acuerdo a la dificultad de aprendizaje (García, 2000a).

Resumiendo una dificultad de aprendizaje se puede presentarse en diferentes momentos y en diferentes individuos, sin que esto quiera decir que posean necesariamente alguna discapacidad o trastorno, e incluso si lo poseen puede darse el caso que no presente una dificultad de aprendizaje, simplemente se requieren de técnicas distintas de enseñanza.

En consecuencia diversos autores como Monedero (1989), Jiménez (1999) y Mendoza (2003) entre otros, enfatizan que el psicólogo deberá emplear una evolución psicológica en los niños (as) con dificultades de aprendizaje escolar, que le permitan obtener una visión más amplia de las aptitudes cognoscitivas, de manera que se obtenga un perfil de ellas, lo cual permitirá una adecuación

curricular para niños (as) que presenten necesidades educativas especiales (Van-Wielink, 2004).

Es por ello que los padres y profesores afirman que hoy día “el padecimiento del TDA/TDAH ha aumentado de frecuencia”, en especial en relación con los años previos. Jensen (2004) menciona que la detección y el diagnóstico son difíciles, puesto que en ocasiones el problema es el número tan elevado de alumnos (as) que hay en el aula, las dificultades de disciplina e incluso un profesor que exige una cantidad inadecuada de atención en el aula, o carencia de autodisciplina. Razón por la cual, las dificultades de atención y memoria selectiva, se vislumbran encada asignatura. Debido a esto, se decidió realizar una intervención basada en estrategias de atención y memoria selectiva con los alumnos (as) con la finalidad de proporcionar herramientas que sean de utilidad para fortalecer dicha área en vida escolar.

Bermejo (1998) expresa que las dificultades de aprendizaje implican deficiencias en algunos de los procesos cognitivos, como atención comprensión, memoria, razonamiento, lenguaje. Por lo que se deben revisar las áreas y los procesos en donde los/las niños (as) presentan mayor dificultad al ejecutar una tarea. De tal manera que se pueda observar, seleccionar y aplicar estrategias de aprendizaje que permitan fortalecer la capacidad para atender de forma selectiva a los estímulos, mantener la atención y el esfuerzo en la tarea a realizar, además de inhibir las respuestas impulsivas, seleccionar y memorizar estímulos y para organizar, controlar y planificar la conducta.

2.1 Trastorno por Déficit de Atención / Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

De acuerdo a la American Psychiatric Association, el Trastorno por Déficit de Atención es el término que se ha utilizado para nombrar un síndrome conductual; conocido anteriormente como daño cerebral mínimo, síndrome de niño hiperactivo,

reacción hiperactiva de la niñez y trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad (Van-Wielink, 2004).

Sin embargo, aún cuando a través de los años se han modificado las maneras o formas para hacer referencia los niños (as) que presentan características, como inatención, impulsividad, inquietud y/o en actividad constante Cruz (1998), menciona que H. Hoffmann, podría ser el primer autor en realizar una descripción sobre un niño con déficit de atención e hiperactividad; a mediados del siglo XIX. Además de autores como J. Demoor en 1901, Still en 190; Lafora en 1917, etc. Bourneville en 1987, realiza la descripción de “niños inestables” caracterizados por una inquietud física y psíquica exagerada, y una actitud destructiva.

2.2 Características y criterios de diagnóstico para el TDA/TDAH.

La clasificación internacional de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) establece los criterios para la integración diagnóstica del TDA/TDAH, los cuales permiten la codificación de tres subtipos, el tipo preferentemente inatento, el grupo preferentemente hiperactivo-impulsivo y el mixto o combinado (De la Peña, 2000). A continuación se muestra la tabla de criterios para el TDA/TDAH.

Tabla 1. Criterios diagnósticos del DSM-IV para el trastorno de déficit de atención/hiperactividad.

1. Seis (o más) de los siguientes síntomas de desatención han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

Desatención

a) Presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.

- b) Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- c) Parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- d) No sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones).
- e) Tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
- f) Evita o le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental prolongado (como tareas escolares o domésticas).
- g) Extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej. juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas).
- h) Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- i) Es descuidado en las actividades diarias.

2. Seis (o más) de los siguientes síntomas de hiperactividad/impulsividad han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

Hiperactividad

- a) Mueve en exceso las manos o los pies, o se remueve en su asiento.
- b) Abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- c) Corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).
- d) Tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- e) A menudo «está en marcha» o suele actuar como si tuviera un motor.
- f) Habla en exceso. Impulsividad.
- g) Precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- h) Tiene dificultades para guardar turno.
- i) Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. ej. se entromete en conversaciones o juegos).

- B. Algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o desatención que causaban alteraciones estaban presentes antes de los 7 años de edad.
- C. Algunas alteraciones provocadas por los síntomas se presentan en dos o más ambientes (p. ej. en la escuela [o en el trabajo] y en casa).
- D. Deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.
- E. Los síntomas no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental (p. ej. trastornos del estado de ánimo, de ansiedad, disociativo o de la personalidad), (APA, 2002).

Aunque estas características comienzan antes de los siete años no se consideran como criterios para el diagnóstico de trastorno generalizado del desarrollo (De la Peña, 2000) y (Ricardo, 2004). Además la mayoría de autores hacen uso indiferenciado del TDA y TDAH, no llegando todavía a un acuerdo en cuanto a la terminología que ha de utilizarse.

En cuanto a los subtipos del TDA/TDAH, Reyes (2003) explica que existen algunas diferencias significativas en las características de cada subtipo, de ahí que las principales conductas que presenta un niño (a) son:

1.- *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado:* Indica que deben haber existido por lo menos durante seis meses, seis (o más) síntomas de desatención, y seis (o más) síntomas de hiperactividad – impulsividad. Es necesario indicar que el tipo combinado se puede encontrar en algunas referencias como TDAH.

2.- *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención:* Este subtipo debe utilizarse si han persistido por lo menos durante seis meses, seis (o más) síntomas de desatención, pero menos de seis síntomas de hiperactividad – impulsividad.

3.- *Trastorno por déficit de atención, tipo con predominio de la hiperactividad impulsividad*: Este subtipo se utiliza si han persistido por lo menos durante seis meses, seis (o más) síntomas de hiperactividad – impulsividad, pero menos de seis síntomas de desatención. De hecho la impulsividad–hiperactividad en ocasiones es difícil de diferenciar; de acuerdo con Conners (1994) la impulsividad es el actuar sin pensar y la hiperactividad se refiere a un nivel excesivo o inapropiado de actividad, ya sea verbal o motora. La impulsividad es el síntoma central del TDAH de acuerdo Narbona- García y con Sánchez Carpintero (Citado en: Reyes, 2003).

Es por ello que algunos autores toman como referencia algunas causas o factores que pueden potencializar o presentarse en los/las niños(as) para que este trastorno o síntoma surja, éstas pueden ser de tipo neurobiológico, cultural, económico, o genético.

2.3 Causas y factores que originan el trastorno por Déficit de Atención.

Para tratar de explicar el origen TDA/TDAH se manejan teorías diversas, las cuales menciona Jiménez (1999) consideran que existen causas o factores diferentes; entre las que se encuentran las siguientes:

- Genéticas o herencia biológica: la cual advierte una mayor frecuencia de trastornos por déficit de atención en los familiares de los niños con estos síntomas tienen cuando menos treinta años de edad; a partir de ellos se ha pretendido establecer que estos niños poseen características especiales en cuanto al desarrollo de su cerebro y conducta.
- Elementos socioculturales y de crianza, ya que ciertos estilos de crianza, ambientes familiares y normas de comportamiento hacen más grave la expresión del déficit o contribuyen a atenuarla, por ello pueden existir complicaciones en el desarrollo psicológico y emocional de los menores afectados, producto de sus limitaciones cognitivas y comportamentales.

- Factor socioeconómico, tal es el caso de la situación familiar y las características del trabajo u ocupación profesional de los padres y madres, ya que los niveles socioeconómicos más desfavorecidos y con circunstancias sociales adversas, coincide con un bajo rendimiento en pruebas de ejecución, déficit en autoestima, comportamiento antisocial y de violación de normas. Hast-Sough y Lambert (citado en Moreno, 2001) mencionan que también las condiciones sociales en si mismas no afectan, sino sus efectos psicológicos sobre la familia y en las actitudes educativas de los padres y madres.
- En el caso de Gratch, (2003) menciona que los traumas perinatales pueden ser un factor en el desarrollo del déficit, como es la anoxia durante el trabajo de parto o cualquier otro trauma experimentado durante el proceso de gestación o durante el parto, ya que pueden producir lesiones neurológicas que se manifiestan luego como trastornos de aprendizaje u otros.
- Por su parte Mendoza (2003) y Van Wielink, (2004) explican que la causa del TDA/TDAH, es una alteración en la producción de neurotransmisores inhibidores; ya que de acuerdo a las investigaciones que se han realizado con respecto a este trastorno, los neurotransmisores que se encuentran involucrados en el proceso de atención son:
 1. Dopamina, relacionada con los procesos de atención.
 2. Norepinefrina, relacionada con los procesos de atención e impulsividad.
 3. Serotonina, relacionada con los procesos de impulsividad y motivación.

En consecuencia la dificultad de atención o la Hiperkinecia son elementos que coexisten con frecuencia en el (la) niño (a) puesto que cambia igualmente una actividad o un pensamiento por otro en forma rápida, de ahí que McEwan (1998) explica que la hiperactividad psicomotriz se manifiesta de dos modos:

- Hiperactividad motriz: se caracteriza por que el niño (a) patalea mucho, es torpe, se levanta en clase, habla sin parar.
- Hiperactividad psíquica: el niño (a) presenta trastornos de atención y de concentración: no puede permanecer más de unos minutos haciendo un trabajo escolar o jugando a lo mismo y no puede seguir las consignas (Berger, 2000).

Es así que la importancia de las características del TDA/TDAH, para el ámbito educativo; permita referirlo que Rief (1999) menciona, que los trastornos por déficit atención se pueden desarrollar a cualquier edad, aunque la etapa escolar ha sido en la que mayormente se han centrado las investigaciones de dicho trastorno, dada la importancia que ésta representa para los/las niños (as) en su aprendizaje general, pero sobre todo en el ambiente escolar.

De hecho, aún cuando se estima que la incidencia del TDAH es seis veces más frecuente en varones esto es 3 – 5% de los niños en edad escolar, y se halla con mayor presencia en el sexo masculino que en el femenino, aunque las niñas sufren menor desempeño intelectual con menor nivel de hiperactividad e impulsividad (APA, 2002). Tanto niños y niñas que presentan el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, suelen presentar dificultades de aprendizaje y requieren de atención y apoyo por parte de los (as) profesores (as) y de los padres de familia (Moreno, 2001).

2.4 Dificultades de aprendizaje derivadas del TDA/TDAH.

En el DSM IV (2007) se clasifican las dificultades generales de aprendizaje; en función del patrón académico que presentan los sujetos en las diferentes materias, los trastornos o dificultades de aprendizaje más comunes en los niños con TDA/TDAH y las agrupa en cuatro categorías generales:

- Matemáticas: trastornos de cálculo.

- Español: trastornos de expresión escrita.
- Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: trastornos de aprendizaje no específicos.
- Español, matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales: trastornos de la lectura (debido a que la lectura se utiliza en cada una de las asignaturas, la comprensión, asimilación e interrelación de un tema leído representa una dificultad para el alumno (a), de acuerdo a García (1998).

En el caso específico de niños (as) con TDA/TDAH, de acuerdo García (2003) además de las principales dificultades de aprendizaje que se presentan en matemáticas, el lenguaje, e incluso se presentan ambas anomalías, también se manifiestan conductas oposicionistas, desafiantes, agresivas, retadoras y otras. Para Mendoza (2003) los escasos logros escolares y la autoestima disminuida son resultado de los problemas centrales de atención, distracción, impulsividad y sobreactividad.

En ocasiones es probable que golpeen a otros niños de manera impulsiva, se lancen a la calle y no son capaces de esperar turno cuando se realiza un juego. Pues cuando se presenta la sobreactividad motora, el niño se agita, se retuerce y deambula por todos lados (Rief, 1999). A continuación se mencionan algunas áreas donde se presentan las dificultades de aprendizaje específicas:

En el área del lenguaje:

- Disfasias de recepción: es la imposibilidad de llevar a cabo una codificación adecuada de la información auditiva.
- Disfasias de expresión: existe dificultad para expresar correctamente un pensamiento.
- Disfasias mixtas: hay problemas tanto de recepción como de expresión de acuerdo con Gratch (2003).

- Dislexia: cuando el alumno lee en voz alta, lee lentamente y le cuesta trabajo retener algo que ha leído y escuchado. Es por ello que la dislexia implica alteraciones en la adquisición de la habilidad de lectura.
- Discalculia: el niño (a) presenta inversión en los números, recuerda con dificultad o no puede recordar las tablas de multiplicar, así como la resolución de los problemas. Para García (2003). La discalculia se divide a su vez en cinco tipos:
 1. Alexia y agrafia para números.
 2. Discalculia espacial.
 3. Anaritmética.
 4. Discalculia secuencial atencional.
 5. Tipo mixto.

En cuanto a la escritura la dificultad que se presenta es la disgrafía y se caracteriza por la inversión de letras, faltas de ortografía, reversión de palabras, sustitución o usos erróneos, así como sustracción o agregados. Esta es la dificultad específica para desarrollar la escritura. En el caso de los niños (as) con TDA/TDAH otro tipo de dificultades que pueden presentar son: la imposibilidad para recordar secuencias como los días de la semana, o los meses del año, no poder leer un libro (Jiménez, 1999).

García, (2003) menciona otro forma en la cual se presentan estas dificultades.

-Dislexia-disgrafía (D-d) lingüística

- D-d por disaudilización. Los pacientes presentan problemas para elaborar dictados, sin embargo logran copiar y desarrollar escritura espontánea.
- D-d con trastorno de lenguaje. Se presenta dificultad para la escritura espontánea y errores importantes en el dictado.

-Dislexia-disgrafía (D-d) visual motora

- D-d disgestáltica visual. El paciente presenta lectura lenta, confusión e inversión de palabras y dificultad para copiar.
- D-d grafomotora, existen digrafías.

Por lo tanto, conforme el niño (a) crece las dificultades de aprendizaje se van modificando o expandiendo y se presentan a lo largo de su vida (García, 2003). Los niños (as) con problemas de déficit de atención presentan problemas de selección cuando dos o más estímulos se encuentran presentes. También pueden aparecer problemas de disciplina, ya que no siguen instrucciones, tardan demasiado en realizar una tarea o actividad, ya sea en la escuela o en el hogar.

Se considera que los períodos de atención varían de manera significativa en comparación con otros niños de su edad, tienen dificultad para llevar a cabo instrucciones que incluyan dos o tres comandos a la vez (Rief, 1999). Esto significa que no finaliza tareas, se distrae con facilidad, sobre todo cuando el nivel de complejidad de las mismas es elevado y se exige manejar conceptos abstractos (Moreno, 2001).

Debido a que las dificultades de atención hacen que la persona sea fácilmente distraída de sus actividades, afectan también su organización cognoscitiva y el control de la conducta, con lo cual se manifiesta un cuadro complejo que afecta el desarrollo general de las habilidades (Cohen, 1999). Por lo que se observa una enorme discrepancia entre las capacidades potenciales de la persona y la ejecución que logra.

Por lo tanto cuando las dificultades de aprendizaje se presentan pueden afectar de manera significativa al niño (a), por lo que el psicólogo educativo juega un papel importante, debido a que puede identificar, evaluar, diseñar y aplicar o adecuar una intervención psicopedagógica que ayude a resolver la problemática del niño (a) evitando de esta manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se

vea afectado, ocasionando de esta manera un retraso o fracaso escolar Van-Wielink (2004) y Da Fon seca (2004).

Las dificultades de aprendizaje se centran a niveles perceptivo-cognitivo, de atención y memoria, por lo que juegan un papel fundamental dentro de la actividad escolar (García, 1998). Por lo tanto, para Leahey y Harris (2000), el aprendizaje escolar es cuestión de práctica y esfuerzo, y tiende a darse en un espacio de tiempo.

Por lo tanto, las dificultades que se presentan en la atención, expresa Da Fonseca (2004) depende de variables como: la motivación, la hiperactividad, la impulsividad, el biorritmo preferencial, la presencia de estímulos simultáneos, la función intraneurosensorial de figura-fondo y centro-periférica, la complejidad de la tarea, la capacidad de organizar en secuencia, las operaciones por causa, la observación de condiciones que ocurrieron antes y durante las situaciones, el tipo de refuerzo en cuestión el nivel de la experiencia anterior; el estado emocional del momento, etc.

Debido a que el aprendizaje y el recuerdo se relacionan estrechamente (Bermejo, 1998). La función de la memoria dentro del contexto educativo, enfatiza Aiken (2003) es imprescindible, ya que es una capacidad compleja que supone la selección, atención, almacenamiento y recuperación de la información a la que se ha sido expuesto. Al no poder recordar se dice que hay o existe un fallo en la organización de estas tres cosas. La organización se lleva a cabo engarzando el material que se tiene que aprender.

En el caso de los niños (as) con TDA/TDAH, Polaino-Lorente (2000) expone; además de las dificultades para seguir la disciplina del centro escolar, inatención, falta de concentración, conductas agresivas (no se presenta en todos los casos), desacato a normas y reglas, adopción de actitudes dominantes; dificultad para permanecer en su lugar o en silencio mientras se da una

explicación, interrupciones al maestro (a) y a los/las compañeros (as); pérdida de útiles y materiales de trabajo), atención selectiva y sostenida, se suma la memoria Navarro, Mercedes, y Piedra (2004).

Expresan Monedero (1989) y Vallés (2001) que en casi todos niños (as) con dificultades de aprendizaje escolar encontramos alteraciones más o menos importantes de la atención y la memoria. Por lo que a continuación se describen los procesos de la atención y la forma en que influye en el ambiente escolar.

2.5 La Atención y la interrelación con el aprendizaje escolar.

En el ámbito escolar con frecuencia se espera que los/las niños (as) concentren su atención durante horas continuas, en el aprendizaje de contenidos educativos; sin embargo cuando no logran este cometido puede etiquetárseles, como perezosos (Da Fonseca, 2004). Por lo tanto, es importante que el profesor conozca que los/las niños (as) varían mucho en cuanto a la frecuencia y la eficacia de sus controles con la atención, pues Gross (2004) considera que los seres humanos deben atender selectivamente la información a cada momento.

Ya que desde la concepción que se parta en cuanto a atención, es fundamental expresar (Bermejo, 1998) que hay una serie de procesos comunes que resaltan, al momento de atender y recibir diversa información, no importa la fuente de donde esta provenga; tal es el caso de la selectividad de la atención, que se orienta en relación a las fuentes estimulares externas o a procesos internos, y su carácter limitado.

Por lo que se debe de entender que los/las niños (as) con TDA/TDAH son capaces de comprender el lenguaje y de recordar, pero tienen problemas para atender y llevar acabo las instrucciones que se les presentan; sin embargo, aún cuando el alumno (a) presenta dichas características, y pudiera parecer a simple vista que no posee capacidad para el aprendizaje, Da Fonseca (2004) enfatiza

que dentro del déficit de atención se encuentra que el niño (a) posee inteligencia, aún cuando fracase en la escuela.

El origen del problema ha sido situado por los autores en la falta de autocontrol, en un déficit metacognitivo e incluso un déficit motivacional, (Moreno, 1997). En las actividades intelectuales, se necesita examinar idea por idea; ya que en el ser humano la atención determina la posibilidad de contar con una experiencia consiente (Izquierdo, 1999) y (Benavides ,2003).

La atención mantiene al niño concentrado al tiempo que filtra las distracciones y actúa durante las horas de vigilia (Shoning, 1997). Para la Psicología, según la definición de la Enciclopedia Británica de 1999, (citado en Van-Wielink, 2004) la atención es la concientización del aquí y el ahora, en una forma enfocada y perceptiva. Por otra parte desde el punto de vista neurológico, de acuerdo a Téllez (2002) la atención es un fenómeno que se produce gracias a la acción ordenada y coordinada de diversas estructuras cerebrales. Entre ellas las neuronas las cuales tienen la función de mantener modulada (aumenta o disminuida) la atención del niño o la niña (Goldman, 2001).

Por lo tanto Jiménez (1999) y Leahey y Harris (2000) expresan que la atención se define como el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y operaciones de selección de distintos estímulos, dando prioridad a unos y rechazando otros. Es así que el reconocimiento de patrones se produce para contribuir a la identificación y a la selección para su ulterior procesamiento (Morris y Maisto, 2001). A veces los procesos de atención y reconocimiento de patrones deben acercarse al material más alejado en la cadena del procesamiento de la información, específicamente al conocimiento de la memoria a largo plazo.

De ahí que la atención para Da Fonseca (2004), Téllez (2002) y Bermejo (1998) consista en una organización interna (propioceptiva, táctilcinestésica) y

externa (exteroceptiva, visual y auditiva) de estímulos, organización que resulta indispensable para el aprendizaje, a diferencia de los mensajes sensoriales, que se reciben pero no se integran. Es la capacidad para procesar la información y permite al niño (a) concentrarse voluntariamente; durante el tiempo necesario en sus actividades cotidianas de aprendizaje.

También, es necesario renovar e innovar los materiales didácticos y la presentación de los estímulos; ya que la atención humana es sensible a la intensidad de los estímulos, al contraste de su delimitación con otros estímulos simultáneos, al tamaño, color posición y relación espacial; así como a la novedad y al movimiento de los mismos. Una forma para recordar un hecho o alguna información, es seleccionar mediante la atención parte de la información que llega a los/las niños (as) para procesarla posteriormente (Morris y Maisto, 2001).

En tanto Schoning (1997) y Jiménez (1999) puntualizan que la atención se divide en:

- Atención selectiva: Se define como la actividad que pone en marcha y controla todos los procesos y mecanismos por los cuales el organismo procesa tan sólo una parte de toda la información y da respuesta a las demandas del medio ambiente. La selectividad atencional implica dos aspectos: a) la selección de estímulos que se presentan en el ambiente. b) la selección del proceso y/o respuesta que se va a realizar. Pues son habilidades necesarias para mantener un estímulo e inhibir la respuesta a otro estímulo que no está establecido. Este concepto incluye a la noción de libre distractibilidad.

Las características y habilidades propias de la atención selectiva son, por ejemplo, necesarias cuando el niño (a) debe prestar atención al maestro (a) mientras existe interferencia de ruido y/o distractores.

- Atención sostenida: Se define como la actividad que pone en marcha a los procesos y mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco de atención y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante periodos de tiempo relativamente largos (Schoning, 1997), es una habilidad que incluye vigilancia y persistencia. En un nivel superior, la atención sostenida incluye también memoria de trabajo: habilidad para mantener y manipular información en la mente, en función de resolver problemas. Dicha habilidad es necesaria en la realización de tareas en el lugar de trabajo y/o para la lectura en silencio.

La atención permite sincronizar los procesos mentales con una fracción del flujo de inputs que se reciben del medio a cada instante. En este sentido la atención actúa como un mecanismo de selección o de filtro. Los mecanismos de atención permiten seleccionar una fracción relevante de todos los mensajes concurrentes, y procesarla intensamente, mientras que el resto de información (eventualmente irrelevante) cada instante qué aspectos del entorno son relevantes y requieren una elaboración cognitiva (Vega, 1998).

- Atención dividida: Se utiliza la capacidad de atención dividida cada vez que se debe producir un rendimiento en dos actividades simultáneas. Esta habilidad requiere prestar atención a dos actividades y/o estímulos sensoriales diferentes. Por ejemplo, cuando se escucha al profesor y se tiene que tomar nota. Pues el alumno (a) atiende a la voz del profesor (a) y escribe.

De este modo el procesador humano no es un mero receptor humano pasivo de información, sino que gracias a su atención selecciona y decide selectivo, hay una segunda característica importante de la atención: se trata de un mecanismo de capacidad limitada (Izquierdo, 1999). Esto se puede corroborar al realizar de manera simultánea dos tareas complejas. Generalmente no es posible realizar eficazmente dos tareas y cuando se trata de hacerlo, los recursos atencionales

limitados deben distribuirse entre ambas, produciéndose interferencias y bajo rendimiento (Navarro, 1993).

Es así que cuando los controles de la atención actúan como supone que debe actuar, ayudan a aprender al niño (a), a ser productivos y comportarse correctamente. Pues los resultados de una buena atención suelen ser muy satisfactorios. Pero de acuerdo a Vallés, (2001) la importancia reside en la facilidad de obtener o evocar dicha información posteriormente para ser utilizada; por lo tanto la atención y la memoria son elementos fundamentales dentro del ámbito educativo.

De ahí que el presente trabajo de investigación este orientado a tratar sobre la importancia que tiene la atención y la memoria selectiva en los procesos de aprendizaje, debido a que cuando los (as) niños (as) atienden selectivamente una parte de la información, transfieren esa información a la memoria corto plazo. Por lo tanto dependerá de una función óptima de la atención selectiva; el poder rescatar los datos importantes que se requieran para procesar los contenidos escolares y apropiarse de ellos, con la finalidad de obtener un aprendizaje significativo.

Puesto que al recibir información externa del ambiente y seleccionar apropiadamente; se da un proceso cognitivo donde el alumno no solo utiliza la atención sino también sus habilidades memorísticas, en tanto sería recomendable que el alumno fortaleciera frecuentemente dichas áreas, para que los aprendizajes escolares se llevaran a cabo de manera adecuada (Jensen,2004).

En consecuencia la relación entre memoria y aprendizaje es muy importante ya que una parte del aprendizaje queda retenido, debido a que: la memoria implica la adquisición previa de la información (aprendizaje) y el aprendizaje requiere la retención de dicha información (memoria), es así que hay

niños (as) que presentan mayor dificultad en los estudios porque no pueden recordar las cosas (Lucas, 2005) y (Téllez, 2002).

Gratch (2003) menciona algunas formas de evaluar la atención y la impulsividad. La primera forma de evaluar puede ser por medio de la observación directa del médico o de la persona que realiza los diferentes test de atención y la interacción de niño con su medio inmediato, en este caso sería el evaluador.

2.6 La memoria y la importancia en el proceso de aprendizaje.

La definición de memoria de acuerdo a Luria (Citado en: Alfonso, et. al; 2002), es la capacidad de impresión, retención y reproducción de las huellas de una experiencia previa, lo que le da al hombre la posibilidad de acumular información y contar con los indicios de una experiencia anterior tras la desaparición de los fenómenos que la motivaron. La memoria desempeña una función primordial, como fijar aspectos del aprendizaje que es necesario retener con precisión para la información de los contenidos temáticos (Vega, 1998).

Es importante conocer de acuerdo a Inhelder (citado en Bermejo, 1998) que en algunos casos no sólo existe un tipo de memoria, sino que esta se divide en tres, en los cuales se llevan a cabo diferentes procesos para trabajar con la información. Sin embargo, dentro de las instituciones educativas; los alumnos son evaluados a partir de lo que logran recordar.

Jensen (2004) expresa que la memoria es un proceso cognoscitivo que nos permite recordar la información adquirida. No una cosa fija, implica la capacidad de recordar, pero con frecuencia se utiliza como si se refiriera a una cosa, ósea, algún mecanismo que resultará responsable del mecanismo del recuerdo y del olvido. Cuando la memoria funciona bien, recordamos; cuando falla, olvidamos. (Gregg, pág. 9).

En la vida diaria se imponen diferentes tipos de demandas sobre los sistemas mnémicos. A fin de poder manejar adecuadamente las cosas y acontecimientos que en el ocurren, y de recurrir a la memoria durante la producción y comprensión; además de estas demandas sobre las partes relativamente permanentes de la memoria existen demandas a corto plazo impuesto por las tareas que requiere en la retención de informaciones durante unos cuantos minutos o segundos exclusivamente (Gregg,).

Este proceso, menciona Van-Wielink (2004) es complejo, pues implica que la información sea registrada, codificada y almacenada, para ser recuperada después.

- **Codificación:** es un conjunto de procesos imprescindibles para el almacenamiento de información en la memoria. Los procesos de codificación son los responsables de la transformación de los estímulos sensoriales en pautas de información significativas y asimilables por los sistemas de memoria. Implica operaciones o niveles muy variados que se seleccionan de modo flexible en cada situación o tarea particular (Vega, 1998). Los niveles de información no son funcionalmente equivalentes sino que influyen diferencialmente en la probabilidad de recuerdo de los estímulos.
- **Almacenamiento de la información:** se refiere a la retención de la información en los diferentes sistemas de memoria. En cuanto a la temporalidad o duración del almacenamiento, se le ha descrito como memoria a corto plazo o largo plazo. En lo que se refiere a las características propias de la información almacenada, encontramos las memorias visual, kinestésica, espacial, emocional y semántica (Benavides, 2003).
- **Recuperación:** se refiere a los mecanismos y estrategias de recuperación de la información que se encuentra en los sistemas de almacenamiento del

cerebro. Recientemente, se han realizado investigaciones, que reportan que “el lóbulo frontal es muy importante en el proceso de recuperación evocación, ya que cualquier daño en esta región afectaría el proceso de recuperación selectiva de la información” (Téllez, 2002 p. 82).

Además los procesos de codificación corresponden al momento inicial de la actividad mnémica. Pero también las operaciones de recuperación tienen un importante papel funcional. La recuperación de contenidos se ve afectada por parámetros situacionales o contextuales, y por el estado del propio organismo, (Mendoza, 1998). Es así, que los procesos de codificación y recuperación no pueden analizarse de modo independiente, ya que están estrechamente interconectados (Morris y Maisto, 2000).

De hecho, Leahey y Harris (2000), mencionan que el proceso que se realiza en la memoria maneja una terminología propia ya que a la fase de recuperación de la información se le llama recordar. Además el ser humano tiene diversas maneras de evocar recuerdos, algunos aparecen de libremente y otros de forma guiada.

Téllez (2002), expresa que la memoria tiene modalidades, pues de acuerdo al tiempo transcurrido entre el almacenamiento y la recuperación de los datos se da un proceso de compensación. Además puede subdividirse también en función de la capacidad sensorial entre ellas se encuentran la sensorial; que intervine en la adquisición y procesamiento de la información., icónica (visual), verbal, auditiva y táctil.

La memoria para autores como Aiken (2003) e Izquierdo (1999) puede ser inmediata, a corto o largo plazo. En la memoria a corto plazo o de trabajo, generalmente se realizan, casi todas las actividades, pero tan sólo tiene capacidad de trabajar con siete o nueve elementos, es importante hacer hincapié que en la memoria a corto plazo, la información se pierde a los pocos instantes de haber

estado trabajando con ella, y sobre todo cuando se desea recuperar información relevante.

Para no perder la información se suelen aplicar estrategias, por lo tanto; si se aplican de una manera correcta, podría ligarse a la memoria siguiente que es llamada memoria a largo plazo. Dentro de la mente existen niveles en donde se almacena la información, y que a su vez sirven como “puentes” para pasar de un nivel a otro (Cohen y Swerdlik, 2001).

Además, la memoria que depende de la capacidad de atención y del procesamiento adecuado de la información en su entrada y salida de datos. Es decir existen dos tipos de memoria; la inmediata y la remota. La primera es de una capacidad ilimitada y la segunda posee una capacidad limitada: Navarro (1993) y Benavides (2003).

Jacobs (citado en Jiménez, 1999) fue la primera persona que trató de medir la capacidad de la memoria a corto plazo. La memoria a corto plazo, también es conocida como memoria de trabajo, memoria funcional o memoria primaria. Donde se ejecutan las cosas que realizamos “conscientemente”. Tiene una duración limitada de procesamiento, aproximadamente entre 15 y 30 segundos. Por lo tanto, el ser humano tiene que valerse de ciertas estrategias, para poder recordarlo completamente números o frases, de la Memoria a Corto Plazo.

Sin embargo, dura más que la memoria sensorial (la cual se encuentra en el primer nivel y tan sólo dura 2 segundos, por lo que también se le conoce como memoria fugaz). Y de acuerdo con los modelos de almacenamiento múltiple de Atkinson y Shiffrin (citado en Monedero, 1989) la memoria a corto plazo es un “puente” para que parte de la información pase con éxito a la Memoria a Largo Plazo y le permita almacenar la información durante tiempo suficiente para ser utilizada.

Otra de las características de la MCP, es la de recibir la información fonéticamente, articuladora y probablemente semántica, Defior (1996) menciona que en un principio se pensó que en la Memoria a Corto Plazo, no se realizaban procesos semánticos, pero últimamente se ha tratado de demostrar que si existen en este tipo de memoria (pues creían que los procesos semánticos eran exclusivos de la Memoria a Largo Plazo).

"El grado de conservación o estado de la información dependerá del tiempo mencionado y, por supuesto, de la capacidad fisiológica o genética de cada individuo." Si este tipo de memoria realiza un proceso fundamental, si la información es considerada de interés para su memorización definitiva, "La consolidación", o preconstruir una base segura para poder alcanzar el guardado definitivo de la información Este proceso se logra a través de repeticiones de la información que se está procesando" (Leahey y Harris, 2000).

La memoria a corto plazo o de trabajo, de acuerdo a (Cohen y Swerdlik, 2001). Es con la que generalmente se realizan casi todas las actividades, pero tan solo tiene capacidad de trabajar con siete o nueve elementos, es importante hacer hincapié que en la memoria a corto plazo, la información se pierde a los pocos instantes de haber estado trabajando con ella, y generalmente cuando se desea recuperar información relevante, se suele aplicar una estrategia, con la intención de no perderla; la memoria a corto plazo se divide en:

- La memoria sensorial, permite percibir, sensaciones a nivel de los sentidos (vista, olfato, gusto, tacto y oído) o del medio ambiente y la cual tan solo dura pequeñas fracciones de segundos (Vega, 1998). Hay dos tipos de memoria sensorial: la icónica y la ecoica.
- Memoria sensorial icónica: es de tipo visual y se refiere al fenómeno de postimagen, que ocurre inmediatamente después de ver un objeto. Dura unos cuantos milisegundos, lo que tarda el proceso en convertir el estímulo visual en impulsos nerviosos y viajar a las áreas primarias del cerebro (Mendoza, 2003).

- Memoria sensorial ecoica: es de origen auditivo y dura una décima de segundo. Esto hace que el ser humano dependa más de la memoria ecoica que de la icónica, ya que hace posible que se perciba el lenguaje como un continuo. Si este mecanismo no existiera, posiblemente la comprensión del lenguaje no sería posible.

Memoria selectiva: se considera selectiva la memoria que sólo retiene determinadas cosas, cada sujeto posee memoria selectiva, se establecen, desarrollan y refuerzan circuitos memorísticos particulares en campos especializados. Al ejercitarlos continuamente, estos circuitos funcionan a la perfección cada vez que se necesitan.

Salvo en el caso de accidentes que afecten a una o varias zonas del cerebro, la memoria guarda siempre todo lo que percibe, vive y/o aprende. Es selectiva cuando ya no se utilizan los circuitos que permiten reconstruir un determinado recuerdo. Esos circuitos pueden estar, poco fortalecidos. Sin embargo: con actividades y ejercicios de entrenamiento bastará fortalecerlos, puesto que al momento de memorizar, no todo es importante; por lo tanto la memoria selecciona la información más importante y centra en ella la atención (Kail,1994).

Mientras tanto, la memoria a largo plazo es aquella donde se pretende recuperar información guardada o archivada, para utilizarla de modo que si se logró llevar a cabo todo el proceso de almacenamiento en la memoria a largo plazo, esta recuperación de material “significativo”, no representará ningún problema para el estudiante, al manejar este tipo de estrategia durante algún aprendizaje.

Aún cuando, conocer los procesos de memoria o las etapas de desarrollo, e incluso la diferencia que existe entre un trastorno de aprendizaje o una dificultad, sea importante al momento en que el niño o individuo lleva a cabo el proceso de

aprendizaje, también hay que integrar cada uno de los factores que intervienen en él y así poder lograr que se dé un aprendizaje óptimo, que beneficie al alumno (a).

Por lo tanto, para lograr un aprendizaje se requiere poseer y utilizar correctamente los procesos de memoria, en los que el individuo, logre poner en funcionamiento la atención, debido a que dentro del aprendizaje la memoria es una parte fundamental, puesto que es a través de ella, que se logra la recuperación de la información transmitida durante la clase.

- La memoria declarativa, es un tipo de hechos y eventos que se adquiere y se evocan conscientemente y mediatizada por el lenguaje. Es un tipo de memoria que se requiere en la educación, en el trabajo y en la convivencia en la sociedad. La memoria declarativa es la que da identidad, una historia personal y un conocimiento del mundo. A diferencia de la memoria de procedimiento, la memoria declarativa es más flexible y se puede aplicar a contextos nuevos (Navarro, 1993) y (Jensen, 2004).
- Memoria procedimental: se refiere a los efectos no conscientes de la experiencia previa en la conducta, cogniciones y emociones. Es el tipo de memoria que ocurre sin el recuerdo intencional o consciente que caracteriza a la memoria declarativa. Esta memoria es de uso automático y su expresión no requiere el uso de palabras y su adquisición, se traduce en un mejor desempeño en la tarea realizada.

Una de las estrategias de las que se vale el ser humano, para poder almacenar la información o retenerla un tiempo más largo es la “repetición” la cual ayudará a no perder la información y a la vez esa información pasará de la Memoria a Corto Plazo, a la memoria a largo plazo y así disponer de ella cuando se requiera. En tanto cuando se logra recuperar la información de la Memoria a Corto Plazo, ésta va a la Memoria a Largo Plazo (García, 1998).

La memoria a largo plazo se guarda toda la información “importante o significativa” para el individuo; esta memoria, posee la cualidad de almacenar

información que después podrá recuperar sin problemas cada vez que sea necesario y tiene capacidad infinita para guardar enormes bloques de información

De ahí que el interés por conocer el funcionamiento y procesos que se llevan a cabo en la memoria humana, de acuerdo a Leahey, *et. al* (2000) haya generado una gran interrogante en los estudiosos de la “mente” incluso los cognoscitivistas (corriente psicológica interesada en las representaciones mentales) quienes tratan de explicar los mecanismos internos en el manejo de la información en la memoria.

En resumen, una dificultad de aprendizaje se puede presentar en diferentes momentos y en diferentes individuos, sin que esto quiera decir que posean necesariamente alguna discapacidad o trastorno, e incluso si lo poseen puede darse el caso que no presente una dificultad de aprendizaje, simplemente se requieren de técnicas distintas de enseñanza. Además, pueden estar relacionadas con diferentes causas, por ejemplo con la manera en que se procesa la información o las técnicas utilizadas en la recuperación de la información o contenidos educativos. También, se deben considerar aspectos de adecuación de materiales curriculares dentro de las aulas, ya que pueden ser causa de la dificultad misma

2.7 El imparto del Trastorno de Déficit de Atención en el ámbito educativo.

Actualmente, se considera que dentro del ámbito educativo se presenta de manera más frecuente el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, debido a que los niños se muestran dentro de los salones de clase inquietos (Da Fonseca, 2004). Sin embargo, esta aseveración es aventurada debido a que García (1999) considera que es mínimo el personal profesional que conoce a profundidad las características principales y el significado de dicho trastorno.

Incluso Téllez (2002) y Mendoza (2003) refieren que es frecuente que los padres y las madres de un niño (a) con problemas de alguna clase (físicos, psicológico o sociales) critiquen el pobre o lento desempeño escolar de los niños

(as), sin entender que las exigencias de un ambiente escolar excesivamente rígido y demandante, si se presentan; explica Benassini (2002) pueden agravar los síntomas y las dificultades de adaptación de niños (as) que presentan TDA/TDAH. Monedero (1989) y Jiménez (1999) indican que existen dificultades escolares, sociales y personales que los niños (as) viven a diario y comienzan a manifestar sentimientos de insatisfacción, baja autoestima, malestar, desinterés y rechazo a los aprendizajes escolares.

De ahí que un sistema educativo (centro escolar) que disponga de medidas eficaces de detección temprana en este caso para los déficits aptitudinales: inteligencia y atención, unido a un dispositivo educativo que proporcione ayuda psicoeducativa desde los primeros años escolares, seguramente reducirá los porcentajes de un posible fracaso escolar de manera significativa Berger (2000) y Jensen (2004). En consecuencia un cambio en las actitudes de los educadores, quienes dejen de considerar las dificultades de aprendizaje del alumno (a) como una situación de la que son responsables exclusiva o primordialmente estos alumnos (as), que no quieren o no les gusta estudiar.

Por lo general, las dificultades se ven reflejadas en la escuela. (Berger, 2000), Jensen (2004) y Schoning (1997) explican que es debido a que en este medio los/las niños (as) son enfrentados a desarrollar y demostrar capacidades cognitivas, ya sea en la resolución de problemas que implican el funcionamiento de la lógica, las capacidades de atención, las habilidades memorísticas, los procesos de búsqueda de información, las habilidades sociales, la autorregulación, etc.

Sin embargo, es necesario recordar que algunos niños (as) con dificultades de aprendizaje, en este caso específico con TDA/TDAH requieren más tiempo para aprender sus lecciones y realizar las pruebas escolares pues les es difícil concentrarse, y si no han respondido la totalidad del examen en el tiempo límite no es por falta de interés (Van- Wielink, 2004), esto lamentablemente, ya que

debido al limitado tiempo dedicado a la revisión de contenidos y por causas de cumplimiento curricular; los profesores (as) no pueden atrasar su trabajo y brindar más atención a uno o dos estudiantes.

De hecho en ocasiones el niño y la niña con TDA/TDAH ha estudiando el doble del tiempo que sus compañeros (as) de clase para contestar correctamente, las lecciones. Pero algunos niños (as) desarrollan pánico al examen y aún cuando saben lo suficiente para contestarlo, al momento de sentarse a escribir sus respuestas, se paralizan por el miedo (Monedero, 1989).

Para Aiken (2003) y Da Fonseca (2004) los niños con TDA /TDAH presentan dificultades académicas durante la etapa escolar debido a presentan dificultad en el control inhibitorio, en la flexibilidad cognoscitiva, en la memoria de trabajo, en la autorregulación motivacional y, en definitiva en la atención puesto que las actividades asignadas dentro de las instituciones requieren de atención y organización para ser realizadas.

Por lo tanto, en el trabajo con niños (as) que presentan TDA/TDAH, se deben considerar muchos factores críticos; como estado emocional, autoestima, intereses educativos, modelos de aprendizaje y en casos particulares, si se requiere de realizar adecuaciones curriculares. Ya que como Monedero (1989) expresa, es importante lograr que dentro del ámbito educativo los maestros conozcan la naturaleza fisiológica y biológica del problema. Pues no es raro que por su comportamiento se pudiera considerar que el niño (a) actúa deliberadamente, para causar molestias a profesores (as) y compañeros (as).

De ahí la importancia de que todo establecimiento escolar, de acuerdo a Mendoza (2003) y McEwan (1998), brinde información para educar al personal docente; sobre el TDA/TDAH en cuando a los efectos, los trastornos en el aprendizaje, las dificultades que frecuentemente se presentan, el funcionamiento de la escuela, las estrategias adecuadas de intervención. Además de mencionar

y fomentar la importancia de aumentar el número de contactos para establecer una adecuada relación de trabajo con la población educativa y los padres de niños (as), para de esta manera lograr obtener éxito con los alumnos (as) que presenten TDA/TDAH.

En resumen, los autores como Mendoza (2003), McEwan (1998), Monedero (1989) y Van–Wielink (2004) coinciden en la importancia de educar al sujeto, a la familia y profesores en este caso específico en el significado y lo que representa el TDA/TDAH, ya que el desconocimiento del tema constituye el principal obstáculo para iniciar la búsqueda de un apoyo que permita al niño (a) superar las dificultades y obtener el máximo provecho de los contenidos y aprendizajes escolares.

A hora bien, una vez revisado la importancia que tiene el conocer y fomentar la explicación de la información sobre las problemáticas que se hacen presentes en el ámbito educativo y las dificultades de aprendizaje que tienen los niños (as) en esta caso particular los chicos (as) que presentan TDA/TDAH, es pertinente continuar con la explicación y descripción de las dificultades de aprendizaje que más comúnmente se observan en los niños y las niñas con TDA/TDAH y las áreas que se ven debilitadas a causa del trastorno.

2.8 La evaluación: factor determinante para el diseño de estrategias psicopedagógicas.

De acuerdo a García (2000) la evaluación es un eje de tipo dispositivo pedagógico, por lo que es cada vez más común que se piense, que si se requiere de cambiar la práctica educativa es necesario cambiar, la práctica de la evaluación y por lo tanto la finalidad, el qué y el cómo evaluar.

Debido a que como refiere (Giné, 2001) las necesidades educativas de un alumno deben identificarse sobre la base de las exigencias que la escuela plantea, por lo general, basados en el curriculum. La práctica de la evolución

psicopedagógica debe ser coherente, desde el punto de vista conceptual y metodológico, por lo cual se tiene que recordar que la tradición profesional atribuible tanto a la formación recibida y a las insuficiencias del modelo e instrumentos utilizados.

La interdisciplinariedad para Stainback, *et., al.* (1999) es un requisito para la adecuada valoración de las necesidades educativas especiales de los/las alumnos(as). Por otra parte se necesita identificar las necesidades educativas especiales en el contexto escolar y entre los aspectos que deben considerarse se encuentran la identificación y valoración de los apoyos necesarios a lo largo del proceso educativo especialmente en lo que se refiere, elaborar las adaptaciones curriculares.

Para lo cual, (Giné, 2001) afirma que el proceso de desarrollo, y en consecuencia de aprendizaje, es fruto de la interacción del sujeto con los adultos y compañeros significativos en los diferentes contextos de vida, ya sea familia, escuela o sociedad; por lo que en la valoración de posibles trastornos y problemas del proceso de desarrollo se debe tomar a consideración las variables que intervienen, pero haciendo una diferencia con otros modelos de evaluación o diagnóstico que únicamente se centran en la valoración del sujeto.

Además existe una necesidad de emplear medios humanos, eficaces y eficientes de evaluación del alumno, ya que según lo que explica Stainback, *et., al.* (1999) en su texto “La educación, nunca ha funcionado para más del 20% de nuestros niños(as)”. Por lo cual se considera necesario que exista una evaluación.

De ahí que García (2000) refiere que se esperaría que la evaluación no solamente afectara al ver reflejados algunos resultados de su desempeño escolar, si no en la vida diaria. Por lo cual, cuando se lleva a cabo una evaluación es importante que el alumno sea consciente de que ésta siendo evaluado, y en cuales aspectos, además de acuerdo a Stainback, *et., al.* (1999), los alumnos

tienen el derecho a saber como lo están haciendo mientras hacen su trabajo, ya que considera que es una forma útil de aprender, puesto que el alumno al conocer sus debilidades, se le da oportunidad de enmendar sus errores poniéndoles más atención.

La razón de que los/las alumnos (as) sean evaluados deriva de acuerdo al autor al hecho, de que posterior a una enseñanza, se debe verificar su comprensión y su ejecución de manera casi automática, por lo cual se utiliza generalmente dentro del ámbito educativo, una serie de instrumentos o actividades que permitirán evaluar lo aprendido a los alumnos (Cohen y Swerdlink, 2001).

2.9 Los objetivos de la evaluación psicopedagógica.

De ahí que para realizar una evaluación se deben considerar los siguientes rubros de acuerdo a Esquivel (1999) y Jiménez (2001).

1. La evaluación permite determinar si se han alcanzado los objetivos.
2. La evolución debe contribuir al desarrollo y la puesta en práctica de un plan educativo que satisfaga las necesidades del alumno.
3. Debe ayudar al maestro a determinar la dirección que deba seguir en un futuro.
4. Debe proporcionar información sobre la calidad del ambiente de aprendizaje para determinados tipos de aprendizaje.
5. También debe determinar si es eficaz en el proceso o la metodología docente.

Para Stainback, *et., al.* (1999), las escuelas se han comenzado a convertir en centros que no sólo evalúan el rendimiento escolar como tal y a partir de un

número, sino que también; en donde se valora la diversidad y las características de cada individuo, al momento de realizar una evolución.

Es por eso que de acuerdo a Aiken (2003) el progreso no debe ser la calificación del producto final, sino que la evaluación debe ser un proceso continuo y multiforme que permita integrar las observaciones de la evolución que han seguido los/las alumno(as), puesto que el aprendizaje es parte de un proceso complejo que se lleva a cabo de múltiples maneras y a diversos niveles y aún no existe un parámetro o un enfoque evaluativo que permita abarcar y comprender todo el proceso de aprendizaje del alumno(as).

Además explica Stainback, *et. al.* (1999) es necesario que posterior a una evaluación se mantenga informando a los padres de familia y al mismo alumno(a) de su progreso, ya que esto permitirá una cooperación por parte de los familiares en caso de necesitar un apoyo adicional, que conjunte a los padres, al alumno y al mismo profesor para beneficio del chico o chica y en caso contrario se notifica que el alumno ha avanzado conforme a lo esperado en su educación.

Es por eso que los datos proporcionados por parte de la maestra sean relevantes para los padres y el alumno y la información se debe dar con claridad, de tal forma que sean útiles a los involucrados. Debido a que en los centros escolares, se debería garantizar que el currículum sea congruente con las prácticas educativas y la manera de evolución que se aplica a los/las niños(as).

Por lo cual es importante recordar que el enfoque tradicional todavía considera:

1. Valoración: se centra fundamentalmente en el alumno(as).
2. Valoración: se realiza a través de pruebas al margen de los contextos de desarrollo.

3. El CI (Coeficiente Intelectual) se transforma en un criterio para determinar el nivel de desarrollo.
4. Déficit: se convierte en el mejor indicador para determinar los apoyos necesarios.

De ahí que la adopción de un modelo de desarrollo de naturaleza interactiva y contextual, primeramente debe identificar las prácticas de evaluación de acuerdo a cada caso. En segundo lugar, las prácticas profesionales y los instrumentos han de acomodarse al concepto interactivo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula.

En tercer lugar, lo fundamental es conocer las necesidades de los alumnos, para poder ofrecer y determinar la ayuda que necesitan para su progreso y avance. En cuarto lugar, la información recopilada debe permitir un ajuste de ayuda que el profesor otorgue a los/las alumnos(as). Por último, la información recogida debe servir para determinar las decisiones respecto a la mejora del contexto, en este caso en el ámbito escolar.

- Rechaza la confianza en el CI, como criterio para asignar un nivel de retraso.
- Deja claro que las capacidades del individuo se modulan a través de las exigencias que se le plantean en los diversos contextos.
- Los puntos débiles de una propuesta se manifiestan, siempre en relación con un entorno determinado (exigencias y apoyos), por lo tanto, si se le provee de ayudas apropiadas su funcionamiento mejorará. Por lo que queda aclarado que la atención del sujeto se ha de mantener con respecto al entorno y lo que importa es la identificación de apoyos que se consideren apropiados al alumno(as) para cada contexto.

Por consiguiente, la evaluación psicopedagógica se puede definir como *“un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante, relativa a los*

distintos elementos que interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisa para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así como también para el desarrollo de la institución” (Giné, 2001 p. 392).

Ya que la finalidad de la evaluación psicopedagógica es orientar sobre el proceso y el tipo de respuesta educativa, que favorezca al alumno(as) en su adecuado desarrollo personal. Sin olvidar que la evaluación psicopedagógica, ha de proporcionar información importante para conocer las necesidades del alumno(as), su contexto escolar, familiar y social, de modo que se justifique la necesidad de realizar cambios ya sea a nivel de oferta educativa.

Por lo cual la interacción entre el profesor y los contenidos de aprendizaje, consideraran.

1. La interacción del profesor con el alumno y el grupo clase en relación con los contenidos de aprendizaje.
2. La interacción de alumno con sus compañeros, sea individualmente con alguno de ellos sea con el grupo.
3. Los contextos de desarrollo: el desarrollo escolar y en su caso, la familia.

Es por eso que el individuo, la familia y la escuela son dignos de evaluación, para la valoración del alumno(as) (nivel de competencia curricular). Puesto que en años recientes, algunos profesionales, han elaborado diversos instrumentos que año tras año han ido perfeccionando. Para apoyarse en el enfoque interdisciplinario, con la intención de mejorar la atención que se brinda al alumno.

Para Coll y Martín (citado en Arnaiza, 2000) la evaluación de los aprendizajes de un alumno(a) permite conocer el grado de desarrollo de las capacidades que se requieren en los objetivos generales de la etapa; debido a que el alumno quizá pueda atribuir sentido a los nuevos aprendizajes propuestos, por ello se exige identificar los conocimientos, que es una finalidad de la evolución de las competencias curriculares.

Desde el punto de vista metodológico, surgen tres cuestiones, dentro de las que se tienen que determinar los referentes que van a servir para la evaluación; el diseño de un protocolo que permita registrar hábil y eficazmente; además de concretar las responsabilidades del profesor y el psicopedagogo durante dicho proceso (Giné, 2001).

Por lo tanto, en primer lugar, se especifican los referentes de la evaluación para cada una de las áreas curriculares, ya que informan el grado de desarrollo que se desea que el alumno(a) logre alcanzar. Por lo cual si se planifica, se lleva a término y se evalúa conjuntamente entre el profesor y el psicopedagogo. En este caso la información respecto a los niveles de competencia y del tipo y grado de conocimiento que manifiesta el alumno(a) con relación a la propuesta curricular, resulta indispensable para tomar decisiones en cuanto a las ayudas necesarias para facilitar su progreso personal y académico.

Para el caso en que los alumnos con necesidades educativas especiales provengan de discapacidades sensoriales, motoras, psíquicas se considera pertinente conocer la problemática a fondo para ajustar la respuesta educativa y proporcionar la ayuda adecuada. Es por eso que se incluyen tres aspectos importantes.

1. La naturaleza de la discapacidad motora, sensorial o mental y su repercusión en el aprendizaje.

2. Aspectos etiológicos y en su caso neurológicos.
3. Aspectos de salud: condiciones de salud/enfermedad; higiene; hábitos alimenticios.

Por consiguiente, una adecuada evaluación del proceso de aprendizaje de un alumno debe tener en cuenta el conjunto de experiencias a lo largo de su proceso de ya que afectan al centro escolar, y por lo procesos de enseñanza que se dan en el aula.

De hecho la evaluación de la actividad docente, plantea dos tipos de cuestiones; los indicadores, como obtener la información relevante; y en que consiste la colaboración entre el profesor y el psicopedagogo. Por lo tanto:

- a) Los indicadores pueden aportar información respecto a la actividad docente.
- b) Una manera de obtener esta información podría ser la observación del aula. Por lo cual la metodología observacional que proporciona una información cualitativa sobre la naturaleza de las experiencias de los/las alumnos(as) en el aula, puede contribuir a una mejor comprensión de las dificultades de los alumnos y del tipo de ajuste que podrían precisar.

En consecuencia cuando se aborda la evaluación de un proceso o producto es cuando se percibe la necesidad de disponer la mayor concreción que sea posible con respecto a la naturaleza de lo que se pretende evaluar. Así que la influencia educativa eficaz proporcionada por el profesor se entiende como un ajuste constante de ayuda en el proceso de construcción que lleva a cabo el alumno.

Por tanto, es indispensable disponer de escenarios en los que se concreten las situaciones y oportunidades para el aprendizaje de los/las alumnos(as) y la guía de las actividades, ya que de acuerdo con la American Association, (Citado

en Giné, 2001) considera que la prestación adecuada de los apoyos necesarios puede mejorar las capacidades de las personas con alguna minusvalía y da cuenta del papel tan necesario en la educación de estos alumnos.

Por lo que Van- Wielink (2004) enfatiza que es conveniente efectuar una valoración psicológica completa en la que se utilicen pruebas psicológicas para evaluar el coeficiente intelectual y otras habilidades cognoscitivas del niño (a), como la expresión verbal y la memoria visomotriz y auditiva. Puesto que generalmente cuando el niño ingresa a la escuela primaria el déficit origina crisis, puesto que el niño(a) a esta edad ya debe haber desarrollado habilidades sociales, emocionales y pedagógicas para tener éxito en el ambiente escolar (atención, control de impulsos), tolerancia a la espera, destreza motora, discriminación perceptual o habilidad para identificar y reconocer estímulos visuales, como la posición de las letras).

De acuerdo a Lazar y Frank (citado en Da Fonseca, 2004) para la detención del TDA/TDAH, se utilizan pruebas o cuestionarios basados en la descripción que da la familia acerca de la conducta del niño, el informe de la escuela, la observación y, en ocasiones las pruebas de comprensión. En el caso de los exámenes psicológicos comenta Escudero (1999) evalúan áreas como la atención, inhibición, memoria de trabajo, aprendizaje psicomotor y resolución de problemas.

2.10 Instrumentos utilizados para evaluar la atención y la memoria en niños con TDA/TDHA.

Para Giné (2001) el contexto en el que los psicopedagogos ubican la mayor parte de sus actuaciones es en el ámbito escolar. Debido a que la concepción actual del proceso de enseñanza y aprendizaje, que ha impulsado la reforma educativa, ha generado cambios en el modelo de evaluación de las necesidades educativas del alumno.

Por lo cual, el modelo, las prácticas y los instrumentos utilizados; todavía utilizado va orientando al individuo y se basa en el uso de instrumentos a menudo descontextualizados, donde se observan insuficiencias para el diseño de la respuesta educativa (Cohen y Swerdlik 2001).

Entre los que se utilizan se encuentran para evaluar el TDA/TDAH se encuentra:

El Test de Detroit: para la atención de secuencias de palabras, para la atención visual de objetos. El test de Gordon: este mide el déficit de atención y el control de la impulsividad. El Test de los Diamantes. Test de TOVA y Weschler. Los exámenes muestran resultados tales que sugieren una disfunción entre los centros que procesan la información y los centros frontales que realizan funciones ejecutivas.

A demás los instrumentos para evaluar el funcionamiento cognitivo y la capacidad de atención son: Vigilancia: memoria de dígitos (WISC, ITPA, T. MAI). La capacidad de atención dividida aritmética (WISC). Sostenida: test de ejecución continua, claves (WISC); integración visual, test de cancelación de figuras y números; test de caras; test de atención de S Pio X. Estilos cognitivos: Impulsividad. Emparejamiento de figuras familiares (MFF); laberintos de (WISC). Rigidez-flexibilidad cognitiva: test de Stroop. Pruebas para los docentes y padres: Lista generales de problemas para padres. Conners, Escala completa para maestros del trastorno por déficit de atención.

Sin embargo aún cuando existen diversos tipos de test e instrumentos que permiten realizar una evaluación; los tres instrumentos principales en el que se utilizarán en el caso del presente trabajo son:

- *Test Gestáltico Visomotor*, el cual consiste en nueve tarjetas, y cada una de ellas tiene un diseño impreso. Los diseños ya habían sido utilizados por

el psicólogo Max Wertheimer en 1923 en el estudio para la percepción de Gestalten (palabra alemana para configuraciones totales) Aiken (2003). Pero Lauretta Bender pensó en utilizarlas para evaluar la maduración perceptiva y el deterioro neurológico.

Para la aplicación de acuerdo a Esquivel (1999) y Aiken (2003) Bender propuso que se mostrara cada una de las tarjetas a quien respondiera la prueba y se le diera la instrucción "Cópiela lo mejor que pueda". No hay límite de tiempo para la respuesta y por lo general todas las tarjetas son copiadas en no más de cinco minutos. Monedero (1989) menciona que los tiempos inusualmente largos o cortos para esta prueba pueden ser de significación diagnóstica.

- *El WISC*, es una prueba de inteligencia que ofrece de acuerdo a Shoning (1997) una proyección de las aptitudes mentales del escolar, es por eso que su utilización es muy extendida. Son múltiples los trabajos realizados con esta prueba psicológica, específicamente con niños que presentan dificultades de aprendizaje (Esquivel, 1999).

La interpretación habitual que el psicólogo hace de esta prueba, se limita al diagnóstico de una serie de aptitudes mentales, entre las que se distinguen las verbales de las manipulativas, para continuar con los doce subtest. Y Aken (2003) expresa que la interpretación se da en base a los puntajes más altos que el niño logra obtener.

- *Conners para Padres y Maestros*, las Escalas de Conners (Conners, 1994) son quizá los instrumentos más utilizados en la evaluación del TDAH. De hecho la Escala Conners para maestros, está compuesta por 59 preguntas (Mendoza, 2003).

Aunque estas escalas se desarrollaron para evaluar los cambios en la conducta de niños hiperactivos, que recibían tratamiento con medicación estimulante, su uso se ha extendido al proceso de evaluación anterior al tratamiento, como instrumento útil para recoger información de padres y profesores (Conners, 1994). Las escalas de Conners son un listado de síntomas con un formato de escala de Likert.

Además, diversos tipos de pruebas de desempeño continuo (PDC) valoran la capacidad del niño para poner atención a estímulos rutinarios y poco interesantes, y existen componentes de pruebas psicológicas (laberintos, rastreo, etc.) para valorar las capacidades de atención del sujeto(a) (Schoning, 1997).

Es así que a partir de una evaluación psicológica se puede determinar la ayuda psicopedagógica para los alumnos (as) pero se sin perder de vista las áreas en donde se pretende apoyar, por lo tanto en el siguiente capítulo se revisa el significado, las características que se presentan en los niños con TDA/TDAH, quienes requieren de apoyos psicopedagógicos para superar su dificultad en el área de atención y memoria. Es por ello que en este apartado se abordarán las estrategias para fortalecer estas capacidades cognitivas.

Para que un paciente con el trastorno por déficit de atención logre el máximo beneficio, se requiere de un tratamiento "Multidisciplinario"; es decir, un tratamiento en el cual intervengan y se relacionen los especialistas necesarios en el tratamiento del niño(a), la intervención del neurólogo pediatra, psicólogos educacional y clínico, terapeuta del lenguaje, pedagogo, educador, terapeuta de psicomotricidad, escuela y padres; los cuales deben estar en una comunicación constante entre ellos para así lograr avances consistentes en su control y tratamiento. Puede requerirse del manejo con medicamentos, psicoterapia, regularización escolar, apoyo en las áreas deficientes.

El tratamiento psicopedagógico es un elemento imprescindible en el abordaje de estos niños(as) y para que sea eficaz la intervención debe llevarse a cabo en

los contextos naturales en los que deben ejecutarse los comportamientos deseados. De acuerdo con el actual movimiento hacia la integración de los/las niños(as) con necesidades educativas especiales que emana de las directrices de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), los profesores de las aulas regulares deben tener la formación suficiente para desarrollar un trabajo educativo efectivo con los estudiantes con TDA/TDAH.

Para poder realizar estos programas es importante ubicar a estos niños en clases no muy numerosas, o en su defecto que no concurren más de dos niños con TDAH para no desequilibrar la armonía de la clase. Pues como menciona Bermejo (2000, p. 205) a partir de la aplicación de estrategias se logra un objetivo de la educación, el de preparar estudiantes autónomos, independientes, que suman de forma progresiva, las riendas del aprendizaje sin la tutela permanente del profesor.

2.11 La Terapia cognitivo-conductual y su aplicación en el TDA/TDAH.

La teoría cognitivo-conductual, nace de los teorías, ya conocidas, como es la conductual y la cognitiva, sin embargo cada una de ellas tiene una ideología diferente a la otra, pero se unen para explicar cierto tipo de hechos. La terapia cognitiva, mantiene una concepción psicológica centrada en los procesos mentales, como el razonamiento, memoria y atención. Desde un punto de vista intrapsíquico (Caballo, 1998).

Por otro lado la terapia de conducta, no se centra en el proceso mental, sino en la conducta. Entendida ésta como una acción de ajuste interdependiente con el medio y no tan sólo una respuesta motora. Ya que desde este modelo tan sólo el ambiente determina la conducta; de modo que los conceptos cognitivos ayudarían a entender la conducta. Ya que resulta complejo discernir lo cognitivo y lo conductual cuando ambos pueden estar realizando técnicas similares pero desde distintos enfoques teóricos.

Los fundadores de este enfoque psicológico y terapéutico, parten de la base de la filosofía estoica, particularmente de pensadores como Epitecto, debido a que manifiestan, que no son los "hechos o las situaciones" los que perturban al ser humano, sino lo que piensan y la manera en que cada uno percibe los hechos.

De ahí que la terapia Cognitivo-Conductual, de acuerdo a Heman (2003) se aplicada en el tratamiento de padecimientos psicológicos que aquejan al ser humano, tales como depresión, trastornos de ansiedad, fobias, incluyendo el desarrollo de experiencias didácticas y de practicas en intervenciones cognitivo-conductuales etc. Puesto que a partir de la identificación del pensamiento distorsionado de los pacientes, se diseña una intervención para enseñarlos a reemplazar los pensamientos distorsionados por ideas más realistas.

Es así que los simpatizantes de este enfoque psicológico sostienen que la causa de muchas de las depresiones (pero no todas) son los pensamientos irracionales. Por lo tanto para iniciar con el aprendizaje del enfoque, es pertinente reconocer los pensamientos continuos que se presentan ante una situación real o imaginaria, pues este tipo de ejercicios permitirá al futuro terapeuta practicar y ayudar de manera adecuada a los pacientes, ofreciéndoles una opción de modificación de pensamiento a corto plazo.

El enfoque psicológico Cognitivo- Conductual, permite modificar los pensamientos erróneos que las personas tienen sobre algunas situaciones. Debido a que para iniciar con el aprendizaje del enfoque psicológico de la Psicoterapia Cognitivo-Conductual es necesario reconocer que el pensamiento propio y de cada persona esta permeado por aprendizajes y vivencias previas, que en ocasiones son erróneas.

La terapia cognitiva o terapia cognitiva conductual es una forma de intervención psicoterapéutica en la que destaca de forma prominente la reestructuración cognitiva, la promoción de una alianza terapéutica colaborativa y métodos conductuales y emocionales asociados mediante un encuadre estructurado. Su hipótesis de trabajo es que los patrones de pensamiento,

llamados distorsiones cognitivas, tienen efectos adversos sobre las emociones y la conducta y que, por tanto, su reestructuración, por medio de intervenciones psicoeducativas y práctica continua, puede mejorar el estado del consultante.

De esta manera, el control de las reacciones de nuestra emotividad y conducta puede permanecer de continuo en nuestras manos. O dicho de otro modo más taxativo: somos -hasta cierto punto- como los creadores de nuestra salud o enfermedad psíquicas, de nuestra dicha o de nuestra desdicha. Sin embargo las principales características de esta terapia, explica Santostefano, (1990) se mencionan a continuación.

En primer punto tiende a fomentar la independencia del paciente. Dado que este tipo de terapia busca lograr un funcionamiento independiente, en ella se enfatiza el aprendizaje, la modificación de conducta, las tareas de autoayuda y el entrenamiento de habilidades. Además, se fortalece el comportamiento independiente.

En segundo punto está centrada en los síntomas y su resolución. El objetivo de la terapia es aumentar o reducir conductas específicas, como por ejemplo ciertos sentimientos, pensamientos o interacciones disfuncionales, problemas académicos. Se definen objetivos concretos a lograr y de esa forma es mucho más fácil evaluar o modificar los síntomas específicos y saber claramente lo que se quiere obtener o hacia adonde apunta la terapia. Rechaza el principio de sustitución de síntomas. Pone el énfasis en el cambio. Se le solicita al paciente practicar nuevas conductas y cogniciones en las sesiones, y generalizarlas afuera como parte de la tarea. Desafía la posición del paciente, sus conductas y sus creencias. Activamente se lo confronta con la idea de que existen alternativas posibles para sus pensamientos y patrones habituales de conducta, se promueve al autocuestionamiento.

Se centra en la resolución de problemas. Al comienzo de cada sesión el terapeuta indaga acerca de los problemas en los que el paciente focalizó su

trabajo y cuáles necesita resolver en ese momento. Al concluir la sesión, le pregunta si ha hecho algún progreso al respecto.

Utiliza planes de tratamiento. Generalmente, la terapia utiliza planes específicos de tratamiento para cada problema, no utilizando un formato “único” para las diversas consultas. Propone una continuidad temática entre las sesiones. En cada sesión se revisan las tareas indicadas para la semana anterior, se estudia cuál es el problema actual y se planean actividades para la semana siguiente.

Tiene una base empírica y trabaja con la participación activa del paciente. Las tesis cognitivo-conductuales han sido ampliamente comprobadas respecto de su eficacia para tratar una variedad de trastornos. Es así que en la actualidad al hablar de cognición se hace referencia a:

1.- Los determinantes centrales de los fenómenos psicológicos propios (del individuo y no de su ambiente) la conducta se concibe como resultado de un conjunto de procesos mentales aplicados al medio ambiente y al ser humano como un organismo procesador activo e informal y no como un ejecutor pasivo.

2.- El razonamiento (como uno de los procesos fundamentales del pensamiento y a los métodos lógicos de razonamiento) hace referencia a las capacidades que se usan para pensar, para razonar y para la solución de problemas, sean éstos concebidos por la lógica formal o por las teorías racionalistas.

3.- Los mecanismos a través de los cuales la información es transformada, traducida en significado, y llegar a ser una representación mental; esto es como la información visual o auditiva llega a tener un significado para el individuo.

4.- El uso explicativo de los conceptos mentalistas. La recuperación de la información en la memoria, así como los esquemas cognitivos, depende de las

señales que el individuo percibe del medio ambiente y cómo esta percepción puede ser distorsionada o magnificada, así como de índices internos que contribuyen al recuerdo, al olvido selectivo y la atención selectiva.

5.- Los procesos de autocontrol, que el individuo (habiendo aprendido técnicas de autorregistro, autoverbalizaciones y autodirección) aplica a diversas situaciones estresantes en ausencia del psicólogo, en este caso las psicólogas educativas (Hernández y Sánchez, 2007).

Santostefano (1990) menciona que la duración de las sesiones es tradicionalmente de 50 min. Dando una sesión por semana, cuando la dificultad cognitiva es menos severa, si no es así las sesiones se darán de 2 a 3 veces por semana con una duración de 30 min. o las sesiones se harán en el transcurso del día, es decir 2 o 3 sesiones al día de 20 min. Cada una de ellas.

Partiendo que el enfoque teórico, antes mencionado trabaja no solo con la conducta, si no también con los pensamientos que las personas generan. Es decir cuando un niño está en el aula capta y asimila la enseñanza, de manera particular. Por lo tanto hay que enseñarle al niño en su "propio lenguaje". Esta tarea no solo apunta a mejorar el aprendizaje del niño, si no también a entender y colaborar en su socialización, enseñándole a relacionarse con otros, a resolver problemas cotidianos y a interiorizar sus valores, respetando, en cada ser humano, su modo particular de ver el mundo (Heman, 2003).

Respecto a la aplicación de la terapia cognitivo-conductual en el tratamiento del TDA/TDAH, se ha comprobado que los programas de tratamiento para los niños (as) con esta clase de déficit; son más efectivos si se inician tras la aparición de los primeros síntomas, puesto que de esta manera se puede evitar que los niños experimenten reiteradas situaciones de fracaso, presenten una imagen deteriorada de sí mismos, muestren déficits en los aprendizajes escolares básicos, y desarrollen problemas de conducta, Navarro (2009) y Jensen (2004).

Actualmente se dispone de considerable número de investigaciones que indican que los programas de tratamiento cognitivo-conductual son eficaces en el abordaje del TDAH. Los procedimientos cognitivo-conductuales se han dirigido primordialmente a dos áreas de intervención, una a los déficits en la atención sostenida, al control de la impulsividad y a la mejora en el rendimiento académico y las habilidades sociales, y la otra a reducir la actividad excesiva, las conductas oposicionistas-desafiantes y las conductas agresivas. En una revisión de 36 estudios realizada por Baer y Nietzel (citado en: Calderón, 2001), se encontró que los grupos que recibieron tratamiento cognitivo-conductual mejoraron su conducta y su rendimiento escolar respecto a grupos que no recibieron tratamiento.

En general, estos programas persiguen el objetivo de conseguir que el niño sea capaz de alcanzar por sí mismo una total autonomía en la regulación de su comportamiento (autocontrol, adaptación a las normas sociales, etc.), una autonomía física (hábitos de la vida diaria, orden, colaboración, etc.), una autonomía cognitiva (mejorar la capacidad para separar la información relevante de la irrelevante, autoevaluación de su rendimiento o conducta, autocorrección, selección de las estrategias de actuación más adecuadas para la situación concreta, etc.) y una autonomía emocional (independencia de los adultos, mejora de su autoestima y relaciones interpersonales satisfactorias) Hernández y Sánchez, (2007).

De ahí la importancia que tiene el intentar descubrir, al menos de manera general, el modo de razonamiento de cada niño, para poder desarrollar y potencializar las habilidades cognoscitivas. Debido a que existen diferencias individuales entre los seres humanos. Es por ello que el presente trabajo guarda la relación de la teoría cognitivo-conductual para fortalecer por medio de estrategias las dificultades que presentan los niños con las áreas de atención y memoria selectiva.

Puesto que como menciona, Codol (citado en: Hernández y Sánchez, 2007) el hablar de procesos cognitivos, no se reduce únicamente a operaciones intelectuales, ni tampoco el mencionar la palabra conductual, quiere decir que el sujeto únicamente ejecute una acción observable. Si no que dentro de esta diada se involucra la parte de lo afectivo y la motivación en el estudio de los procesos cognitivos. La afectividad, las emociones, etc. interviene en todos los estadios de la actividad a realizar: en la selección de la información, en la transformación y en la organización.

Además las estrategias deben adaptarse a cada niño (a), ya que cada niño es un ser único y, por tanto es necesario crear estrategias para cada caso en particular. El fin de la educación debería de estar centrado en abordar la totalidad del niño como un ser integral, desde este punto de vista, deberían tomarse en cuenta, todas las esferas de interacción del niño. En este sentido en un niño no solamente deben de estimularse las tareas globales, si no que deben destacarse el desarrollo y la potencialización de la manera cómo se realiza la actividad global (Hernández y Sánchez, 2007).

Por lo tanto, en el siguiente apartado se hablará de lo que es una estrategia, su función, definición, y la relación que guarda con la teoría antes explicada. Puesto que ésta investigación esta orientada a dotar de estrategias cognitivas a los sujetos con el TDA/TDAH, además de ser como una guía para futuros pedagogos y colegas en la materia. Ya que la propuesta enfatiza memoria y atención selectiva.

2.12 Técnicas y estrategias cognitivas para Atención y Memoria Selectiva.

Las estrategias cognitivas pueden definirse como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje (Muria Villa, I., 1994). La palabra estrategia proviene del griego Stratos = Ejército y Agein= conductor, guía. Una estrategia es un conjunto de actividades mentales empleadas por el sujeto en una actividad fundamental de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos (Gaskins, I., y Elliot, T., 1999).

Es decir las estrategias son acciones, y pensamientos de los estudiantes que se producen durante el aprendizaje e influyen en la motivación, adquisición, retención, y transferencia de conocimientos. Cuando los estudiantes son estratégicos mantienen el control del aprendizaje. Se menciona que estas son esenciales para tener éxito en el aprendizaje y la resolución de problemas.

No hay que confundir una estrategia, como ya lo hemos mencionado; con una táctica, la cual es una conducta o proceso mental de alto nivel, estas son el último instrumento que utiliza una estrategia y una habilidad es un proceso automatizado de bajo nivel (Gallegos, J., 2004).

Hay dos aspectos importantes para que las estrategias, sean efectivas:

- Dedicar un tiempo determinado para la enseñanza, adquisición y acomodación de estas estrategias.
- Contar con un diseño en cada materia para emplear las estrategias aprendidas.

Beltrán Llera (citado en Gallegos, J., 2004) menciona que hay cuatro maneras para clasificar las estrategias:

- 1.- Estrategias de apoyo, las cuales pueden ser de motivación, de desarrollo de actitudes y de mejora del autoconcepto.
- 2.- Estrategias de procesamiento: donde se encuentra la repetición, la selección de información, la organización de ideas plasmadas en una estructura y la elaboración que es la creación o nacimiento de una idea o analogía.
- 3.- Estrategias de personalización: las principales puede ser de pensamiento de crítico-reflexivo y de creatividad.
- 4.- Estrategias de metacognición: son las que proporcionan un conocimiento sobre la tarea, qué es y qué se saben de ellas. Algunas de ellas son la atención, comprensión y la memoria.

Por otro lado el término de estrategia de aprendizaje (learning strategy) puede definirse como: acciones que parten de la iniciativa del alumno (Citado en Palmer y Goetz 1988). Es decir un montar un plan general que se formula para determinar como obtener un conjunto de objetivos académicos para un fin determinado, antes de enfrentar una tarea.

Las de memoria sirven para elaborar la información o para procesarla a un nivel más profundo, aumentando la probabilidad de que el material sea adecuadamente codificado y favoreciendo la recuperación posterior.

Por lo tanto, la selección de estrategias depende de los objetivos que se quieran lograr con el alumno (a) cualquier estrategia de codificación que aumente la profundidad del procesamiento mejora el aprendizaje, es decir partimos de la conjunción entre objetivos y metodología para llegar a las estrategias que nos conducen a la elección de una u otra técnica psicoterapéutica. (Bermejo, 1998). Es por eso que para evaluar las actividades cognitivas se debe considerar el lenguaje y las acciones o conductas externas dado que aquellas no pueden ser observadas directamente, lo cual añade más complejidad a la que ya se tienen.

Cuando se trata de textos, el objetivo es recordar los puntos principales o la esencia del pasaje, menciona (Kail, 1994), cualquier estrategia de estudio eficaz debe cumplir, al menos, dos objetivos: en primer lugar ha de distinguir entre las ideas clave del texto y las que son relativamente superfluas. Este segundo lugar, debe organizar esas ideas clave de una forma concisa.

Se abordarán las estrategias para fortalecer la atención y la memoria selectiva, en el campo conductivo-cognitivo. Ya que los instrumentos y técnicas utilizadas aportan resultados de dificultad para el aprendizaje, de dicha área. Al potenciar las estrategias de aprendizaje de los (as) niños (as), se busca mejorar la calidad de los aprendizajes. Las estrategias no son contenidos sino habilidades que se mantienen una vez aprendidas, para poder ser utilizadas en otros momentos y situaciones, haciendo posible un verdadero aprendizaje: aprender a aprender.

Por lo tanto, la atención selectiva para Jiménez (1999) se define como la actividad que pone en marcha y controla todos los procesos y mecanismos por los cuales el organismo procesa tan sólo una parte de toda la información y da respuesta a las demandas del medio ambiente.

Recordando que la Atención Selectiva hace referencia a la "... capacidad del organismo para concentrarse bien en una sola fuente de información" en este proceso se hace referencia a la atención que debe enfocar el niño(a) a una sola actividad o tarea que esté realizando lo que implica ignorar otros factores que en ese momento se involucren en el ambiente en que se encuentre el niño(a)..." (Jiménez, 1999).

Para Marti, (2008) existen dos tipos de técnicas de tratamientos, por los cuales se puede abordar el Déficit de atención:

- Técnicas cognitivas
 - Entrenamiento en estrategias cognitivas
 - Entrenamiento en autoinstrucciones
- Técnicas conductuales
 - Técnicas operantes: reforzamientos y castigos
 - Autocontrol

Las técnicas Cognitivas se refieren, a los procedimientos basados en la utilización del pensamiento y el lenguaje que se pueden concretar en conductas como pensar, razonar o solucionar problemas (conductas cognitivas). Es decir la atención se adquiere por medio del ejercicio, de forma sistemática. Básicamente hay que conseguir que el niño aprenda a aprender y aprenda a pensar. Para el cual esta intervención esta dirigida a la técnica cognitiva, ya que los ejercicios planteados son aplicables en el salón de clase. Martí (2008) menciona que estos ejercicios se desarrollen en un periodo de 3 meses como mínimo, y en un promedio de 15 a 20 minutos diario y pueden ser autoaplicables, es decir el ó ella pueden aplicarlos por si solos.

Así como una serie de ejercicios que el/ la alumno (a) puede desarrollar son:

- Ejercicios de buscar diferencias.
- Ejercicios de tachar los iguales y marcar los iguales.
- Ejercicios de observar y memorizar y agrupar y memorizar.
- Ejercicios de observar y copiar.
- Ejercicios de completar frases incompletas.
- Sopas de letras.

Sin embargo Güemes, (2008) señala algunas estrategias cognitivas para mejorar la atención selectiva que los/las alumnos(as) pueden aplicar.

- Dar retroalimentación verbal inmediata acerca de su déficit de atención “ponme atención, no me estás escuchando”. Se debe retroalimentar las conductas positivas.
- Se deben procurar actividades que mantengan a la persona mentalmente activa, juegos de mesa, juegos didácticos, acertijos, etcétera.
- Que la persona experimente las consecuencias de no haber puesto atención, dándole evidencias claras y directas.
- Utilizar incentivos y reforzadores positivos.
- Acostumbrarse a escuchar.
- Comprométase a poner atención en un lapso específico de tiempo.
- Esforzarse a poner atención y tratar de ignorar las distracciones tanto internas como externas.
- Prestar mucha atención a las claves del interlocutor, tanto al tono de voz, la postura, para tener un mensaje claro.
- Prestar especial atención a la información que es repita.
- Tomar notas, ya que al escribir se visualiza lo que se necesita recordar y se desarrolla la memoria por medio de las actividades motoras.
- Escuchar de manera activa, tratar de participar en la conversación de su o sus interlocutor.
- Usar la imaginación para crear imágenes mentales para retener la información necesaria.
- Observar con cuidado y atender todos los detalles de las situaciones.

Gallego (1997, citado en Arbieto, 2002) menciona algunas estrategias que se pueden utilizar en el aula educativa:

- Variar los estímulos.
- Fundar en el alumno satisfacción hacia el rendimiento obtenido y a la inversa.
- Mostrar un cierto grado de afectividad en el momento de transmitir la información.

- Acortar el tiempo de explicación oral y utilizar la actividad motriz de los alumnos como en ejercicios en el cuaderno o alguna actividad escrita.
- Realizar con frecuencia preguntas concretas para incrementar la participación ordenada de los alumnos.
- Proporcionar recompensas a las intervenciones positivas.
- El profesor fomentar las estrategias de autocontrol en alumnos (as) con déficit de atención.
- Fortalecer las actividades académicas.
- Promover la toma de apuntes en los alumnos.

Sánchez, (1997) señala tres procedimientos por los cuales la información pasa de la memoria a corto plazo a la memoria de largo plazo, los cuales son:

- Mediante la repetición del conocimiento.
- De forma inmediata, por el interés que tiene el sujeto hacia el objeto.
- La elaboración lógica y significativa de los contenidos que se han de retener.

Así como una serie de sugerencias:

- Las repeticiones dan la oportunidad de organizar el material.
- Prestar atención a las situaciones novedosas del aprendizaje. Ya que la atención juega un papel muy importante en la memoria.
- Mejorar la concentración.
- Manejar un aprendizaje significativo con los alumnos.
- Una forma de presentar el aprendizaje significativo es que esté ligado a experiencias anteriormente almacenadas.
- La utilización de varios sentidos a la vez para captar la información, como son: imágenes, visuales y verbales.
- Ejercicios de observación sistemática y dirigida.
- Establecer asociaciones entre los contenidos y la vida.
- Memorizar sólo los esquemas o síntesis.
- Reconocer y saber el significado de todas las palabras.

- Periodos de descanso, ya que éstas favorecen la atención.
- Tener énfasis en las primeras y últimas series, ya que éstas se recuerdan con mayor facilidad.
- Tener sólo un estímulo, esto es para centrar la atención.
- Así como dedicar tiempo a la repetición del material.

Menciona Sánchez (1997) que estas sugerencias si son tomadas como una forma de hábitos en los alumnos tendrán un impacto importante en la educación formal y no formal. Las estrategias de aprendizaje contribuyen al éxito académico de los/las alumnos(as), el dominio de las estrategias para aprender asegura el manejo experto de la tarea de estudiar, facilitando la obtención de un aprendizaje significativo y experto de la tarea de estudiar y de un mejor rendimiento académico.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1 Participantes

Para llevar a cabo la intervención fueron elegidos dos niños 4° año de Educación Básica Nivel Primaria, en una escuela de Educación Pública en el turno Matutino. Los participantes tienen 10 años de edad, presentaban dificultades de aprendizaje en el trabajo escolar, de acuerdo con el reporte determinado por la maestra.

Participante 1

Se elige al participante debido a que dentro de la escuela presenta dificultades de aprendizaje, derivados de su inatención, de acuerdo a lo que refiere la madre del niño. Ha sido previamente diagnosticado con TDA por un neurólogo del IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social), quien le practico un electroencefalograma en el año 2007; es decir a los 7 años 7 meses, además de estudios médicos, entre los cuales se pueden mencionar: pruebas de laboratorio y valoraciones psicológicas.

Participante 2

La elección del participante 2 se debe a que como en el caso anterior, la madre refiere que dentro de la escuela presenta problemas de aprendizaje y rendimiento académico, que frecuentemente esta inatento y distraído, motivo por el cual la maestra ha recomendado realizar una valoración psicológica. De ahí que en el IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social), una neuróloga le haya realizado un estudio de electroencefalograma en el año 2008, cuando el niño contaba con 8 años 2 meses y haya diagnosticado TDA/TDAH, también se le realizo una prueba de sangre y una valoración de lenguaje.

3.2 Escenario

El escenario donde se llevó a cabo la intervención fue un Consultorio Psicopedagógico, en donde se atienden problemáticas escolares de niños, el mismo se encuentra ubicado en: Puente de Piedra 150, en la delegación Tlalpan, tiene una recepción amplia en donde hay sillas de color fiusha, revistas y teléfono. El consultorio a su vez está dividido en tres cubículos, dentro de los cuales hay ventanas amplias, por donde entra suficiente luz, así como ventilación; también se cuenta con un escritorio en donde los niños pueden realizar las actividades de manera cómoda. Tienen dos sillones con forro sintético color rojo, una pecera, un librero, una computadora y una impresora.

3.3 Tipo de estudio: Experimental. Diseño de pretest-postest (Cozby, 2001)

Este trabajo propone una intervención de tipo psicopedagógico, la cual se llevó a cabo en tres fases. La primera llamada fase de evaluación inicial o diagnóstica, la segunda fase de Diseño e Intervención Psicopedagógica y por último la fase de evaluación final. De esta manera se pudo observar el proceso de aprendizaje que realizan los sujetos para superar las dificultades, por medio de estrategias que promuevan el aprendizaje significativo, para cumplir con esta tarea se utilizó un pretest en la fase de evaluación inicial y un postest en la fase de evaluación final; con la intención de identificar el antes y el después del programa de intervención.

Variables

1.- Estrategias cognitivas para superar las dificultades que los sujetos presentan en la memoria y atención.

2.- Por medio de estrategias cognitivas, como son:

- Estrategias cognitivas de apoyo
- Estrategias cognitivas de repetición
- Estrategias de motivación

3.4 Instrumentos, técnicas y pruebas.

A pesar de contar con el dictamen médico fue necesario evaluar a los niños a fin de contar con datos precisos sobre su comportamiento frente al aprendizaje. Para ello, de acuerdo con Van-Wielink (2004) se consideró necesario utilizar diversos instrumentos. Que reúnen las características de confiabilidad y validez que menciona Hernández (2003) para este proceso.

1.- La Entrevista para Padres de CEPPAED elaborado por Universidad Pedagógica Nacional, es un instrumento útil que facilitó la recopilación de antecedentes, datos, costumbres y hábitos familiares del sujeto que ayudan a conocer el contexto y la interacción que guarda dentro del ámbito familiar y social en donde se relaciona.

2.- El instrumento DFH (Dibujo de la Figura Humana), permitió conocer los indicadores emocionales de los niños (as) al conocer que los profesores (as) y sus padres de familia los etiquetaban como distraídos y desinteresados en el aprendizaje (Esquivel, 1999).

3.- *Test Guestáltico Visomotor*, se valoró la atención de los sujetos al realizar y/o ejecutar una actividad; este instrumento ha sido utilizado para evaluar el TDA/TDAH, debido a que Esquivel (1999), menciona que el sujeto involucra la atención selectiva y la memoria al momento de realizar las figuras, que se le solicitan, lo que permite identificar las fallas de estos aspectos y, relacionarlos más adelante con el aprendizaje.

4.- Documento Individual de Adecuación Curricular Planeación y Seguimiento (DIAC), Primaria cuarto grado fue utilizado para obtener datos sobre las materias específicas en las que los (as) alumnos (as) requerían de apoyos adicionales para modificar dificultades de aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales.

5.- Escala Conners para Padres, versión larga Conners (1994) y Van-Wielink (2004) como indicador de las conductas y comportamientos en que los (as) niños (as) generalmente incurren; ya que describe y permite obtener información para detectar rasgos característicos del TDA/TDAH. La escala está diseñada para obtener información sobre cómo los padres perciben el comportamiento de niños (as). Consta de 80 ítems agrupados en 8 subescalas, los cuales miden conductas observables que reflejan problemas de comportamiento, específicamente TDAH y síntomas asociados al mismo. Estas subescalas son: a) Distracción/ Atención, b) Problemas de aprendizaje, c) Ansiedad/Timidez, d) Perfeccionismo, e) Socialización, f) Psicossomático, g) Hiperactividad/Impulsividad, h) Conducta.

6.- En cuanto a la aplicación del Wisc-RM y Laberintos, se observó la ejecución que los (as) niños (as) lograron al realizar los laberintos puesto que se evaluó áreas como atención, memoria y aprendizaje psicomotor (Aiken, 2003) y (Mc. Ewan, 1998).

7.- El pretest se utilizó para detectar las habilidades y deficiencias que los alumnos presentaban en cuanto a atención y memoria.

8.- Se aplicó el programa de intervención de 12 sesiones.

9.- Se aplicó el posttest para corroborar si hubo mejoría en los niños a posterior a la aplicación del programa de intervención

3.5 Procedimiento

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

Actividades:

Se identificó a 2 niños que presentaran TDA/TDAH. Posteriormente se contactó a los padres de los/las niños a través de una llamada telefónica. Donde se expone

la propuesta de trabajo con los niños y se menciona como punto principal la aplicación de pruebas para detectar las áreas de educación escolar en donde los niños necesitan apoyo; plantear los objetivos del trabajo así como la dinámica que llevó el mismo.

Se aplicó la entrevista CEPPAED a los padres o madres (ver anexo 2). Así como escala Conners para Padres (1994) la cual es un tipo de escala Liker, consta de 80 items y se describen actitudes que el sujeto presenta constantemente (ver anexo 3).

En cuanto a los niños se aplicó una serie de pruebas psicopedagógicas: DIAC (ver anexo 4), DFH, Test Guestáltico Visomotor, WISC- RM y Laberintos de WISC.

El siguiente paso fue la elaboración del informe psicopedagógico de los niños o Fase I (ver anexo1). Los nombres de los niños han sido cambiados para efectos de confidencialidad. Los resultados arrojaron que la mayor dificultad que presentaban los niños era la falta de atención, memoria y la discriminación de estímulos en un espacio escolar. Es por ello que surge la necesidad de elaborar un pretest (ver anexo 5), donde se resalten las habilidades a desarrollar, por medio de una intervención psicopedagógica o Fase II (ver anexo 6). Es por ello que posteriormente, para evaluar la efectividad de la intervención se llevó a cabo un postest (ver anexo 7).

3.6 Fase I: Evaluación Inicial.

Conforme a los resultados de la evaluación diagnóstica, se pudo observar que los niños necesitan ayuda en las habilidades de atención y memoria. Por lo tanto se formulo un pretest, el cual se utilizó para identificar las habilidades o deficiencias que los (as) alumnos (as) presentan con respecto a atención y memoria. Es decir, indicó el grado o nivel de destrezas a desarrollar en dichas áreas.

El pretest esta conformado por 5 subareas fundamentales (entre otras), las cuales son nos ayuda a medir la tención y memoria selectiva que presentan los niños. Las subareas que medimos fueron:

- Dificultad para seguir indicaciones, la cual se evaluó dando un punto por la correcta ejecución, es decir la poca o nula repetición de instrucciones a los alumnos. Dando como incorrecto mas de 3 repeticiones de la intrucción a los niños.
- Dificultad para distinguir pequeños detalles: este punto se refiere a los reactivos (1,3) donde se desarrollo la atención de los niños en los pequeños detalles, como es encontrar las diferencias en un objeto o varios de ellos.
- Dificultad motriz, de memorización y atención: para lo cual se empleo el reactivo número 2.
- Dificultad para recordar la información por un tiempo determinado: es decir que los niños puedan recordar la información dada por un tiempo, los reactivos empleados para este punto son: el punto 4 y 5.
- Dificultad para recordar la información y describirla detalladamente: es decir el niño necesita recordar la información y detallarla posteriormente. El reactivo correspondiente es el 7. A este reactivo por su nivel de complejidad se le otorgan 2 puntos por su correcta ejecusión.
- Dificultad para mantener la atención por un tiempo prolongado en una actividad determinada. Este punto hace referencia al reactivo número 6.

El pretest tiene como valoración máxima 8 puntos, donde los reactivos (1,2,3,4,5,6) tienen un valor de 1 punto, sim embargo el reactivo número 7, presentan una valoración de 2 puntos, esto es por su grado de dificultad dada por los teóricos. Cabe mencionar que el pretest, esta conformado por 3 reactivos que evaluan las atención y 3 reactivos que evalúan la memoria selectiva.

3.7 Fase II Diseño e Intervención Psicopedagógica

Posterior a la revisión de resultados del pretest se identificó cuales eran los tipos de atención y memoria en donde los alumnos presentaban mayor dificultad, motivo por el cual se opto por el diseño de un intervención dirigida a fomentar la atención y memoria selectiva, a través de estrategias cognitivas las cuales ayuden a superar dichas dificultades.

En segundo lugar se llevo a cabo la intervención. Las estrategias se presentan de manera ordenada para comenzar primero por los aspectos sencillos e ir poco a poco aumentando la complejidad. Por ejemplo primero se fortalece los aspectos básicos de la atención y la memoria selectiva. En cuanto al diseño de la intervención y su implementación de las estrategias cognitivas; se puede observar que hay sesiones diseñadas para fortalecer la discriminación de información, la atención a los pequeños detalles, la selección de la información, la filtración de ruidos o distractores externos, etc.

Objetivo General:

- Diseñar y aplicar un programa de intervención con estrategias cognitivas para superar las dificultades en la atención y memoria selectiva.

Objetivos específicos:

- Diseñar una intervención psicopedagógica con estrategias cognitivas, que permitan superar la dificultad de memoria y atención selectiva.
- Aplicar en 12 sesiones el programa de intervención. Observando comportamiento y anotando resultados.

El programa de intervención está diseñando basándose en estrategias cognitivas, las cuales ayudaron a superar dificultades de memoria y atención

selectiva. Tomando en consideración que los sujetos presentan Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

En el siguiente apartado se muestra un bosquejo del programa, el cual se compone por 12 sesiones.

Estructura del programa de intervención

Núm. de sesión	Duración	Objetivos
1	50 min.	Expresar, la capacidad de comprensión de un texto.
2	50 min.	Recuperar y reconocer ideas principales de un texto.
3	50 min.	Prestar Atención a los pequeños detalles y fortalecer agudeza visual.
4	50 min.	Fortalecer la atención por medio de la actividad Figura fondo. Fomentar la Memoria motriz de los alumnos.
5	50 min.	Fortalecer la memoria selectiva.
6	50 min.	Recordar, identificar y describir una serie de objetos y dibujos.
7	50 min.	Respetar límites de una figura, e identificar y recuperar los diferentes estímulos que se presentan.
8	50 min.	Fortalecer la atención por medio de un texto.
9	50 min.	Fortalecer la memoria selectiva.
10	50 min.	Observar, escuchar seguir indicaciones.
11	50 min.	Fortalecer la atención y la selección de objetos.
12	50 min.	Seleccionar objetos con características similares.

(La propuesta de intervención se muestra completa en el anexo 6)

El programa de intervención se llevó a cabo durante 12 sesiones, dos veces por semana y con un horario de 50 minutos cada sesión. Esta intervención se llevó a cabo en 3 meses, cabe mencionar que hubo semanas en las cuales se aplicaron 2 sesiones. Durante las sesiones el trabajo se dividió de esta manera 50 minutos se dedicaron a realizar las actividades de cada sesión que previamente se habían diseñado para los alumnos y durante este lapso de tiempo, únicamente se trabajo con los niños.

Sin embargo aún cuando dentro del diseño de la intervención no se considero el trabajo con los padres y/o familiares; se otorgo un tiempo (en ocasiones con duración de una hora a hora y media) para escuchar los comentarios, dudas y observaciones de los padres, sobre los niños; acerca del trabajo de la intervención, así mismo como sucesos experiencias e inconformidades que se fueron presentando durante las clases en la escuela y

también la convivencia en el hogar. Cabe mencionar que este trabajo se realizó independiente al de los niños.

Núm. de Sesión	Objetivo	Análisis
1	Expresar, la capacidad de comprensión de un texto.	En la sesión número uno se observo que los alumnos presentaban distractibilidad al hacer las actividades, se les repetían constantemente las instrucciones, y la duración en las actividades fue más larga de lo planeado.
2	Recuperar y reconocer ideas principales de un texto.	Durante esta sesión se observo que uno de los niños mostraba desagrado ante el texto presentado. Al preguntarle el motivo expreso que en ocasiones dentro del salón de clases los ponen a leer y a hacer resúmenes, pero que son actividades aburridas pues para los ejercicios que llevan implícita la lectura de texto y la recuperación de ideas se asignan como mínimo 30 min. Sin embargo la actividad se llevo sin mayor problema cuando se le explicaron las indicaciones.
3	Prestar Atención a los pequeños detalles y fortalecer agudeza visual.	En esta sesión se hace presente la necesidad de brindar atención médica preventiva y oportuna a los niños; debido a que uno de ellos utiliza anteojos, pero desafortunadamente se le rompieron y acude a la sesión sin ellos, y aun cuando se le explica que considere la posibilidad de cambiar la actividad, se niega y la realiza adecuadamente. Cabe mencionar que al finalizar la sesión se comenta con los padres que es necesario que el niño tenga nuevamente los lentes, ya que de no hacerlo

		se podría ser que nuevamente no realice las actividades escolares, pierda el interés en las clases ya que no alcanza a ver lo escrito en el pizarrón.
4	Fortalecer la atención por medio de la actividad Figura fondo. Fomentar la Memoria motriz de los alumnos.	Se observa que la actividad llama la tención de ambos niños, pues al termino del ejercicio indicado, solicitan se continúe con esta actividad.
5	Fortalecer la memoria selectiva.	En esta sesión los niños trabajan tranquilamente, sin embargo algunas actividades les cuestan trabajo realizar, por las cuestión de recuperar información en un tiempo determinado.
6	Recordar, identificar y describir una serie de objetos y dibujos.	Dada la sesión anterior se observa un adelanto en esta sesión, ya que se trabajo la recuperación de información y laberintos.
7	Respetar límites de una figura, e identificar y recuperar los diferentes estímulos que se presentan.	Esta sesión es importante ya que un cuando no se dio aviso uno o de los niños no acude a la cita. El trabajo con el otro niño cursa sin mayor problema y se observa que el chico esta más cooperativo y entusiasmado al realizar las actividades.
8	Fortalecer la atención por medio de un texto.	La sesión transcurre sin ningún imprevisto, salvo por la platica que nos da un niño, sobre la razón por la cual no asistió a la cita la sesión anterior. Se muestra un poco desanimado al platicar con su compañero sobre las actividades que se realizaron en su ausencia. Es importante mencionar que las actividades que se realizaron cuando no se presento a la sesión se repusieron en una nueva cita.
9	Fortalecer la memoria selectiva.	Los niños se muestran tranquilos antes las actividades ya que su autoestima se ve reforzada por las aplicadores, así como los correctos logros que realizan durante las sesiones.
10	Observar, escuchar seguir indicaciones.	Esta sesión es de suma importancia ya que se les pide a los niños trabajar con motricidad, también con

		sonidos y actividades más difíciles.
11	Fortalecer la atención y la selección de objetos.	Durante esta sesión los niños se muestran entusiasmados en los ejercicios que se eligieron y logran realizar adecuadamente cada actividad. Al finalizar los 50 min. Los chicos se quedan una hora más realizando actividades similares, pero de manera más independiente.
12	Seleccionar objetos con características similares.	En esta sesión los alumnos se encuentran motivados, con ganas de trabajar y la realizan rápidamente, sin embargo se les habla de la necesidad de terminar el trabajo con ellos, ya que se observan sus logros, así como hablar de todas las estrategias aprendidas durante esta intervención y la aplicación del postest.

3.8 Fase III Evaluación final

La aplicación del postest se realizó al término del programa de intervención y se observó el proceso y / o avance que los niños (as) tuvieron en cuanto a la atención y memoria selectiva. Y como las actividades los ayudan a mejorar en sus procesos de aprendizaje a corto, mediano y largo plazo.

El postest esta conformado por 5 subareas fundamentales (entre otras), las cuales son nos ayudan a medir la tención y memoria selectiva que presentan los niños. Las subareas que medimos fueron:

- Dificultad para seguir indicaciones, la cual se evaluó dando un punto por la correcta ejecución, es decir la poca o nula repetición de instrucciones a los alumnos. Dando como incorrecto mas de 3 repeticiones de la instrucción a los niños.

- Dificultad para distinguir pequeños detalles: este punto se refiere al reactivo (4) donde se desarrollo la atención de los niños en los pequeños detalles, como es encontrar las diferencias en un objeto o varios de ellos.
- Dificultad motriz, de memorización y atención: para lo cual se empleo el reactivo número 5.
- Dificultad para recordar la información por un tiempo determinado: es decir que los niños puedan recordar la información dada por un tiempo, el reactivo empleado para este punto fue el número 1. A este reactivo por su nivel de complejidad se le otorgan 2 puntos por su correcta ejecución.
- Dificultad para recordar la información y describirla detalladamente: es decir el niño necesita recordar la información y detallarla posteriormente. El reactivo correspondiente es el 3. A este reactivo por su nivel de complejidad se le otorgan 2 puntos por su correcta ejecución.
- Dificultad para mantener la atención por un tiempo prolongado en una actividad determinada. Este punto hace referencia al reactivo número 2.

El postest tiene como valoración maxima 8 puntos, donde los reactivos (2,4,5) tienen un valor de 1 punto, sim embargo los reactivos número 1 y 3, presentan una valoración de 2 puntos, esto es por su grado de dificultad dada por los teoricos. Cabe mencionar que el postest, esta conformado por 3 reactivos que evaluan las atencion y 2 reactivos que evaluan la memoria selectiva.

Como resultado de la intervención se observó que los niños presentaron un avance en la discriminación de estímulos, es decir que por medio de sus actividades, son conscientes de sus dificultades en atención y memoria selectiva, por lo que, posterior a la intervención recurren a las estrategias aprendidas durante la misma, para recuperar y procesar la información necesaria para la realización de las actividades indicadas.

Conforme al postest, la aplicación fue mas fluida, con menos repeticiones, los niños empezaban leyendo las instrucciones y si no entendían las leían de

nuevo, los materiales utilizados los tenían a la mano, es decir estaban al pendiente de su material a utilizar, comprendieron las instrucciones, es decir la repetición de las mismas fue mínima o casi nula. Así como la ejecución del mismo, fue más eficaz y de menor duración a comparación del pretest.

3.9 Análisis de Resultados

Los resultados del pretest nos indican que los niños carecen de estrategias para solucionar sus dificultades en atención, puesto que se distraen con facilidad, con los ruidos externos o actividades que no son indicadas por el profesor en el horario de clase. Respecto a memoria, se pudo observar que se dificulta la retención de la indicación para llevar a cabo actividades, por lo que se necesita la repetición de la instrucción, lo cual aunado a la discriminación visual y auditiva, da por resultado una pobre rendimiento escolar, así como en la realización del pretest.

Resultado en las subáreas del pretest donde se encontraron mayores dificultades por los alumnos fueron:

- Dificultad para recordar la información por un tiempo determinado: es decir que los niños puedan recordar la información dada por un tiempo, los reactivos empleados para este punto son: el punto 4 y 5.
- Dificultad para recordar la información y describirla detalladamente: es decir el niño necesita recordar la información y detallarla posteriormente. El reactivo correspondiente es el 7. A este reactivo por su nivel de complejidad se le otorgan 2 puntos por su correcta ejecución.
- Dificultad para mantener la atención por un tiempo prolongado en una actividad determinada. Este punto hace referencia al reactivo número 6.

Las subáreas que presentaron correctamente.

- Dificultad para seguir indicaciones, ya que la instrucción se repitió más de 3 repeticiones.
- Dificultad para distinguir pequeños detalles: este punto se refiere a los reactivos (1,3) donde se desarrolló la atención de los niños en los pequeños detalles, como es encontrar las diferencias en un objeto o varios de ellos.
- Dificultad motriz, de memorización y atención: para lo cual se empleó el reactivo número 2.

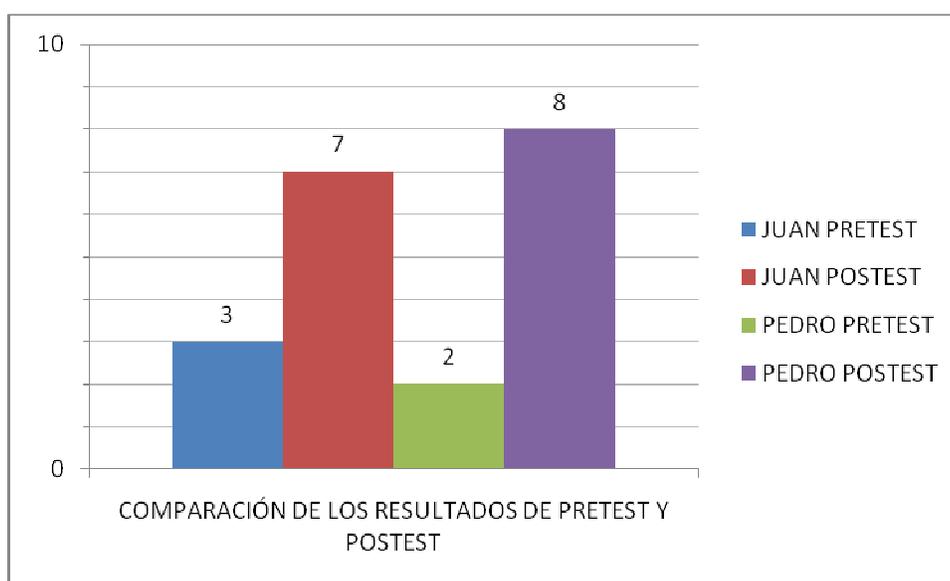
Por lo tanto el sujeto número 1, llamado Pedro obtuvo un resultado de 2 puntos, y el segundo sujeto, llamado Juan obtuvo 3 puntos de un total de 8 puntos. Esto nos indica la poca o nula atención que presentaron los niños, la retención y memorización de ciertas actividades, así como la falta de atención, la discriminación de los detalles, la dificultad para describir información detalladamente.

El programa de intervención incrementó la habilidad para utilizar de manera óptima estrategias que permitan la resolución de problemas dentro del ámbito escolar, así como en el familiar y social; de acuerdo a lo que expresan los padres de los niños. Después de aplicar la intervención, tomando en cuenta los resultados del pretest, se elaboró el posttest, con la finalidad de corroborar la efectividad de la intervención psicoeducativa. En el cual se consideró que debía tener un grado mayor de dificultad. Ya que durante la intervención se pudo observar que los niños motivados y utilizando estrategias que les permitan realizar las tareas y/o actividades encomendadas tanto en la escuela como en el hogar; son capaces de dar un rendimiento mayor a lo esperado, en cuanto a las dificultades de atención y memoria selectiva.

En la gráfica se muestran los resultados de la aplicación del pretest y posttest de Juan, y se puede observar que hubo un incremento positivo después

de la intervención psicoeducativa, ya que antes de la intervención Juan no lograba mantener una atención adecuada para discriminar, recordar y seleccionar la información importante y necesaria para lograr sus procesos de aprendizaje.

En cuanto a los resultados de Pedro, también se puede apreciar en la gráfica que los resultados del pretest eran bajos, por lo que su desempeño en las diferentes materias escolares era inadecuado, de acuerdo a lo expresado por los padres de familia, maestro y a los resultados de la batería de pruebas; puesto que no contaba con estrategias adecuadas. Sin embargo se puede observar que posterior a la intervención psicopedagógica hubo un incremento en sus procesos para utilizar las estrategias de atención, selección, discriminación y memoria selectiva.



En las gráficas se puede muestra la comparación de los resultados totales del pretest y el postest que se aplicaron a los niños y se observa que en el Pretest, los niños presentaban dificultades para utilizar estrategias de Atención y Memoria Selectiva, para realizar y/o llevar a cabo tareas y actividades que requieren de dichas habilidades. Por lo que fue necesario diseñar una intervención Psicopedagógica para fortalecer las habilidades en las cuales se requiere de

habilidades atencionales, memoria selectiva y discriminación. Sin embargo, posterior a la intervención se pudo observar que hubo un avance significativo en la resolución de las actividades, una comprensión de las instrucciones y por ende se observó que los alumnos y padres realizan estas estrategias en su vida escolar.

3.10 Conclusiones y recomendaciones.

En la actualidad se ha puesto de moda en las escuelas e incluso en los hogares que al observar y convivir con un niño (a) que no aprende al ritmo de sus compañeros (as), hermanas (os), etc. o tiene problemas de conducta se le etiquete como niño (a) con problemas de aprendizaje, hiperactivo y/o desatento; y/o se le canalice a un psicólogo. Sin embargo retomando lo que menciona Esquivel (1999), en ocasiones la dificultad o problema puede no ser solamente del alumno (a) sino de la ausencia de un método adecuado u óptimo de enseñanza-aprendizaje.

El personal académico y los padres de los niños deberían estar informados de las características particulares de cada dificultad de aprendizaje de los niños y no solamente señalarlos como hiperactivos o desatentos, ya que se corre el riesgo de etiquetar a los individuos.

Aún cuando en las últimas décadas ha aumentado el interés por encontrar tratamientos eficaces para niños y adolescentes con TDA/TDAH entre los profesionales, particularmente los de la salud, sería recomendable que tras la aparición de síntomas o conductas, se inicie un programa y/o tratamiento, Calderón (2001). Entre los motivos que han contribuido a ello esta la constatación de que a medida que avanzan los años, y sin un tratamiento adecuado, los niños pueden mostrar desadaptación escolar, déficits en los aprendizajes escolares básicos, problemas de conducta, autoimagen negativa, autoconcepto erróneo y en algunos casos, síntomas de ansiedad-depresión.

Por lo tanto, aunque por lo regular se trata de intervenciones complejas, intensas y costosas, no solo por el tiempo; sino por la necesidad de incluir al niño y las personas que le rodean; la intervención de un equipo pluridisciplinar en donde cada profesional aporte sus conocimientos; el papel del Psicólogo Educativo ante esta problemáticas, es fundamental en el tratamiento debido a que a partir de las aportaciones relevantes al menos en dos campos: en la evaluación temprana de las características cognitivas y los factores ambientales predisponentes, y en los programas para padres y educadores. Se puede afirmar que todos aquellos comportamientos tendentes a desarrollar en el niño los procesos atencionales, de solución de problemas y, en general, de autocontrol y reflexión ante las distintas demandas ambientales, son decisivos en el tratamiento y la superación de dificultades tanto académicas y como sociales, Caballo (2007).

Es así que para algunos casos existen estrategias que permiten conseguir los medios para seleccionar, combinar y rediseñar las rutinas cognitivas. La finalidad es que el alumno automatice dichas estrategias y las aplique en su vida escolar y social. De hecho la actividad de aprendizaje que implica la aplicación de las estrategias cognitivas a los contenidos curriculares, emerge como una alternativa que puede ayudar a los niños que padecen TDAH a realizar una toma de consciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje y mejorar sus habilidades de autorregulación relacionadas con la planificación, organización, control, supervisión y evaluación de estos procesos, permitiéndoles un aprendizaje más autónomo, Klimenko (2009).

Por lo tanto, en el trabajo con niños (as) que presentan TDA/TDAH, se deben considerar factores críticos; como estado emocional, autoestima, intereses educativos, modelos de aprendizaje y en casos particulares, si se requiere de realizar adecuaciones curriculares. Puesto que existen pequeñas diferencias en cada individuo, al momento de abordar las actividades; por lo que se consideraría importante observar con atención e implementar pequeñas modificaciones al realizar el trabajo asignado.

Por otra parte, también sería importante fomentar el uso de estrategias cognitivas además de las adecuaciones curriculares para las diversas formas de aprendizaje que tiene cada persona. Puesto que la intervención basada en la enseñanza de estrategias cognitivas ofrece la posibilidad de mejora en el tratamiento de sujetos que tienen buenas condiciones intelectuales, pero no saben utilizarlas en el contexto escolar y van acumulando por este motivo una larga lista de experiencia en “fracaso”.

Es por ello que dotar de estrategias a los sujetos con este trastorno, se dan a conocer sugerencias para los padres de familia, asimismo que esta intervención se formule como una guía para futuros pedagogos y colegas en la materia. Este trabajo dota a los alumnos de estrategias cognitivas, para fomentarlas no sólo en una materia determinada, si no en varias de ellas, es decir aprobar las materias, en consecuencia pasar al siguiente ciclo escolar y en la aplicación de la vida diaria.

Retomando a Van-Wielink (2004) es muy importante educar al sujeto, a su familia y profesores (as) en torno a lo que es el TDA/TDAH. Esta intervención psicopedagógica aún cuando fue diseñada para trabajar con los alumnos en sus dificultades de aprendizaje; también se trabajo con los padres y pudieron aprender estrategias cognitivas, lo cual facilitó la convivencia con sus hijos ya que al conocer mediante la información necesaria la problemática que presentan los chicos; entendieron que es importante la búsqueda de apoyos externos (fuera del ámbito escolar y familiar) para apoyarlos, actuar y coadyuvar a superar dicha dificultad.

Hay que dejar de lado los estereotipos y trabajar sobre las necesidades que tienen alumnos, con discapacidad y sin ella, ya que es más importante su desarrollo académico y social que una simple etiqueta que nos frene realmente a

conocer la capacidad de los (as) alumnos (as) y así poder explotarla y maximizarla para futuros logros académicos, como lo sugiere Da Fonseca (2004).

Si bien esta intervención psicopedagógica lamentablemente no se llevo a cabo dentro de un salón de clase, como lo menciona la teoría de integración educativa, es importante enmarcar que representó un papel principal para la integración del alumno, en un aspecto personal, social, escolar; pero principalmente familiar, es decir los padres se mostraron interesados y cooperativos en el trabajo con los niños. Entendieron la problemática que presentaban los niños frente a educación y como estos pueden superar sus dificultades de aprendizaje con apoyo, no solo en lo académico, sino también en el ámbito psicológico y psicosocial. A demás fueron un puente importante de información y colaboración, entre alumnos, maestros y psicólogas educativas.

Sin embargo y aún cuando los padres y alumnos mostraron apego a la intervención psicopedagógica, se puede citar a Deschamps y Cenavero (citado en Fernández, 1983) cuando afirman que el proceso integrador debe permitir efectuar una labor preventiva, que puede controlar y evitar los mecanismos marginadores que genera la misma institución escolar, mejorando la calidad de la educación para todos los/las alumnos(as).

Finalmente, cabe mencionar que esta intervención logró el objetivo de la investigación la cual era comprobar la eficacia de una Intervención psicopedagógica para niños con TDA/TDAH de 4° año de primaria en atención y memoria selectiva. Los resultados obtenidos tras la intervención y durante la fase de seguimiento muestran una serie de cambios en los sujetos que han participado en este programa. En este sentido, los padres perciben mejoras en el aprovechamiento de sus hijos tras la intervención. Estos cambios se manifiestan en el descenso del número de problemas de comportamiento que atribuyen los profesores a sus hijos, sobre todo en el rendimiento académico, en donde superan

las dificultades de atención, memoria selectiva y problemas de aprendizaje en general.

Sin embargo, es conveniente aclarar que aún cuando el programa de diseño de intervención psicopedagógica se realizó de acuerdo a las necesidades de los niños, no estuvo exento de pequeños inconvenientes, sobre todo de tiempo; los niños y los padres expresan el deseo de prolongar un poco más de tiempo las sesiones. Por lo tanto y de acuerdo a lo que menciona Jensen (2004), en el tratamiento del TDA/TDAH es necesario realizar estudios de seguimiento a más largo plazo que permitan valorar si las mejoras se mantienen a lo largo del curso escolar y se generalizan a diversos contextos, en donde interactúan los niños. Y a pesar de que existe el ideal de la intervención marcada por algunos autores, en el tratamiento del TDA/TDAH, en donde exista un equipo pluridisciplinar, resulta enriquecedor en este caso, el hecho de que los académicos hayan puesto trabas; puesto que permite reflexionar sobre la importancia de buscar alternativas para realizar el trabajo con los niños, aún cuando las piezas no estén completas y trabajar con las herramientas humanas y materiales que se encuentren disponibles o que muestren interés en cooperar y ayudar.

Recomendaciones:

La investigación en el campo del TDA-TDAH señala que la característica principal del trastorno, está asociada a una dificultad para "inhibir" o "frenar" impulsos. Ya que esta dificultad de inhibición de impulsos, no permite que diversos procesos psicológicos y ambientales, tales como (escuela, casa, clínica), puedan operar eficientemente. Es decir se produce un déficit importante en las funciones ejecutivas que no le permiten el control y la autorregulación de la conducta.

Partiendo de la investigación se requiere de una intervención en la cual se fortalezcan las bases, es decir se trabaje con los principales problemas (en este

caso es: atención y memoria selectiva), en una segunda intervención se trabajó con las estrategias empleadas en las diferentes materias.

Es decir llevar una terapia *multifuncional* donde el apoyo sea tanto de los padres, profesores, doctores y psicólogos educativos, dotados de las herramientas necesarias, para posteriormente superar el TDA o tener una vida de mejor calidad.

Esta terapia es funcional para niños, adolescentes y adultos con TDA/TDAH, medicados o sin medicamento, ya que propone un trabajo con todos los encargados del aprendizaje y desarrollo.

En el campo del psicólogo su principal función es dotar de herramientas a los padres y los profesores sobre algunas teorías que faciliten los deberes académicos y llevar un control de los avances y/o retrocesos. (Navarro, 2009)

Por mencionar algunas terapias:

- Terapia cognitivo conductual (esta se muestra en este trabajo).
- Terapia familiar si existe disfunción familiar.
- Terapia de grupo o individual de acuerdo al caso.
- Terapia psicopedagógica para los problemas de aprendizaje.

Teorías que se pueden llevar a cabo en el ámbito académico:

- ❖ Por el comportamiento se elige la técnica.
- ❖ Refuerzo positivo
- ❖ Economía de fichas
- ❖ Técnicas codificados de color
- ❖ Tarjetas numeradas
- ❖ Tiempo fuera

❖ Bueno, mediano o pobre reporte

Este trabajo propone una guía para los profesores, la cual se describe a continuación:

- No sentarlo junto a ventanas o puertas.
- De preferencia asentarlo adelante y cerca de la figura de autoridad.
- Sentar de preferencia solo al alumno.
- Ser contante en el manejo de límites.
- Si realiza acciones positivas, reforzarlos con comentarios positivos.
- Si efectúa acciones inapropiadas, llamarle la atención en privado sin avergonzarlo.
- Estimular sus conductas positivas con estímulos verbales que lo comprometan a mejorar.
- Considerando la rapidez con la que puede terminar una tarea, plantearle trabajos alternos.
- Dar una orden a la vez.
- Dirigirse siempre por su nombre y enfatizar en el.
- Mantener comunicación con los padres.
- No exhiba la menor delante de sus compañeros.
- Ser claro al dar las reglas y unas a la vez.
- Programar las actividades que requieren mayor atención y concentración para horas tempranas.
- Mantener el salón de clases sin distracciones visuales.
- Alternar actividades mentales y físicas.
- Establecer reglas desde el primer día de clase y revisarlas periódicamente con el grupo.
- Utilizar una voz suave para dar indicaciones.
- Antes de hacer una pregunta, crear suspenso. Para poder captar su atención.
- Preguntarle algo sencillo al alumno cuando comience a distraerse.
- En ocasiones mantenerse de pie cerca del niño que se distrae.

- Anotar en el pizarrón las tareas encomendadas.
- Utilizar actividades como lluvia de ideas y animar al alumno a participar.
- Enseñarle estrategias de organización.
- Tener mucha paciencia ya que son niños inteligentes que biológicamente no pueden mantener su atención en un solo lugar y continuamente se cuerpo y mente están activos.
- Si tiene dudas, solicite información.

3.11 Experiencia Profesional

Este trabajo nos enriqueció, no solo con conocimientos y aprendizajes, también con experiencias a los cuales nos enfrentamos en el transcurso del mismo.

Por ejemplo nos enfrentamos con profesores que no creen en la existencia del Trastorno de déficit de atención e hiperactividad, argumentando que es una excusa de los alumnos para no trabajar o ser reportados en dirección. Dada las circunstancias, como psicólogas educativas, se intento hablar con el profesor y entregarle material científico, como son: trípticos, folletos invitaciones a cursos, para lograr el conocimiento del tema, y así poder contar con su apoyo dentro del salón de clases. Sin embargo su respuesta fue contundentemente negativa.

Así que se opto por trabajar con los padres de familia a la par de las sesiones, resolviendo dudas, informándoles sobre los avances de las mismas. Con ello logramos que los padres conocieran, entendieran y trabajaran con las dificultades que presentan los niños, tanto en casa haciendo uso de las estrategias que se aplicaron en la intervención, entre otras.

Sin embargo este trabajo puede ser fácilmente confundido con las actividades que desempeña un pedagogo, ya que el trabajo de un psicólogo va a la par de un pedagogo, es decir se debe de trabajar en conjunto para poder lograr un máximo desempeño de los alumnos, además un apoyo a profesores y directores de las instituciones educativas.

¿Pero cuales son las principales funciones de un psicólogo educativo?

El profesional de la psicología participa en la atención educativa desde el desarrollo de las primeras etapas de la vida, para detectar y prevenir efectos socio-educativos, las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales.

Ya que realiza la evaluación psico-educativa referida a la valoración de las capacidades personales, grupales e institucionales en relación a los objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. Para ello trata de determinar la mas adecuada relación entre las necesidades individuales, grupales o colectivas y los recursos del entorno inmediato, institucional o socio-comunitario requeridos para satisfacer dichas necesidades.

También y ligado al proceso de evaluación el psicólogo puede proponer y/o realizar intervenciones que se refieran a la mejora de las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación.

Esta intervención se enfoco en modificar el entorno educativo y social para evitar la aparición o atenuación de las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social de los alumnos.

Estas funciones se realizan a través de asesoramiento didáctico, de la organización y planificación educativa, de programación, de asesoramiento y actualización del educador; y en general se refieren a la intervención sobre las funciones formativas y educativas que se realizan con el alumno.

Igualmente colabora en la formación permanente y apoyo didáctico al educador, aportando su preparación específica sobre las áreas evolutivas, cognitivas, afectivas, comportamentales, psicosociales e institucionales. Se entiende que el profesor no tiene un acto directo sobre el currículo, sin embargo, el profesor puede disponer de más actividades dentro del aula y fuera de la misma, es decir que las tareas representen un actividad significativa para los alumnos, así como disponer de los servicios de apoyo al estudiante con el cual cuentan las instituciones.

Por otro lado, los psicólogos manejamos una serie de pruebas estandarizadas donde el criterio de los psicopedagogos o psicólogos es

fundamental a la hora de seleccionar los diferentes instrumentos de evaluación; que necesariamente deben conocer con el máximo rigor, ya que los resultados obtenidos deberán ser interpretados de acuerdo a los criterios y características técnicas que cada prueba posee.

El siguiente cuadro muestra algunas de las diferencias que se encuentran entre el psicólogo y el pedagogo.

PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

<p>Descripción:</p> <p>-El objetivo de la carrera de Ciencias de la Educación/Pedagogía es la formación para trabajar como orientadores escolares y profesores, asesores en diseño y producción de material didáctico, evaluadores de programas educativos, directores de centros, inspección educativa y formación en empresas.</p>	<p>Descripción:</p> <p>-La actuación psicopedagógica se entiende como la orientación educativa que persigue el desarrollo de los estudiantes en el plano personal, Académico y de la carrera.</p> <p>-Las funciones del psicopedagogo son las de asesorar en sistemas y técnicas de estudio, métodos de enseñanza y procedimientos didácticos.</p> <p>- Su trabajo consiste en detectar problemas de aprendizaje y proponer el tratamiento adecuado.</p>
<p>Ámbitos Profesionales:</p> <p>Educación de adultos Orientación Escolar, profesional y personal Formación del profesorado Gestión de centros escolares, jefe de estudios o coordinador en organizaciones de servicio y de producción tanto públicas como privadas</p>	<p>Ámbitos Profesionales:</p> <p>Diagnóstico en Educación Intervención en trastornos del desarrollo y aprendizaje escolar Asesoramiento a centros educativos y a educadores, en prevención y tratamiento de las dificultades que se presenten en las instituciones educativas Asesoramiento en orientación profesional</p>

Referencias.

Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y Evaluación*. Pearson. Prentice-Hall. 11ª Ed. México. pp. 400- 460

Alfonso, M; Argemí, J; Batlle, S; Callabed, J; Comellas, M; De Dou, J; Gastaminza, X; Ibáñez, R; Ortuño, P; Petitbó, D; Podall, M; Romeo, J; Tomas, J; y Trillo, M. (2002). *El niño y la escuela. Dificultades escolares*. Laertes. Barcelona. pp. 7-145.

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (2002). 4 Ed. Barcelona: Masson. pp. 97-107.

Arnaiza, P. (2000). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga. Aljibe. pp. 135-249.

Arbieto, K. (2002) Tratamiento del trastorno por déficit de atención. (En red) Disponible en red: <http://www.psicopedagogia.com/tratamiento-del-trastorno-por-deficit-de-atencion> (27 marzo, 2008)

Bautista, R. (1993), *Necesidades Educativas Especiales*. Aljibe. Granada. Cáp. 1. pp. 12-20.

Benassini, O. (2002) *Trastorno de la atención: origen, diagnóstico, tratamiento y enfoque psicoeducativo*. Trillas. México. Cáp. 2 pp. 23- 42, Cáp. 3 pp. 45-55, Cáp. 4 pp. 76- 80, Cáp. 5 pp.113-117, Cáp. 6 pp. 139-152.

Benavides, G. (2003) *El niño con déficit de atención e hiperactividad. Guía para padres*. Trillas. México.

Berger, M. (2000). *El niño hiperactivo y con trastorno de atención, un enfoque clínico y terapéutico*. Síntesis. Madrid. Cáp. 1 pp. 17-23.

Bermejo, V. (1998) “*Desarrollo cognitivo*” Síntesis S.A. España. pp. 379-392.

Blanco, R. (2001). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones de curriculum*. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 411-437.

Boggino, N. y De la Vega, E. (2006) *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Homo sapiens, Argentina, Cap. 1 pp. 23-31.

Caballo, B. (1998). *Manual para el tratamiento cognitivo, conductual de los trastornos psicológicos*. Siglo XXI, Madrid, Cáp. 1 pp, 6-38.

Caballo, V. y Simón, M. (2007). *Manual de Psicología clínica y del adolescente. Trastornos generales*. Pirámide. México. pp. 402-428.

Castañeda, C. (2005). *Los problemas sociales en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Tesina de licenciatura para obtener el título de Licenciado en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F. Cáp. 1 pp. 18-22.

Cohen, R. y Swerdlik, E. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. Mc. Graw-Hill. México. pp. 542-606.

Calderón, C. (2001). *Resultados de un programa de tratamiento cognitivo conductual para niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. *Anuario de Psicología*. Barcelona. Vol. 32, No. 4. pp. 79-98.

Cozby, Paul C., (2001). *Métodos de investigación del comportamiento*. Mc. GrawHill. México, Cap. 8 pp. 156.

Conners, C. K. (1994). Conners Rating Scales. En M.E. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. pp. 550-578.

Cruz G. (1998). Trastornos hipercinéticos. En: *Lecciones de Neurología Pediátrica*. Madrid: Macaypa. pp. 237-247.

Da Fonseca, V. (2004) *Dificultades de aprendizaje*. Trillas. México. pp. 38-58.

Defior, S. (1996) *Las Dificultades de aprendizaje: Un enfoque Cognitivo*. Ediciones Aljibe. pp. 11-39.

De la Peña, F; (2000). *El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Facultad de Medicina de la UNAM. Vol. 43. No.6. *Salud Mental*. pp. 243-244.

Fernández, G. G. M. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid. Escuela Española. Cáp. 3. pp. 87-96.

Galindo, E; Bernal, T; Hinojosa, G; Galera, M; Taracena, E. y Padilla, F. (1990). *Modificación de la conducta en la Educación Especial*. Diagnóstico y Programas. Trillas. México. Cap. IV pp.87-222.

Gallegos, J. (2004). *Las estrategias cognitivas en el aula: Programas de intervención psicopedagógica*. Madrid, Cap. 1 pp. 20-26.

García, I; Escalante, I; Escandón, M; Fernández, L; Puga, I; y Mustri, T. (2000a). *“Las adaptaciones curriculares en la integración educativa en el aula regular”*, En: *La integración Educativa en el aula. Principios Finalidades y Estrategias*. Sep. / Fondo Mixto de Cooperación Técnicas y Científicas. México-España. pp. 125-150.

García, J. (1999) *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Pirámide. Madrid. Cap. 15 pp. 295- 311.

García, J. (1998) *Manual de las dificultades de aprendizaje*. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas. Nancea, S. A. de Ediciones. 3° Ed. Madrid. pp. 120-237.

García, I; Escalante, I; Escandón, M; Fernández, L; Puga, I; y Mustri, T. (2000). "Características de la evaluación psicopedagógica y su organización" en *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, Secretaria de Educación Pública/ Fondo Mixto de Cooperación Técnica Científica. México-España. pp. 41-60, pp. 125-150.

García, M. (2003) *Trastorno por déficit de atención. Diagnóstico y tratamiento*. Editores de textos mexicanos, México. Cap. 3 pp. 21-40.

Gaskins, I. y Elliot, T. (1999) *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Paidós, España, Cap. 3. pp. 83-91

Giné, C. (2001). *La evaluación psicopedagógica*. En: Marchesi, C. Coll y J, Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 389-410.

González-Pienda, A. y Núñez, C. J. (1998) *Dificultades del aprendizaje escolar*. Ediciones Pirámide. Madrid.

Goldman, H. (2001) *Psiquiatría general*. Manual Moderno. México, D.F. 5° Ed. pp. 491-495.

Gross, R. (2004) *Psicología: La ciencia de la mente y la conducta*. Manual Moderno. México. 3° Ed. pp. 25-317.

Güemes, M. (2008) *Actividades fuera de la terapia para el Tratamiento del Trastorno de la atención.* (En red) Disponible en red: www.anahuac.mx/psicologia/archivos/tratamiento%20TDA.doc (27 marzo de 2008)

Gratch, L. (2003) *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD): Clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y la adultez.* Panamericana. Argentina. Cap. 6, 8 y 10.

Hernández, L. y Sánchez, J. (2007) *Manual de Psicoterapia Cognitivo-Conductual para Trastornos de la Salud.* Libros en Red. Argentina.

Heman, C. (2003) *Apuntes para clase de Integración Cognitivo-Conductual.* Instituto Mexicano de Terapia Cognitivo-Conductual. México.

Izquierdo, C. (1999) *Cómo mejorar el rendimiento intelectual. Guía para maestros y padres.* Trillas. México. pp. 75-91 y 155-166.

Navarro, J. (2009) *TDAH y Salud Mental con profesores de Educación Primaria.* Conferencia: Hospital Psiquiátrico Infantil. División de enseñanza y capacitación. México, D.F.

Jensen, E. (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.* Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid. pp. 65-160.

Jiménez, J. (1999) *Psicología de las Dificultades de Aprendizaje. Una disciplina científica emergente.* Síntesis. pp. 15-148.

Jiménez, F. y Vila, M. (1999) *De educación especial a Educación en la diversidad.* Aljibe, Málaga, Cap. 3 pp. 207-315.

Kail, R. (1994) *El desarrollo de la memoria en los niños*. Siglo XII, Madrid. pp. 42-73.

Klimenko, O. (2009). "*Las dificultades en la autorregulación asociadas al TDAH y los aportes de la teoría histórico-cultural para su abordaje intracurricular*". Iberoamericana de Educación. Vol.49, No.8.

Lacasa, P. y Guzmán, S. (1997). *¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas*. Cultura y educación, Cáp. 8 pp. 27-48.

Leahey, T. y Harris, R. (2000) *Aprendizaje y Cognición*. Prentice Hall. España. pp. 11-239.

López, M. (1997) "Capítulo IV. *La diversidad como valor, en Construyendo una escuela sin exclusiones*. Aljibe. Málaga. España. pp. 133-163.

Lucas, B. (2005) *Entrena tu mente. Aprendizaje y Desarrollo de tus habilidades en el trabajo*. Paidós. España. pp. 167-188.

Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de las diferencias a las escuelas inclusivas. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza editorial. pp. 21-43.

Mariña, A. (2004) *El sentido de la educación inclusiva, en: Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe, Málaga, España. pp. 19-51.

Marti, G. (2008). Déficit de Atención. (En red) Disponible en red: http://www.psicologoescolar.com/MONOGRAFIAS/denia_gloria_marti_deficit_de_atencion.htm(12:32, 27 Mar. 08)

McEwan, E. (1998) *The Principal's Guide to Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Corwinpress. United States of America. pp. 1-50.

Mendoza, M. (2003) *¿Qué es el trastorno por déficit de atención? Una guía para padres y maestros*. Trillas. México.

Monedero, C. (1989) *Dificultades de Aprendizaje Escolar. Una perspectiva neuropsicológica*. Pirámide, S.A. Madrid. pp. 13-126.

Moreno, I. (2001). *Hiperactividad: prevención, evaluación y tratamiento en la infancia*. Pirámide. Madrid. Cáp. 1 pp. 15-34, 60-63 y Cáp. 4. pp. 70-89.

Moreno, M. (1997) *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Ariel. Barcelona.

Morris, Ch. y Maisto, A. (2001) *Introducción a la psicología*. Pearson Educación. 10° Ed. México. pp. 224-237.

Muria, I. (1994). *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas*. Perfiles Educativos. No.65.

Navarro, J. (1993) *"Aprendizaje y memoria humana", Aspectos básicos y evolutivos*. Mc. Graw-Hill / Interamericana de España S.A. pp. 188-191.

Navarro, J., Mercedes, O. Y Piedra, Y. (2004) Elementos que favorecen la integración educativa del niño autista. Tesis de licenciatura para obtener el título de Licenciado en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México. D. F.

Navarro, J. (2009) Conferencia: "TDAH y Salud Mental con profesores De Educación Primaria" Hospital Psiquiátrico Infantil. México, D.F.

Polaina-Lorente, A. y Ávila de Encio, A. (2000). *Como vivir con un niño hiperactivo: comportamiento, diagnóstico, tratamiento, ayuda familiar y escolar*. Narcea. Madrid. Cáp. 1 pp. 40- 43, Cáp. 2 pp. 40-47 y Cáp. 8 pp. 82-103.

Rodríguez, G; Gil, J; y García, E; (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe. España. Cap. 3.

Rodríguez, G; Gil, J; y García, E; (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe. España. Cap. 3.

Reyes, E; Ricardo, J; Galindo, G; Cortés, J; Otero, G. (2003, Febrero). *Los procesos de la atención y el encefalograma cuantificados en un grupo de pacientes con trastorno por déficit de atención*. Salud Mental. Vol.26, No. 1.

Ricardo, J. (2004). *Aportes del encefalograma convencional y el análisis de frecuencias para el estudio del trastorno por déficit de atención*. Primera parte. *Salud Mental*. 27, (1). pp. 22-27.

Rief, S. (1999) *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA/TDAH*. Paidós. México, D. F. pp. 23-68.

Saavedra, A. (2007). *El trastorno por déficit de atención con hiperactividad: curso-taller para la práctica docente*. Tesis de licenciatura para obtener el título de Licenciado en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México. D. F.

Salvador, M. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Aljibe. Málaga. pp. 50-63.

Sánchez, A. (1997) *Estrategias del trabajo intelectual para la atención a la diversidad, perspectiva didáctica*. Ediciones, Aljibe, Granada, pp. 95-115.

Santostefano, S. (1990) *Terapia de control cognitivo con niños y adolescentes*. Pirámide. Madrid. Cáp. 4 pp. 74-106.

Stainback, S y Stainback, W. (1999) *"Aulas inclusivas"*. Madrid. Narcea pp. 195-217.

Shoning, F. (1997). *Problemas de aprendizaje*. Trillas. México. pp. 87-203.

Téllez, A. (2002) *Atención, aprendizaje y memoria. Aspectos psicobiológicos*. Trillas. México.

Torres, G. (1999). *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. Málaga. Alibe. Cáp. 3 pp. 91-120.

Vallés, A. (2001) *Guía de Actividades de Recuperación y Apoyo Educativo*. CISSPRAXXIS. S. A. Barcelona. pp. 19-185.

Van-Wielink, G. (2004) *Déficit de Atención con Hiperactividad*. Trillas. 2° Ed. México.

Vega, M. (1998) *Introducción a la psicología cognitiva*. Alianza. 9° Ed. Madrid. pp. 23-59.

ANEXOS

ANEXO 1

Sujeto 1. *Evaluación diagnóstica* *Informe psicopedagógico de los sujetos*

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

- Datos personales

Nombre del alumno: Pedro
Edad: 10 años.
Fecha de nacimiento: 15 de Abril de 2000.
Lugar de nacimiento: México. D.F.
Escolaridad: Primaria
Escuela. Pública del área urbana.
Fecha de evaluación: 24 de Noviembre de 2009.

- Motivo de consulta

La evaluación se lleva a cabo por petición los padres, debido a que el profesor de la escuela refiere que el niño se distrae con facilidad y continuamente olvida copiar y realizar tareas.
Los padres refieren que el niño ya ha sido revisado por un médico neurólogo y que el diagnóstico es Trastorno por Déficit de Atención.
El propósito al realizar la evaluación es detectar fortalezas, debilidades, necesidades educativas especiales y apoyos requeridos para ofrecer una respuesta educativa que se ajuste a sus necesidades.

- Descripción del menor

Alumno de 10 años de edad, de 1.20m. de estatura, con un peso aproximado de 30 kilogramos, tez morena, complexión delgada, cabello corto, su presentación y aseo son de pulcritud.

Su apariencia física no corresponde a la edad cronológica, ya que representa una edad menor a la que tiene.

La conducta que mostro durante la evaluación fue: buena disposición para seguir indicaciones. También se muestra nervioso al momento de realizar las actividades de la evaluación.

- Datos de los padres

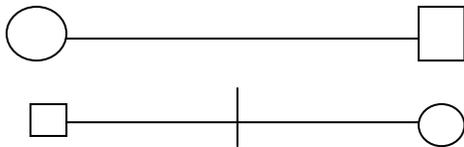
Edad de la Madre: 31 años.
Escolaridad: Preparatoria.
Ocupación: Ama de casa.

Edad del Padre: 32 años.
Escolaridad: Profesional trunca.
Ocupación: Empleado

- Familiograma

Madre 31 años

Padre 32 años



Pedro 10

Hermana 2

Técnicas utilizadas para la evaluación

- Entrevista con la madre y el padre.
- Dibujo de la Figura Humana de Koppitz
- DIAC
- Conners para padres
- Prueba Gestáltica Visomotora de Bender
- Escala de Inteligencia para niños de WISC-RM.

- Datos obtenidos de la entrevista con la madre y el padre.

Pedro fue el producto del primer embarazo de la madre, fue un bebé planeado y deseado. La madre dio a luz cuando tenía 21 años y el padre 22.

El desarrollo infantil de Pedro curso sin ninguna alteración. Las pautas motoras se presentaron en los tiempos esperados, camino al año y seis meses, controló esfínteres a los dos años y seis meses. Al ser el hermano mayor, se espera sea el ejemplo de la hermana menor y que juegue con ella.

La familia está constituida por ambos padres, y dos hijos; Lina de dos años de edad quien aún no asiste a la escuela y permanece durante todo el día en compañía de su madre y el Sujeto 1 de diez años, quien cursa el cuarto grado de educación primaria.

La relación que se da con la madre y el padre es adecuada, logran una comunicación. Sin embargo con la hermana menor existe un distanciamiento. Ya permaneció por más de siete años como hijo único y no termina de aceptar el hecho de compartir sus pertenencias ni la atención de los papás con la hermana.

Al alumno le agrada los juegos de video, cantar, bailar y realizar trabajos manuales. En los tiempos libres que tiene la familia, suelen salir a pasear al parque o visitar los familiares, también asisten a los torneos de futbol, en los que está inscrito.

Ingreso a la escuela a los cuatro años con cinco meses, para cursar el segundo año de Kinder. Cuando cursaba el primer año de educación primaria, por su inatención y facilidad para distraerse se le notifico a la madre que posiblemente el niño presentaba características de TDA/TDAH.

Aún cuando el desempeño escolar ha sido óptimo, el profesor refiere que el niño se distrae fácilmente y no presta atención a las actividades que se realizan. Por lo tanto la institución educativa solicita se le realice una valoración neurológica, para descartar que el niño presente el TDA/TDAH, para el cual dio positivo.

Sin embargo ha cambiado de escuela debido a que se queja constantemente le dejaban tareas muy tediosas, aún así en la nueva escuela continua con esta problemática. Por lo que se muestra desmotivado.

- Interpretación de los resultados

- DFH

En el Dibujo de la Figura Humana se encuentran todos los indicadores esperados para su edad cronológica, corresponde a un nivel normal, sin indicadores excepcionales, el alumno refiere que el dibujo es él mismo. El dibujo se ubica en la parte inferior derecha, lo que corresponde a metas relacionadas con el futuro, así como instintos de conservación de la vida, su dibujo expresa dinamismo y espontaneidad.

- BENDER

En la prueba de Bender muestra un nivel de madures perceptomotora de 9 años 0 meses, esto es 1 año por debajo de su edad cronológica. También se observan signos de impulsividad.

- DIAC

Los indicadores que arroja este instrumento de adecuación curricular son: se requieren apoyos para desarrollar y fortalecer el área socioafectiva, comunicación, motricidad y las áreas de historia, geografía y civismo. Así refleja la necesidad de adecuar los materiales académicos con los que se trabaja habitualmente dentro del aula de clase.

Por otro lado se observa que las áreas fortalecidas las matemáticas, actividades deportivas y manualidades. Además se necesita apoyo individual del especialista dentro del aula regular.

Cabe mencionar que no hay adecuaciones de acceso, ya que el profesor no permitió la entrada a su clase, es por ello que la madre comenta que el profesor no ha manejo adecuaciones en su cátedra.

- CONNERS PARA PADRES

Las puntuaciones que se obtuvieron en las 8 subescalas dan un total global de 160. Siendo los resultados particulares de cada subescala son:

Atención/Distracción obtiene una calificación por arriba de la media, indica que requiere de apoyos para fortalecer dicha área. Debido a que se distrae fácilmente, no presta suficiente atención a los detalles, dificultad para mantener la atención en tareas o actividades, se distrae con estímulos irrelevantes, no sigue o se distrae cuando le dan instrucciones, a menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades.

Ansiedad/Timidez 1, indica que existe una dificultad para relacionar y manejarse de manera independiente, muestra escasos miedos, como son la oscuridad o animales ó la soledad.

Conducta alcanza una calificación por arriba de la media, lo que refleja una falta de límites, reglas y normas, irritabilidad, poco tolerante, no respeta jerarquías.

Impulsividad/Hiperactividad obtiene una calificación por arriba de la media, lo cual nos indica una dificultad para dedicarse tranquilamente a una actividad, habla en exceso, se precipita a contestar las respuestas antes de completar la pregunta, demasiado activo, inquieto con las manos y los pies.

Dificultad de Aprendizaje logra una calificación por arriba de la media, esta puntuación nos muestra una dificultad para completar las tareas en casa que requieren un esfuerzo mental, necesita supervisión constante cuando realiza tareas, así como para organizarlas.

Psicosomáticos el puntaje que obtienen esta debajo de la media, el resultado permite conocer que posee la habilidad para llevar a cabo actividades o tareas sin recurrir a excusas, que eviten su realización.

Perfeccionismo su puntaje está por debajo de los media, esta calificación sugiere que existe dificultad para realizar tareas que requieren mayor detalle, observación y atención.

Socialización su calificación está por debajo de la media, este resultado indica sus habilidades para hacer amigos, facilidad para interactuar con sus iguales, muestra pocos apegos, sin embargo muestra dificultades para esperar turno y lugar.

Los datos obtenidos en la Escala Connors para Padres muestran la necesidad de trabajar con la adquisición de habilidades socioafectivas, las relaciones interpersonales, así como la de atención selectiva, conducta por medio de la práctica de las normas, reglas y límites, debido a que los resultados muestran dificultad para cumplir dichas normas, presenta baja tolerancia, e impulsividad.

- Wisc-RM

El alumno obtuvo una puntuación equivalente a un nivel de funcionamiento intelectual normal en el Wisc-RM, alcanzando un coeficiente (CI): Escala Verbal, un coeficiente intelectual de ejecución 137 y en la escala global de 118. En la Escala Verbal obtuvo calificaciones bajas en la subprueba de Semejanzas, lo que refleja bajas habilidades en la discriminación de pequeños detalles, para discriminar los detalles esenciales de los no esenciales, memoria, cognición y expresión visual. Dificultad para seleccionar y verbalizar relaciones apropiadas entre dos o más objetos.

En la subprueba de *Aritmética*, nos arroja una baja habilidad de razonamiento, concentración deficiente, distracción, ansiedad por una tarea de tipo escolar, concentración y atención, memoria y secuenciación. En la prueba de Vocabulario una baja comprensión verbal, memoria, pensamiento abstracto, expresión verbal y cognición. En la escala de Ejecución, recibe calificaciones bajas en Claves, lo que refleja distracción, dificultades en la coordinación visomotora, pocas habilidades de atención, una preocupación excesiva por los detalles.

Los resultados de Wisc-RM nos sugieren que se requiere trabajar la comprensión verbal, memoria, pensamiento abstracto, expresión verbal y cognición, puesto que es los resultados en estas áreas, arrojan datos con bajas calificaciones.

Otro aspecto que se observó fue que requiere de estrategias que le permitan mejorar las habilidades de atención, para evitar distraerse.

El resultado del DIAC refleja la necesidad de proveer de habilidades atencionales y de memoria, sobre todo en las que implica observar detalles o habilidad verbal y comunicación, en especial en la materia de civismo. Además se observa que se requiere de utilizar diversos materiales didácticos para fomentar el interés del alumno dentro del salón de clases; así como realizar actividades que donde se integre el grupo y se fomente la participación individual.

Pretest de Atención y memoria, donde se encontró dificultad para mantener la atención y memoria selectiva para actividades, académicas y de la vida diaria, así como dificultades para recordar información específica.

- Área intelectual.

El rendimiento intelectual medido a través de una prueba de inteligencia estandarizada (WISC-RM) corresponde a normal promedio, en el análisis de sus funciones se encuentra que su rendimiento es mejor en aritmética y conceptos concretos, pero le cuesta dificultad central su atención en los pequeños detalles, así como concentración, distractibilidad, dificultad visomotora, dificultad para realizar tareas que requieren mayor detalle, observación y atención.

Los problemas de aprendizaje están vinculados estrechamente a la falta de atención y memoria que presenta, ya que tiende continuamente a olvidar las actividades que se le solicitan y a perder las cosas fácilmente. El niño presenta dificultad en las áreas de historia, geografía, civismo. Además dificultad en atención y memoria selectiva.

- Área socio afectiva

Emocionalmente Pedro aparece como un niño cronológicamente por debajo de su edad, también se observan rasgos de timidez, introversión, y dificultad para relacionarse con sus iguales, así como manejarse de manera independiente.

Cabe mencionar que en su dibujo de la familia menciona que estaba en desacuerdo con su hermana menor, expreso celos de ella y hay momentos en los que no quisiera que la niña existiera. Ya que sus padres le prestan mayor atención a la niña que al paciente.

- Conclusiones y recomendaciones

Se recomienda a los padres realizar juegos como memorama, damas chinas, lotería los cuales impliquen el uso de la atención y la memoria, además Sanche, (1997) que también es importante realizar:

- Mediante la repetición de la información
- De forma inmediata, esta es por el interés que tienen el sujeto hacia el objeto.
- La elaboración lógica y significativa de los contenidos que se han de retener.
- Las repeticiones nos la oportunidad de organizar el material.
- Prestar atención a las situaciones novedosas del aprendizaje. Ya que la atención juega un papel muy importante en la memoria.
- Mejorar la concentración.
- Manejar un aprendizaje significativo con los alumnos.
- Una forma de presentar el aprendizaje significativo es que esté ligado a experiencias anteriormente almacenadas.
- La utilización de varios sentidos a la vez para captar la información, como son: imágenes, visuales y verbales.
- Ejercicios de observación sistemática y dirigida.
- Establecer asociaciones entre los contenidos y la vida.
- Memorizar solo los esquemas o síntesis.
- Reconocer y saber el significado de todas las palabras.
- Realizar actividades en forma grupal.
- Fomentar la participación individual y grupal.
- Llevar a cabo juegos en donde se especifiquen reglas a cumplir.

Narvarte, (2001) recomienda actividades como:

- Relacionar letras-numero
- Identificar figura geométricas en un dibujo
- Diferencias
- Figura fondo
- Redactar historias coherentes
- Completar dibujos
- Claves

Memoria:

- Repetir frases
- Continuar series numéricas y series de letras.

Sujeto 2.

Evaluación diagnóstica
Informe psicopedagógico

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

- Datos personales

Nombre del alumno: Juan
Edad: 10 años.
Fecha de Nacimiento: 10 de Octubre de 2000.
Lugar de nacimiento: México. D. F.
Escolaridad: Primaria.
Escuela: Pública
Fecha de evaluación: 24 de Noviembre de 2009.

- Motivo de consulta

La evaluación se lleva a cabo por petición de la madre, debido a que el profesor de la escuela refiere que el niño se distrae con facilidad y continuamente olvida copiar y realizar tareas.

La madre refiere que el niño ya ha sido revisado por un médico neurólogo y que el diagnóstico es Trastorno por Déficit de Atención.

El propósito al realizar la evaluación es detectar fortalezas, debilidades, necesidades educativas especiales y apoyos requeridos para ofrecer una respuesta educativa que se ajuste a sus necesidades.

- Descripción del menor

Alumno de 10 años de edad, de 1.25 m. de estatura, con un peso aproximado de 36 kilogramos, tez morena, complexión mediana, cabello corto, su presentación y aseo son de pulcritud.

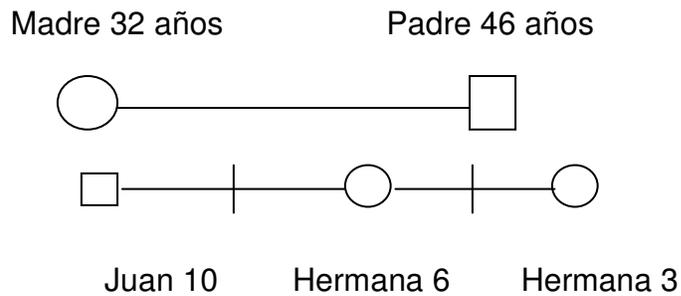
Su conducta durante la evaluación es participativa y con disposición para seguir indicaciones. Pero se muestra nervioso e inseguro de sus respuestas al momento de realizar las actividades de la evaluación.

- Datos de los padres

Edad del Padre: 46 años
Escolaridad: Secundaria trunca.
Ocupación: Capitán de mesero.

Edad de la madre: 32 años
Escolaridad: Secundaria
Ocupación: Mesera.

- Familiograma



Técnicas utilizadas para la evaluación

- Entrevista con la madre y el padre.
- Dibujo de la Figura Humana de Koppitz
- DIAC
- Connors para padres
- Prueba Gestáltica Visomotora de Bender
- Escala de Inteligencia para niños WISC-RM.

- Datos obtenidos de la entrevista con la madre.

El alumno es el mayor de tres hermanos, su desarrollo ha sido óptimo. Las pautas motoras se presentaron en los tiempos esperados, camino al año y seis meses, controló esfínteres al año y ocho meses.

Al ser el hermano mayor, le es asignada la responsabilidad de cuidar a sus dos hermanas pequeñas cuando su madre no se encuentra en casa.

La familia está constituida por la madre de 32 años de edad, y tres hijos: María de 6 años quien asiste cursa el primer año de educación primaria; Lucía de 3 años quien asiste a preescolar.

El alumno es un chico muy dócil, introvertido y tímido; aunque poco tolerante a la frustración. Además la ausencia del padre ha afectado la autoestima del niño, quien menciona que lo extraña mucho.

La madre menciona que una de las posibles causas de la falta de atención e interés por la escuela por parte del menor, podría ser por la ausencia del padre, debido a que no vive con ellos y el niño ha manifestado continuamente el deseo de que viva con ellos nuevamente.

También la mamá explica que cuando el papá visita al niño este se pone muy contento y se muestra muy afectuoso con la familia en general.

La relación con la madre y sus hermanas es excelente, existe buena comunicación y en su tiempo libre salen a caminar al parque o jugar pelota. También le gusta dibujar, colorear, andar en bicicleta y los videojuegos.

El cuidado de los niños queda a cargo de los abuelos paternos, aún cuando el niño es quien cuida a sus hermanas casi todo el tiempo que la madre no se encuentra en casa y cuando sale a trabajar.

El alumno ingreso a los cuatro años a la escuela (Kinder). Su rendimiento en general ha sido satisfactorio, ya que obtiene notas aprobatorias en la escuela, sin embargo la madre se muestra muy preocupada debido a la profesora de la escuela; refiere que el niño frecuentemente se muestra disperso, distraído e inatento y aún cuando la escuela cuenta con los servicios de un grupo multidisciplinario en donde acude a recibir apoyo psicológico; a los ocho años de edad, se refiere a neurología, donde se le realiza un electroencefalograma, para determinar las posibles causas de su falta de atención.

- Resultados

- DFH

Los indicadores de desarrollo se muestran en un nivel normal bajo de acuerdo a su edad cronológica, respecto a los indicadores emocionales reflejan timidez, introversión, lo que significa que tiene dificultad para relacionarse con otras personas. En el indicador de integración de las partes permite observar que existe una dificultad de coordinación visomotriz.

- BENDER

En la prueba de Bender muestra un nivel de madures perceptomotora de 9 años 5 meses, esto es 5 meses por debajo de su edad cronológica. También se observan signos de impulsividad.

- DIAC

Los indicadores que arroja este instrumento de adecuación curricular son: se requieren apoyos para desarrollar y fortalecer el área socioafectiva, los hábitos de autocuidado e independencia, comunicación, motricidad y las áreas de historia, geografía y civismo. Así refleja la necesidad de adecuar los materiales académicos con los que se trabaja habitualmente dentro del aula de clase. Por otro lado se observa que las áreas fortalecidas son el dibujo, el diseño y la creación de cuentos e historias.

El resultado del DIAC, reflejan la necesidad de proveer de habilidades atencionales y de memoria, sobre todo en las que implica observar detalles o habilidad verbal y comunicación. Además se observa que se requiere de utilizar diversos materiales didácticos para fomentar el interés del alumno dentro del salón de clases; así como realizar actividades que donde se integre el grupo y se fomente la participación individual.

- CONNERS PARA PADRES

La puntuación global de las 8 subescalas es de 99 y las puntuaciones particulares de cada una son:

Atención/Distracción la calificación que obtiene esta por arriba de la media, indica que requiere de apoyos para fortalecer dicha área. Debido a que se distrae fácilmente.

Aniedad/Timidez la puntuación que logra esta por debajo de la media, los datos reflejan que existe dificultad para relacionarse o manejarse de manera independiente.

Conducta la evaluación que obtiene esta en la media, refiere dificultad para el cumplimiento de normas y reglas.

Impulsividad/Hiperactividad la calificación que logra esta por arriba de la media, refleja que tiene dominio sobre sus actos y emociones.

Dificultad de Aprendizaje la evaluación que alcanza esta por arriba de la media, esta muestra que posee habilidad para el aprendizaje, aun cuando requiere de apoyos que le faciliten la realización de tareas.

Psicosomáticos, el resultado esta por debajo de la media, lo que nos permite conocer que posee la habilidad para llevar a cabo actividades o tareas sin recurrir a excusas, que eviten su realización.

Perfeccionismo, la calificación esta por debajo de la media, lo que sugiere que existe dificultad para realizar tareas que requieren mayor detalle, observación y atención.

Socialización, el resultado esta por debajo de la media, lo que nos muestra que se requiere de fortalecer el área social, puesto que se le dificulta relacionarse con las personas.

- Interpretación de resultados

Los datos obtenidos en la Escala Conners para Padres muestran la necesidad de trabajar con la adquisición de habilidades socioafectivas, las relaciones interpersonales, así como la de atención, ya que los resultados en las subescalas referentes a estos rubros son las que obtienen los resultados más bajos.

También es necesario trabajar el área de conducta por medio de la práctica de las normas, reglas y límites, debido a que los resultados muestran dificultad para cumplir dichas normas, ya sea en el juego o en la vida cotidiana.

- Wisc-RM

El alumno obtuvo una puntuación equivalente a un nivel de funcionamiento intelectual normal en el WISC-RM, alcanzando un coeficiente (CI): Escala Verbal de 86, un coeficiente intelectual de ejecución 121 y en la escala global de 105.

En la Escala Verbal obtiene calificaciones bajas en la subprueba de Semejanzas, lo que refleja poca habilidad en la discriminación de detalles esenciales de los no esenciales, memoria, cognición y expresión visual. Dificultad para seleccionar y verbalizar relaciones apropiadas entre dos o más objetos.

En la subprueba de *Aritmética*, muestra baja habilidad de razonamiento, concentración inadecuada, distracción, ansiedad al realizar una tarea de tipo escolar, concentración y atención, memoria y secuenciación. En la prueba de Vocabulario se muestra inhábil para la comprensión verbal, memoria, pensamiento abstracto, expresión verbal y cognición.

Los resultados del WISC-RM arrojan datos de pobre habilidad para discriminar detalles. Además, se observa la necesidad de trabajar con estrategias que le permitan mantener su atención en las actividades a realizar y para poder comunicarse efectivamente, debido a que en la escala de expresión verbal las calificaciones son bajas.

Otro punto que se debe trabajar en la selección de información y las relaciones entre los objetos. Puesto que también muestra una dificultad en el aspecto visual.

- Pretest de Atención y memoria, donde se encontró dificultad para mantener la atención y memoria selectiva para actividades, académicas y de la vida diaria, así como dificultades para recordar información específica.

- Área intelectual.

El rendimiento intelectual medido a través de una prueba de inteligencia estandarizada (WISC-RM) corresponde a normal promedio, en el análisis de sus funciones se encuentra que su rendimiento en aritmética y conceptos abstractos le representan dificultad debido a la falta de atención, secuenciación y memoria.

Los problemas de aprendizaje están vinculados estrechamente a la falta de atención y memoria que presenta, ya que tiende continuamente a olvidar las actividades que se le solicitan y a perder las cosas fácilmente. El niño presenta dificultad en las áreas de historia, geografía, civismo, derivado de su dificultad para mantener la atención por periodos largos.

Se observa que hay necesidad de trabajar en la implementación de estrategias que le permitan mantener la atención en las actividades a realizar. Así mismo se debe fortalecer el área de comunicación, debido a que en la escala de expresión verbal las calificaciones son bajas.

Otro punto importante de importancia a fortalecer es la selección de información y relaciones entre los objetos, puesto que muestra dificultad en aspecto visual.

- Área afectiva.

Emocionalmente aparece como un niño inmaduro debido a que se muestra inseguro y temeroso, siente que los demás no lo aceptan. El niño es introvertido, tímido y le cuesta trabajo relacionarse con otras personas.

Los problemas de tristeza e introversión se deben a la falta de la figura del padre. También se siente presionado al saber que tiene que cuidar de sus hermanas menores, esto hace que se mantenga distante y distraído.

Es necesario trabajar el área socio-afectiva debido a que en el hogar y en la escuela presenta dificultad para integrarse a los grupos.

- Conclusiones y recomendaciones

Se recomienda a los padres realizar juegos como: memorama, damas chinas, lotería los cuales impliquen el uso de la atención y la memoria, además Sanche, (1997) que también es importante realizar:

- Mediante la repetición de la información
- De forma inmediata, esta es por el interés que tienen el sujeto hacia el objeto.
- La elaboración lógica y significativa de los contenidos que se han de retener.
- Las repeticiones nos la oportunidad de organizar el material.
- Prestar atención a las situaciones novedosas del aprendizaje. Ya que la atención juega un papel muy importante en la memoria.
- Mejorar la concentración.
- Una forma de presentar el aprendizaje significativo es que este ligado a experiencias anteriormente almacenadas.
- Manejar un aprendizaje significativo con los alumnos.
- La utilización de varios sentidos a la vez para captar la información, como son: imágenes, visuales y verbales.
- Ejercicios de observación sistemática y dirigida.
- Establecer asociaciones entre los contenidos y la vida.
- Memorizar solo los esquemas o síntesis.
- Reconocer y saber el significado de todas las palabras.
- Realizar actividades en forma grupal.
- Fomentar la participación individual y grupal.
- Llevar a cabo juegos en donde se especifiquen reglas a cumplir.

Narvarte, (2001) recomienda actividades como:

- Relacionar letras-numero
- Identificar figura geométricas en un dibujo
- Diferencias
- Figura fondo
- Redactar historias coherentes
- Completar dibujos
- Claves

Memoria:

- Repetir frases
- Continuar series numéricas y series de letras.

ANEXO 2

ENTREVISTA PSICOPEDAGÓGICA PARA PADRES*

1. DATOS GENERALES DE LA APLICACIÓN:

Entrevistador	APELLIDO PATERNO	APELLIDO MATERNO	NOMBRE (S)	Licenciatura:	PSICOLOGÍA	PEDAGOGÍA
Lugar:	ESPACIO O SALÓN		INSTITUCIÓN	Fecha:	AÑO	MES
DÍA						
Hora de inicio:		Hora de término:		Duración de la sesión:		

2. DATOS GENERALES DEL ALUMNO:

Nombre:	APELLIDO PATERNO	APELLIDO MATERNO	Sexo:	NOMBRE (S)		
MASCULINO	FEMENINO					
Lugar de nacimiento:			Fecha de nacimiento:	AÑO	MES	
DÍA						
Nacionalidad:	MEXICANA	OTRA	Edad:	AÑO	MES	DÍA
Domicilio particular:		CALLE	No. EXTERIOR		UNIDAD O EDIFICIO	
No. INTERIOR						
COLONIA	DELEGACIÓN	CD. Ó ENTIDAD FEDERATIVA	PAÍS	CÓDIGO		
POSTAL						
Peso:		Talla:				

3. DATOS ESCOLARES:

Nombre de la escuela:		Nombre del profesor (a):						
Tipo de escuela:	1 PÚBLICA	2 PRIVADA	3 OTRO	Turno:	Matutino	Clave:	Zona escolar:	
Nivel educativo:	1 EDUCACIÓN ESPECIAL	2 PREESCOLAR	3 PRIMARIA	Grado:			1°	2°
3°	4°	5°	6°					
Domicilio:		CALLE	No. EXTERIOR	UNIDAD Ó EDIFICIO		No.		
INTERIOR								

4. DATOS DEL PADRE:

Nombre:	APELLIDO PATERNO	APELLIDO MATERNO	NOMBRE (S)	Estado civil:
Lugar de nacimiento:	México Distrito Federal		Fecha de nacimiento:	MES
DÍA			Año	
Nacionalidad:	MEXICANA	OTRA	Edad:	AÑO MES
DÍA				
Domicilio particular:	CALLE	No. EXTERIOR	UNIDAD Ó EDIFICIO	No.
INTERIOR				
COLONIA	DELEGACIÓN	CD. Ó ENTIDAD FEDERATIVA	PAÍS	CÓDIGO POSTAL
Teléfono:	LADA	NÚMERO	Horario de llamadas:	MAÑANA TARDE
NOCHE				
Fax:	LADA	NÚMERO	Correo electrónico:	Trabajo:
COMPLETO				NO TRABAJA MEDIO TIEMPO TIEMPO
Horario de trabajo:		Función:		Sueldo: \$

5. DATOS DE LA MADRE:

Nombre:	APELLIDO PATERNO	APELLIDO MATERNO	NOMBRE (S)	Estado civil:
Lugar de nacimiento:			Fecha de nacimiento:	MES
DÍA			Año	
Nacionalidad:	MEXICANA	OTRA	Edad:	AÑO MES
DÍA				
Domicilio particular:	CALLE	No. EXTERIOR	UNIDAD Ó EDIFICIO	No.
INTERIOR				
COLONIA	DELEGACIÓN	CD. Ó ENTIDAD FEDERATIVA	PAÍS	CÓDIGO
POSTAL				
Teléfono:	LADA	NÚMERO	Horario de llamadas:	MAÑANA TARDE
NOCHE				
Fax:	LADA	NÚMERO	Correo electrónico:	Trabajo:
				NO TRABAJA MEDIO TIEMPO TIEMPO COMPLETO
Horario de trabajo:		Función:		Sueldo:

6. COMPOSICIÓN DE LA FAMILIA:

No. de hermanos: _____
Nombre: _____ Edad: _____
Nombre: _____ Edad: _____
Nombre: _____ Edad: _____

Otros: _____
Escolaridad: _____
Escolaridad: _____
Escolaridad: _____

7. RELACIONES FAMILIARES:

Otras personas que conviven habitualmente con el grupo familiar:

Relación de parentesco: _____ Edad: _____ Ocupación: _____
comerciante

Relación de parentesco: _____ Edad: _____ Ocupación: _____

Relación de parentesco: _____ Edad: _____ Ocupación: _____
comerciante

Relación de parentesco: _____ Edad: _____ Ocupación: _____
comerciante

Relación de parentesco: _____ Edad: _____ Ocupación: _____

Relación de parentesco: _____ Edad: _____ Ocupación: _____

¿Tienen o han tenido problemas económicos?

¿Tienen o han tenido problemas de divorcio?

.

¿Cuáles son sus actividades familiares entre semana?

¿Qué actividades realizan los fines de semana?

¿Cuáles son los juegos y paseos familiares?

8. DESARROLLO PRENATAL Y PERINATAL:

1. ¿El embarazo fue planeado?

2. Mencione si la madre tuvo una enfermedad durante el embarazo (convulsiones, infecciones, rubeola, sangrado, etcétera). Favor de especificar:

Enfermedad:

Tiempo de embarazo:

Enfermedad:

Tiempo de embarazo:

3. ¿Recibió la madre algún tipo de medicamento (estupefacientes, inyecciones, etcétera) durante el embarazo?

4. Mencione el número total de embarazos incluyendo abortos:

5. Durante el embarazo se presentaron:

Mareos:

Vomito-nauseas:

Principios de aborto:

Aumento excesivo de peso (¿Cuánto?):

Otros problemas (especificar): Desprendimiento del embrión

6. Tiempo de embarazo:

7. Tiempo de trabajo de parto:

8. Especifique si el parto fue:

Normal:

Operación cesárea (¿por qué?):

Presentación de pie o nalgas (otro):

Fórceps o ventosas:

9. ¿Hubo anestesia (de qué tipo)?

10. ¿Lloró enseguida de nacer?

NO

11. ¿Hubo succión espontánea?

12. ¿Cuál fue el peso del niño al nacer?

13. ¿Hubo algún problema en el nacimiento del niño?

14. ¿Fue necesario colocarlo en incubadora o hacer algún tratamiento inmediato al nacimiento (oxígeno, cambio de sangre, etcétera)?

15. ¿Tuvo el niño estremecimiento o convulsiones?

9. HISTORIAL DE DESARROLLO:

a) ¿Hubo lactancia materna?

b) ¿Tuvo otitis repetidas (inflamación del oído), diarreas, problemas respiratorios?

c) ¿A que edad se introdujeron los alimentos sólidos?

d) ¿Qué reacción hubo al cambio de alimentos (falta de apetito, llanto, rechazo, etcétera)?

e) ¿A qué edad dijo sus primeras palabras?

f) ¿Tuvo algún problema de lenguaje (tartamudeo, pronunciación)?

g) ¿A qué edad comenzó a gatear?

h) ¿A qué edad comenzó a caminar?

i) ¿A qué edad comenzó a mostrar desconocimiento frente a los extraños?

j) ¿Cuál fue el método seguido para enseñarle a controlar esfínteres? y ¿A que edad controló esfínteres?

k) Detalle cuales son las enfermedades que ha sufrido el niño y cual ha sido su tratamiento:

l) ¿Ha sufrido operaciones? ¿de qué tipo?

m) ¿Ha tenido accidentes de consideración? Especifique

n) ¿Ha estado separado de sus padres alguna vez? Especifique cuanto tiempo

o) ¿Ha habido alguien en la familia con problemas de aprendizaje, detalle el parentesco?

p) ¿Ha habido alguien en la familia con retraso mental, desordenes cerebrales, epilepsia o antecedentes de hospitalización por enfermedades mentales, detalle el parentesco y si hubo evolución?

10.HISTORIA ESCOLAR

1. ¿Asistió a sección maternal? ¿Presentó algún problema de conducta?

2. ¿Asistió al kindergarden? ¿Presentó algún problema de aprendizaje y/o conducta?

3. ¿Asistió a la Educación básica? ¿Presentó algún problema de aprendizaje y/o conducta?

4. ¿Cuál es su relación con los profesores?

5. ¿Concurre voluntariamente a la escuela o es necesario obligarlo?

6. ¿Hace sus deberes sólo o tiene algún tipo de auxilio? Especifique quien lo ayuda y en que tipo de tareas.

7. ¿En que horario hace sus tareas, y cuanto tiempo tarda?

8. ¿Requiere que lo vigilen?

9. ¿Lugar para realizar sus tareas?

10. ¿Tiene algún tratamiento correctivo o tutorial? Si es así mencione dónde y cuánto tiempo.

11. ¿Tiene problemas de vista, oído o lenguaje? de ser así ¿sigue algún tratamiento?

Lenguaje

11.ESTADO ACTUAL DEL NIÑO

a) ¿Es un niño hiperactivo o desanimado?

b) ¿Tiene conductas nerviosos o agresivas (comerse las uñas, golpearse, etcétera)?

c) ¿Es constante o inconstante en sus actividades?

d) ¿Es ordenado o desordenado?

e) ¿Cuáles son sus actividades preferidas?

f) ¿Cuáles son sus hábitos de cuidado?

g) ¿Tiene algún hábito estereotipado (chuparse el dedo, sacar la lengua)?

h) ¿Cuáles son sus juegos preferidos?

i) ¿Tiene amigos? Especifique: de su edad o más grandes, edades, del mismo sexo o contrario.

j) ¿Cómo se relaciona con sus amigos?

Es buena, le gusta interactuar con ellos e involucrarse en las decisiones

k) ¿Es fantasioso?

l) ¿Tiene accesos de llanto repentinos?

m) ¿Se han notado algunos de los comportamientos siguientes?

- Dificultad para copiar del pizarrón
- Se tropieza con objetos
- Coordinación general pobre
- Se fatiga después de haber trabajado con algo muy cerca
- Desviación hacia fuera o dentro de un ojo
- Pierde el interés por las actividades fácilmente
- Le molesta que lo abracen o toquen
- No tolera algunos sonidos
- No responde al hablarle por su nombre
- Puede permanecer mucho tiempo con la mirada fija en algún objeto o suceso (lluvia, reloj, etcétera)

12.HISTORIA SOCIOCULTURAL Y ECONÓMICA

1.- ¿Cuánto tiempo libre tiene al día?

2.- ¿En qué ocupa su tiempo libre?

3.- ¿Cuánto dinero le dan?

4.- ¿En qué ocupa el dinero?

5.- ¿Condiciones de la vivienda?

6.- ¿Con que bienes y servicios cuenta actualmente su vivienda?

7.- ¿Cuenta con libros, revistas, suscripción a periódicos o internet?

13.COMENTARIOS DEL EXAMINADOR:

ANEXO 3

Escala de Conners para Padres - Revisada (L)

C. Keith Conners, Ph. D.

Traducido por Orlando L. Villegas. Ph. D.

Nombre del niño(a): _____	Sexo: Masculino: ___ Femenino: ___
Fecha de Nacimiento: ___/___/___	Edad: _____ Grado de Instrucción: _____
Mes Día Año	
Nombre del Padre (Madre): _____	Fecha de Hoy: ___/___/___
	Mes Día Año

Instrucciones: A continuación encontrará una lista de situaciones comunes que los niños(as) tienen. Por favor evalúe los problemas de acuerdo con la conducta de su niño(a) durante el último mes. Por cada problema pregúntese a sí mismo(a) “¿con qué frecuencia se ha presentado este problema durante el último mes?” e indique con un círculo la mejor respuesta para cada problema. Si la respuesta es “nunca” o “rara vez”, usted hará un círculo alrededor del 0. Si la respuesta es “siempre” o “con mucha frecuencia”, usted hará un círculo alrededor del 3. Usted hará un círculo alrededor del 1 ó 2 para respuestas intermedias. Por favor responda a todos los items.

	Totalmente incierto (Nunca, rara vez)	Parcialmente cierto (Ocasionalmente)	Bastante cierto (Con frecuencia, bastante)	Muy cierto (Muy frecuentemente)
1. Enojado (a) y resentido (a)	0	1	2	3
2.- Tiene dificultad para hacer o completar sus tareas escolares en casa	0	1	2	3
3.- Está siempre moviéndose o actúa impulsado(a) por un motor	0	1	2	3
4.- Tímido(a) se asusta con facilidad	0	1	2	3
5.- Todo tiene que ser como él/ella dice	0	1	2	3
6.- No tiene amigos (as)	0	1	2	3
7.- Dolores de estomago	0	1	2	3
8.- Pelea	0	1	2	3
9.- Rehúsa, expresa rechazo, o tiene problemas para realizar tareas que requieren un esfuerzo mental constante (tal como el trabajo escolar o las tareas para la casa)	0	1	2	3
10.- Tiene dificultades para mantenerse atento (a) en tareas o actividades recreativas	0	1	2	3
11.- Discute con adultos	0	1	2	3
12.- No termina sus tareas	0	1	2	3

13.- Difícil de controlar en las tiendas o mientras se hacen las compras del mercado	0	1	2	3
14.- La gente le asusta	0	1	2	3
15.- Revisa las cosas que hace una y otra vez	0	1	2	3
16.- Pierde amigos (as) rápidamente	0	1	2	3
17.- Males y dolencias (dolores)	0	1	2	3
18.- Incansable o demasiado activo	0	1	2	3
19.- Tiene problemas para concentrarse en clase	0	1	2	3
20.- Parece que no escucha lo que se le esta diciendo	0	1	2	3
21.-Se descontrola, pierde la paciencia, se enoja	0	1	2	3
22.- Necesita supervisión constante para terminar las tareas	0	1	2	3
23.- Corre, se sube a las cosas en situaciones donde es inapropiado	0	1	2	3
24.- Se asusta en saturaciones nuevas	0	1	2	3
25.- Exigente con la limpieza	0	1	2	3
26.- No sabe como hacer amigos (as)	0	1	2	3
27.- Se queja de males o dolores de estómago antes de ir a la escuela	0	1	2	3
28.- Excitable, impulsivo (a)	0	1	2	3
29.- No sigue instrucciones y no termina sus asignaciones escolares, tareas o responsabilidades en el trabajo (no debido a una conducta oposicional o por no entender las instrucciones)	0	1	2	3
30.- Tiene dificultades organizando sus tareas y actividades	0	1	2	3
31.- Irritable	0	1	2	3
32.- Incansable en el sentido de no estarse quieto (a)	0	1	2	3
33.- Le asusta estar solo (a)	0	1	2	3
34.- Las cosas siempre tiene que ser hechas de la misma manera	0	1	2	3
35.- Sus amigos (as) no lo (a) invitan a su casa	0	1	2	3
36.- Dolores de cabeza	0	1	2	3

37.- Nunca termina las actividades que comienza	0	1	2	3
38.- Desatento (a), se distrae con facilidad	0	1	2	3
39.- Habla demasiado	0	1	2	3
40.- Abiertamente desafiante y rehúsa obedecer a los adultos	0	1	2	3
41.- No presta atención a detalles o comete errores en su trabajo en general u otras actividades	0	1	2	3
42.- Tiene dificultades para esperar su turno en juegos o actividades de grupo	0	1	2	3
43.- Tiene muchos temores, miedos	0	1	2	3
44.- Tiene rituales que tiene que seguir rigurosamente	0	1	2	3
45.- Distraído (a) o con problemas para mantener la atención	0	1	2	3
46.- Se queja de estar enfermo (a) incluso cuando no le pasa nada	0	1	2	3
47.- “Berrinches”, “pataletas”	0	1	2	3
48.- Se distrae cuando le dan instrucciones para hacer algo	0	1	2	3
49.- Interrumpe o se entromete con otros (en conversaciones o juegos)	0	1	2	3
50.- Olvidadizo (a) con respecto a actividades cotidianas	0	1	2	3
51.- Le se difícil entender aritmética	0	1	2	3
52.- Corretea entre bocados y durante las comidas	0	1	2	3
53.- Le asusta la oscuridad, los animales y los insectos	0	1	2	3
54.- Se propone metas demasiado elevadas	0	1	2	3
55.- Inquieto (a) con las manos o pies, o intranquilo (a) en su asiento	0	1	2	3
56.- Poca capacidad para prestar atención	0	1	2	3
57.- “Quisquilloso”, susceptible, se fastidia fácilmente con otros	0	1	2	3
58.- Su escritura es ilegible (desordenada)	0	1	2	3
59.- Tiene dificultad para jugar o entretenerse sin hacer mucho ruido	0	1	2	3

60.- Tímido (a), introvertido (a)	0	1	2	3
61.- Culpa a otros por sus errores y mala Conducta	0	1	2	3
62.- Muy inquieto (a)	0	1	2	3
63.- Desordenado (a) y desorganizado (a) en la casa y en la escuela	0	1	2	3
64.- Se fastidia si alguien reorganiza sus Cosas	0	1	2	3
65.- Se apega a sus padres u otros adultos	0	1	2	3
66.- Perturba a otros niños (as)	0	1	2	3
67.- Deliberadamente hace cosas para fastidiar a otros	0	1	2	3
68.- Sus demandas tienen que ser atendidas inmediatamente, se frustra con facilidad	0	1	2	3
69.- Presta atención solamente si algo le parece muy interesante	0	1	2	3
70.- Rencoroso (a) vengativo (a)	0	1	2	3
71.- Pierde cosas necesarias para sus tareas o actividades (asignaciones escolares, lápices, libros, herramientas, juguetes)	0	1	2	3
72.- Se siente inferior a otros (as)	0	1	2	3
73.- A veces pareciera cansado (a) o lento (a)	0	1	2	3
74.- Pobre capacidad para deletrear	0	1	2	3
75.- Lloro con frecuencia y con facilidad	0	1	2	3
76.- donde se espera que se mantenga en su sitio	0	1	2	3
77.- Cambios rápidos y drásticos de humor	0	1	2	3
78.- Se frustra fácilmente cuando se esfuerza	0	1	2	3
79.- Se distrae con facilidad con estímulos Externos	0	1	2	3
80.- Da respuesta a preguntas que aún no se le han terminado de hacer	0	1	2	3

ANEXO 4 Documento Individual de Adecuación Curricular. Planeación y seguimiento

Cuarto grado

Documento Individual de Adecuación Curricular. Planeación y seguimiento

1. Datos generales

Nombre: Sexo: F M

Fecha de nacimiento:

Día Mes Año Edad: Años Meses

Las necesidades educativas especiales que el alumno o la alumna presenta se asocian con:

Nombre de la escuela:

Nombre del maestro o de la maestra de grupo:

Nombre del maestro o de la maestra de apoyo:

Nombre del padre: Teléfono:

Nombre de la madre: Teléfono:

En caso de que el niño o la niña estén bajo la responsabilidad de un tutor, mencione el nombre, la relación y el teléfono

Nombre: Relación: Teléfono:

2. Datos relacionados con la escolarización del niño o de la niña

¿HA PERMANECIDO EL NIÑO O LA NIÑA MÁS DE UN CICLO ESCOLAR EN ALGÚN GRADO?

Sí No ¿En cuál? Número de veces

INDIQUE LOS SERVICIOS A LOS QUE HA ASISTIDO CICLO O CICLOS EN LOS QUE ASISTIÓ AL SERVICIO INDIQUE EL TIEMPO EN MESES

¿CONTINÚA ASISTIENDO AL SERVICIO?

Sí No

EDUCACIÓN REGULAR

Inicial

Preescolar

Primaria

EDUCACIÓN ESPECIAL

Intervención temprana

Centro de Apoyo Psicopedagógico de

Educación Preescolar (CAPEP)

Centro de Atención Múltiple (CAM)

Centro Psicopedagógico

Grupo integrado

Apoyo en algún centro privado

3. Datos significativos de la historia del niño o de la niña

POR ARRIBA DEL PROMEDIO DEL GRUPO

Desarrollo motor

Desarrollo del lenguaje

Desarrollo de los aprendizajes escolares

Desarrollo socioafectivo

IGUAL AL PROMEDIO DEL GRUPO

POR DEBAJO DEL PROMEDIO DEL GRUPO

4. Desarrollo actual en las diferentes áreas

5. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica (primera vez)

Fecha en que se realizó **por primera vez** la evaluación psicopedagógica:

Persona(s) que participaron (marque con una X):

Servicio que coordinó la realización de la evaluación:

Instrumentos y técnicas aplicadas:

PERSONA(S) NOMBRE

Maestro(a) de grupo

Maestro(a) de apoyo

Psicólogo(a)

Trabajador(a) social

Especialista en un área específica

Indique:

Especialista en un área específica

Indique:

Padre o madre

Otro. Indique:

Mes Año

5. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica (última vez)

Fecha en que se **actualizó por última vez** la evaluación psicopedagógica:

Persona(s) que participaron (marque con una X):

Servicio que coordinó la actualización de la evaluación:

Instrumentos y técnicas aplicadas:

Mes Año

PERSONA(S) NOMBRE

Maestro(a) de grupo

Maestro(a) de apoyo

Psicólogo(a)

Trabajador(a) social

Especialista en un área específica

Indique:

Especialista en un área específica

Indique:

Padre o madre

Otro. Indique:

6. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica (principales capacidades... y dificultades del...)

Principales capacidades del niño o de la niña detectadas en la evaluación psicopedagógica

(Cognoscitivas, motrices, sociales, etcétera)

Principales dificultades del niño o de la niña detectadas en la evaluación psicopedagógica

(Cognoscitivas, motrices, sociales, etcétera)

7. Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño o de la niña

(Actividades cortas, largas, apoyadas con material concreto, dentro del aula y fuera del aula, así como trabajo en grupo, individual, en equipos, etcétera)

8. Intereses y motivación para aprender

(¿En qué contenidos está más interesado el alumno o la alumna?, ¿qué estímulos le resultan más positivos?,

¿Qué tareas le representan un reto?, ¿cómo motivarlo para el aprendizaje?, etcétera)

9. Principales necesidades del niño o de la niña y formulación de prioridades

(En las áreas: motora, de comunicación, social, afectiva, de conducta, médica, académica, de independencia, de autocuidado, etcétera)

ÁREA PRINCIPALES NECESIDADES PRIORIDADES

En caso de que sean necesarias, ¿qué adecuaciones se requieren?

PLANEACIÓN SEGUIMIENTO

¿Se realizó la adecuación?

Sí No

¿Por qué no se realizó?

10. Adecuaciones de acceso

A. Adecuaciones en las instalaciones de la escuela

(Rampas, barandales, adecuaciones en los baños, etcétera)

En caso de que sean necesarias, ¿qué adecuaciones se requieren?

No son necesarias

PLANEACIÓN SEGUIMIENTO

¿Se realizó la adecuación?

Sí No

¿Por qué no se realizó?

B. Adecuaciones en el aula

(Ubicación del mobiliario, iluminación, nivel de ruido, etcétera)

Sí No

Explique por qué sí

Explique por qué no

SEGUIMIENTO

¿Facilitaron la integración del niño o de la niña las adecuaciones de acceso realizadas?

En caso de que sean necesarias, ¿qué adecuaciones se requieren?

No son necesarias

PLANEACIÓN SEGUIMIENTO

¿Se realizó la adecuación?

Sí No

¿Por qué no se realizó?

(Lentes, auxiliares auditivos, bastón, máquina, punzón, tableros de comunicación, intérprete de lenguaje manual, material didáctico específico, etcétera)

11. Adecuaciones en los elementos del currículo

A. Adecuaciones en la metodología

En las formas de trabajo (individual, grupal, en parejas), en los materiales de trabajo, en el tipo de instrucciones, en el tiempo para desarrollar la actividad, en las formas de participación (oral, escrita), en la complejidad de las tareas, en las formas de desarrollar la actividad, etcétera.

No son En caso de que sean necesarias, ¿qué adecuaciones se requieren? necesarias
PLANEACIÓN

En caso de que se hayan realizado pocas veces o nunca, ¿Cuáles fueron las razones?

Siempre

Casi Siempre

Pocas veces

Nunca

SEGUIMIENTO (FRECUENCIA)

¿Se realizaron las adecuaciones en la metodología que se recomendaban?

Sí No Explique por qué sí Explique por qué no

¿Favorecieron la participación del niño o de la niña en el trabajo del grupo las adecuaciones realizadas en la metodología?

¿Qué adecuaciones en la metodología favorecieron más al niño o a la niña?

B. Adecuaciones en la evaluación

En las formas de evaluar (individual, grupal, en parejas), en los materiales utilizados para evaluar, en el tipo de instrucciones, en el tiempo asignado, en las formas de participación (oral, escrita), en la complejidad de las tareas, en las técnicas utilizadas, etcétera.

No son En caso de que sean necesarias, ¿qué adecuaciones se requieren? necesarias
PLANEACIÓN

En caso de que se hayan realizado pocas veces o nunca, ¿cuáles fueron las razones?

Siempre Casi

Siempre

Pocas veces

Nunca

SEGUIMIENTO (FRECUENCIA)

¿Se realizaron las adecuaciones en la evaluación que se recomendaban?

Documento Individual de Adecuación Curricular. Planeación y seguimiento

Sí No Explique por qué sí Explique por qué no ¿Favorecieron la participación del niño o de la niña en el trabajo del grupo en las adecuaciones realizadas en la evaluación?

¿Qué adecuaciones en la evaluación favorecieron más al niño o a la niña?

BENEFICIO

UTILIDAD

• Matemáticas

PLANEACIÓN

Teniendo en cuenta el nivel de competencia curricular del niño o de la niña y la planeación general para el grupo, es necesario indicar con una X en la primera columna qué aspectos son los que se considera necesario adecuar.

SEGUIMIENTO

Teniendo en cuenta el desempeño del niño o de la niña en cada propósito y contenido, tanto los que compartió con el grupo como los establecidos para él/ella al final del ciclo escolar, es necesario asignar en la segunda columna una de las claves siguientes.

MB - Muy Bien **B** - Bien **CD** - Con Dificultad **N** - No

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS PLANEACIÓN SEGUIMIENTO

Los números, sus relaciones y sus operaciones

Lee, escribe, ordena, ubica en la recta numérica y compara números naturales hasta de cinco cifras.

Reconoce, plantea y resuelve problemas que implican el algoritmo de la suma y la resta hasta de cinco cifras.

Plantea y resuelve problemas que implican la multiplicación y la división hasta de dos cifras.

Resuelve problemas que incluyen el uso de fracciones en situaciones de reparto, medición, comparación, equivalencia u orden.

Identifica cantidades con números decimales hasta centésimos y resuelve problemas de suma y resta con decimales.

Medición

Resuelve problemas acerca de la medición de longitudes utilizando como unidad de medida el metro, el decímetro, el centímetro, y el milímetro.

Plantea y soluciona problemas que incluyen el cálculo de perímetros.

Plantea y soluciona problemas que implican el cálculo de superficies y la aplicación de la fórmula del área del triángulo, del cuadrado y del rectángulo.

Resuelve problemas sencillos referente a capacidad, peso, y tiempo con diferentes unidades de medida (mililitro, miligramos, horas, minutos, etcétera) e instrumentos (báscula, recipientes graduados, reloj, calendario, etcétera).

Geometría

Elabora e interpreta croquis y representa puntos y desplazamientos en el plano.

Clasifica y construye cuerpos geométricos a partir de criterios básicos (forma de caras, número de caras, vértices, etcétera).

Maneja diferentes instrumentos de geometría, para el trazo de líneas paralelas y perpendiculares, figuras, ejes de simetría y cuerpos geométricos.

Tratamiento de la información

Recolecta, organiza, comunica e interpreta información que proviene de encuestas, tablas, gráficas, pictogramas, etcétera.

Estima, registra y organiza en tablas de frecuencias los resultados de diferentes juegos de azar (predicción y azar).

Usa tablas de variación proporcional directa en la resolución de problemas (procesos de cambio).

Otros propósitos y contenidos que el maestro o la maestra vaya a trabajar con todo el grupo

No son necesarias Especifique las adecuaciones

Adecuaciones curriculares específicas para el niño o la niña en la asignatura de matemáticas

En general, ¿se realizaron las adecuaciones Si no se realizaron ¿cuáles fueron la razones? propuestas en matemáticas?

Sí No

En relación con el grupo, el desempeño del niño o de la niña en matemáticas es...

En general, ¿el niño o la niña avanzaron en matemáticas de acuerdo con lo esperado?

SEGUIMIENTO

Sí No Más alto Igual Más bajo

• Español

Expone, comenta y argumenta lo concerniente a temas de diversas asignaturas.

Establece acuerdos y desacuerdos en el curso de una argumentación.

Reconoce los cambios en la comunicación oral a partir de las situaciones en que se originan.

Planea y realiza entrevistas basadas en guiones.

Lengua escrita

Reconoce y usa las fuentes comunes de información escrita.

Identifica los tipos de texto fundamentales y los objetivos comunicativos de cada uno.

Maneja e identifica las diversas partes que integran el diccionario.

Redacta instrucciones, resúmenes, textos, cartas y telegramas.

Emplea correctamente las reglas ortográficas revisadas (el punto y aparte, el punto final, la coma, los signos de admiración e interrogación, el acento ortográfico y las letras [r y rr, c y q, b y v, g y j]).

Lengua hablada

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS PLANEACIÓN SEGUIMIENTO

Recreación literaria

Otros propósitos y contenidos que el maestro o la maestra vaya a trabajar con todo el grupo

Crea trabalenguas, cuentos, fábulas y adivinanzas.

Elabora diálogos a partir de textos que haya leído o redactado.

Practica la poesía oral cuidando el tono y el volumen de voz, y representa leyendas u otros textos.

Reflexión acerca de la lengua

Reconoce y usa el sujeto tácito, los pronombres, los artículos y los adjetivos.

Reconoce la concordancia de género y número así como de género y persona entre sustantivos y adjetivos y entre el sujeto y el verbo, respectivamente.

Reconoce y usa oraciones imperativas.

Usa los tiempos presente, pretérito y futuro en la redacción de textos.

Utiliza palabras sinónimas y antónimas en sus redacciones.

Adecuaciones curriculares específicas para el niño o la niña en la asignatura de español

En general, ¿se realizaron las adecuaciones Si no se realizaron ¿cuáles fueron las razones?

¿Propuestas en español?

Sí No

En relación con el grupo el desempeño del niño o de la niña en español es...

En general, ¿el niño o la niña avanzaron en español de acuerdo con lo esperado?

SEGUIMIENTO

Sí No Más alto Igual Más bajo

Simplificar contenidos y propósitos

Agregar contenidos y propósitos

Eliminar contenidos y propósitos

Ampliar contenidos y propósitos

PLANEACIÓN

Las adecuaciones que se requieren consisten en...

Señale aquellas asignaturas en las que es necesario realizar adecuaciones en propósitos y contenidos

Conocimiento del medio

Ciencias naturales

Historia

Geografía

Educación física

Educación artística

Otra asignatura:

• **Otras asignaturas**

Si no se realizaron,

¿Cuáles fueron las razones?

En general, ¿el niño o la niña avanzó de acuerdo con lo esperado en cada asignatura?

En relación con el grupo, el desempeño del niño o la niña en cada asignatura es...

Más alto Igual Más bajo

Si eran necesarias, ¿se realizaron las adecuaciones?

Conocimiento del medio

Ciencias naturales

Historia

Geografía

Educación física

Educación artística

Otra asignatura:

12. Socialización

De acuerdo con el desempeño del niño o de la niña en cada aspecto mencionado asigne una de las claves que se muestran a continuación y señale con una X aquello que sea prioritario:

S - Siempre **MV** - La mayoría de las veces **PV** - Pocas veces **N** - Nunca

ASPECTOS POR VALORAR PLANEACIÓN SEGUIMIENTO

Relaciones interpersonales

Se comunica con el maestro o la maestra.

Se comunica con sus compañeros.

Solicita o acepta la ayuda de otro sin limitaciones.

Colaboración

Manifiesta disposición para el trabajo en equipo.

Muestra disposición para colaborar con el maestro o la maestra.

Está dispuesto a colaborar con sus compañeros.

Respeto y sigue las reglas del grupo.

Respeto a sus compañeros.

Actitud ante el trabajo

Manifiesta disposición para el trabajo individual.

Se compromete y se responsabiliza con el trabajo.

Planea para organizar su trabajo.

Sigue las indicaciones dadas por el maestro(a) o por una autoridad.

Tiene iniciativa para participar en diversas actividades (académicas y recreativas).

Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.

Culminan las actividades y las tareas que inicia.

Muestra interés por aprender e investigar.

Saca provecho de los errores cometidos.

Reconoce sus aciertos y sus errores, asumiéndolos con responsabilidad.

Muestra seguridad en lo que hace.

Recoge y guarda el material que utiliza.

Respeto los límites de las áreas del salón.

ASPECTOS POR VALORAR PLANEACIÓN SEGUIMIENTO

Actitud ante el juego

Se adapta a la situación de juego (reglas, procedimiento).

Participa con agrado en los juegos.

Muestra iniciativa para emprender juegos.

Puede participar en juegos de competencia.

Reacciona adecuadamente cuando gana o pierde.

No son Describa las estrategias que tendrán que utilizarse para promover necesarias

En caso de que se hayan utilizado pocas veces o nunca, ¿cuáles fueron las razones?

Siempre Casi

Siempre

Pocas veces

Nunca

En caso de haberse planeado algunas estrategias para promover la socialización del niño o de la niña, ¿éstas se utilizaron?

Sí No Explique por qué sí Explique por qué no

¿Favorecieron las estrategias utilizadas, la participación del niño o de la niña en el trabajo del grupo?

¿Cuáles fueron los principales logros en relación con la socialización del niño o de la niña?

LOGROS

En general, el proceso de socialización del niño o de la niña fue...

Muy favorable Favorable Poco favorable Nada favorable

13. Desempeño general

Explique por qué avanzó de acuerdo con lo esperado Razones

Explique por qué no avanzó de acuerdo con lo esperado

SEGUIMIENTO

Tomando en cuenta la planeación específica del niño o de la niña para el ciclo escolar, ¿avanzó de acuerdo con lo que se esperaba?

Relacionadas con el maestro o la maestra de grupo

Relacionadas con el maestro o la maestra de apoyo

Relacionadas con los especialistas (equipo de apoyo o paraprofesor)

Relacionadas con el padre o la madre del niño o de la niña

Relacionadas con el propio niño o niña

Relacionadas con la dinámica de trabajo en la escuela

Relacionadas con otro aspecto.

Especifique:

Sí No

En relación con sus compañeros de grupo, el desempeño general del niño o de la niña es:

Más alto Igual Más bajo

14. Los padres y las madres de familia

Señale el número de inasistencias del niño o de la niña durante el ciclo escolar

Principales razones de las inasistencias del niño o de la niña

SEGUIMIENTO

Entre 1 y 5

Entre 6 y 10

Entre 11 y 15

Entre 16 y 20

Más de 20

¿Cuál es el nivel de colaboración de los padres y las madres de familia?

¿Por qué el compromiso es regular, poco o ninguno?

PLANEACIÓN

De mucho compromiso

De regular compromiso

De poco compromiso

De ningún compromiso

¿De qué manera colaboran los padres y las madres de familia en la escuela?

¿Cuáles son las necesidades de los padres y las madres de familia en cuanto a orientación y apoyo?

Respecto al inicio del ciclo escolar, el nivel de compromiso de los padres y de las madres...

¿Cuáles son las razones?

SEGUIMIENTO

Mejóro

Empeoró

Se mantuvo igual

¿Qué tipo de orientación y apoyo se brindó a los padres y las madres de familia para que pudieran apoyar de mejor manera el trabajo que se realizó con su hijo o hija?

Ninguno

¿Qué logros importantes se obtuvieron en cuanto a la participación del padre y de la madre, del niño o de la niña?

Ninguno

15. Apoyo de educación especial

Áreas de especialidad Aprendizaje Comunicación

PLANEACIÓN

Tipo de apoyo que se requiere

Trabajo en conjunto entre el especialista y el maestro o la maestra de grupo

Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula regular

Apoyo individual del especialista dentro del aula regular

Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula de apoyo

Trabajo individual con el especialista en el aula de apoyo

Apoyo del especialista en turno alterno

Trabajo en conjunto con los padres y las madres de familia

Psicología

Otra especialidad

Apoyo recibido durante el ciclo escolar

Trabajo en conjunto entre el especialista y el maestro o la maestra de grupo

Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula regular

Apoyo individual del especialista dentro del aula regular

Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula de apoyo

Trabajo individual con el especialista en el aula de apoyo

Apoyo del especialista en turno alterno

Trabajo en conjunto con los padres y las madres de familia

Psicología

Otra especialidad

En caso de que el niño o la niña, su padre y madre, y/o maestro o maestra no hayan recibido el apoyo que requerían, ¿cuáles fueron las razones?

Persona(s)

Responsable (s)

Fecha planeada para su Nombre y Función realización

Sí No

Compromiso

PLANEACIÓN SEGUIMIENTO

¿Se llevó a cabo?

En caso de no haberse llevado a cabo, ¿cuáles fueron las razones?

16. Compromisos derivados de los puntos anteriores

17. Promoción y continuidad

¿Cuáles son las razones?

PROMOCIÓN

¿Será promovido el niño o la niña al siguiente grado? Sí No

Cualquiera que sea la respuesta (sí o no), indique lo siguiente:

¿Qué elementos se consideraron para tomar la decisión?

¿Quién o quiénes participaron en la toma de decisiones?

SEGUIMIENTO

En una escuela regular del mismo nivel

¿Seguirá el niño o la niña en la misma escuela? Sí No

En caso de que el niño o la niña no vayan a seguir en la misma escuela, ¿dónde va a estar?

En una escuela regular de otro nivel

En una escuela o servicio de EE

Otro. Indique:

¿Cuáles son las razones del cambio de escuela?

18. Observaciones y comentarios

PLANEACIÓN

Fecha en que se terminó la planeación de las acciones:

Persona(s) que participaron en la planeación de acciones

Nombre Función Firma

Fecha en que se terminó el seguimiento de las acciones:

Persona(s) que participaron en el seguimiento de acciones

Nombre

Función

Firma

ANEXO 5

Universidad Pedagógica Nacional

Lic. Psicología Educativa

Elaborado por: Escutia Cabrera Elizabeth y López Ramos Verónica.

(Pretest)

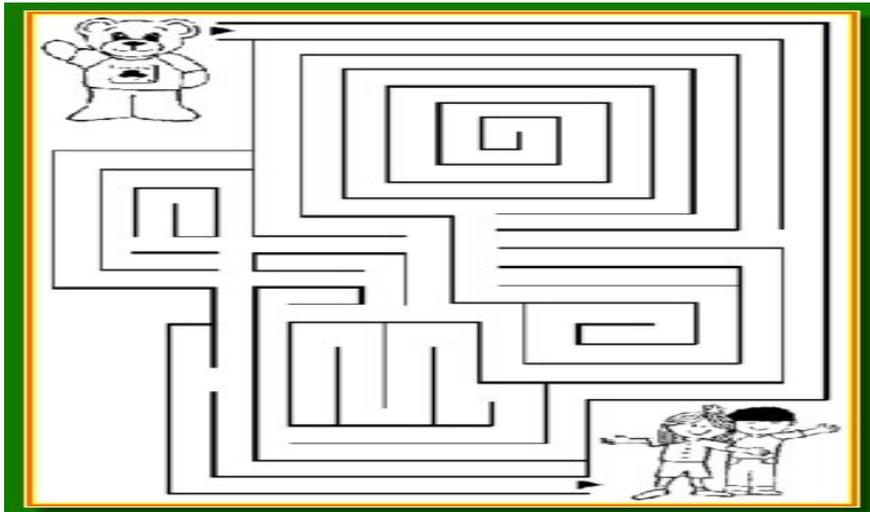
Evaluación para atención y memoria selectiva para 4° grado de educación primaria.

I. Instrucciones: Lee con atención y realiza lo que se te indica en cada número.

1.- Busca 10 pingüinos con pies amarillos y enciéralos en un círculo.



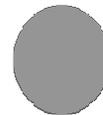
2.- Observa atentamente el dibujo y ayuda al Osito a reunirse con Anita y Pepe.

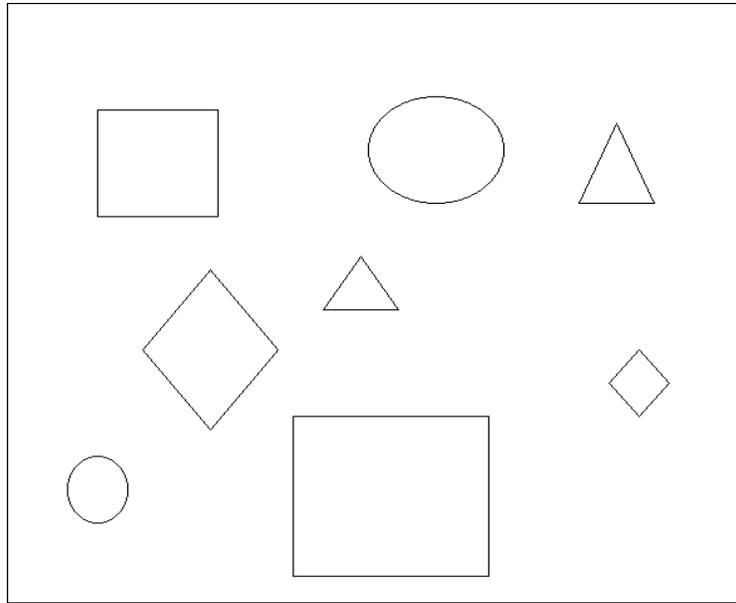


3.- Enmarca en un recuadro las figuras iguales al modelo

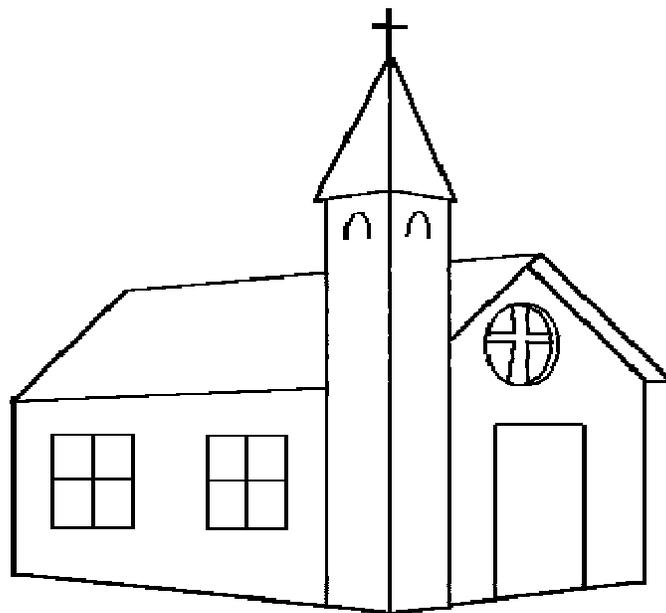


4.- Colorea las figuras del recuadro como se indica.



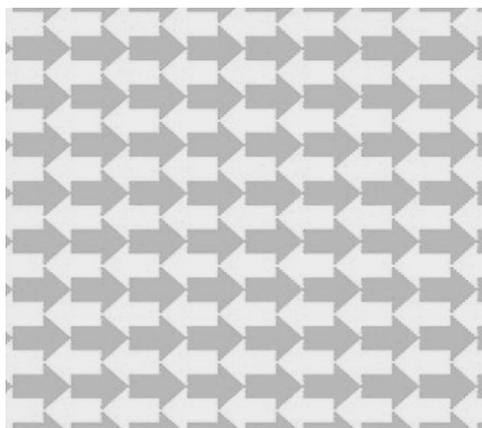


5.- Identifica las siguientes figuras en el dibujo y coloréalas como se indica



6.- Observa y responde lo que se te pide.

¿De qué color son las flechas que se encuentran en el recuadro? _____



II.

7.- Observa con atención los objetos que se te presentan a continuación.

						
buzón	margarita	cerdo	cámara	tierra	cebra	silbato
						
búho	carrete	panda	queso	cd	ordenador	león
						
botella	reloj	mano	paloma	calculadora	moneda	árbol
						
limón	caballo	balón	altavoz	silla	biberón	corazón

Escribe todos los objetos que recuerdes en cada uno de los rectángulos:

ANEXO 6

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del instructor	Material	Tiempo	Evaluación
1	Expresar y comprender un texto. Esto se reflejara en su escrito.	Que los niños por medio de actividades, fortalezcan su comprensión.	Los niños leerán la historia en voz alta y completara el final de la historia.	Proporcionará el material en orden y observar el desempeño del niño.	Cuento de "María de compras".	20 min.	Que los niños comprendan la lectura, esto se vera reflejado en sus escritos y la forma, en la cual este redactado. Se toma en cuenta la coherencia, mayúsculas, minúsculas, y ortografía.
	Unir puntos y realizar trazos puntos, para formar una figura.	Que los niños por medio de actividades, fortalezca la atención. Y sigan indicaciones	Los niños realicen el ejercicio de puntos unidos.	Motivará al niño a identificar el material que tiene en sus manos y ejemplificar el primer cuadro indicado para llevar a cabo con éxito la tarea. (después del primer cuadro ya no habrá más ayuda)	Hoja de unir puntos.	30 min.	Solo se evaluaran los cuadros unidos en correcta posición en el tiempo determinado. La evaluación será de forma sumativa, es decir un punto por cada respuesta correcta en el tiempo determinado.

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del instructor	Material	Tiempo	Evaluación
2	Observar y recuperar información.	Que los niños identifiquen los colores correctos, así como seguir instrucciones sencillas.	Los niños identifiquen las diferentes instrucciones.	Proporcionará el material correspondiente a la actividad. Y dar las instrucciones correspondientes.	-Hoja de ejercicios "Colorea los cuadros". -Colores correspondientes de madera (color rojo, amarillo y azul).	15 min.	Solo se evaluarán los ejercicios realizados correctamente, en el tiempo determinado. Dando un total de 6 de 9 para considerarlo como correcto.
	Comprender y reconocer las ideas principales de un texto.	Que los niños comprendan una lectura más complicada y más extensa. Y elabore un resumen con las ideas principales.	Los niños leerán la historia y transcribirá las ideas principales en una hoja.	Proporcionará el material necesario como es: cuento, hojas y los lápices.	-Cuento de La Breve Historia del Mar. -Hojas tamaño carta -Lápices de madera del núm. 2 ½.	25 min.	Se evaluará de forma formativa, es decir se observará la forma en que esta estructurado las estrategias que utilizan en el escrito.
	Identificar y relacionar la existencia entre la frase y el dibujo.	Que los niños logren la correcta relación frase-dibujo.	Los niños identifiquen las diferentes instrucciones.	Proporcionará el material correspondiente a la actividad. Y dar las instrucciones correspondientes.	Hoja de ejercicios "De relación frase-figura". -Lápiz del 2 ½.	10 min.	Solo se evaluarán los ejercicios realizados correctamente, en el tiempo determinado. Dando un total de 3 a 5 para considerarlo como correcto.

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del instructor	Material	Tiempo	Evaluación
3	Prestar Atención a los pequeños detalles	Encontrar las diferencias de los dibujos en un tiempo no mayor de 20 min. Y mejorar su ejecución posteriormente con trabajos de mayor complejidad.	Que los niños identifiquen las diferencias en los dos dibujos.	Proporcionaré el material correspondiente a la actividad. Y dar las instrucciones correspondientes.	-Hoja de ejercicios "Encuentra las 4 diferencias". -Colores de madera.	20 min.	Que el alumno encuentre correctamente 2 de las 4 diferencias de los dos dibujos, en el tiempo determinado.
3	Focalizar la atención a los pequeños detalles	Que los niños logren encontrar los pequeños detalles, y encerrarlos en un círculo del color que le corresponde.	Que los niños comprenda las instrucciones y ejecute eficazmente la tarea.	Proporcionaré el material correspondiente a la actividad. Y dar las instrucciones adecuadas. Así como proporcionar el material determinado.	-Hoja de ejercicios "Formas geométricas iguales y diferentes". -Colores de madera (verde y amarillo).	15 min.	Que los niños siga correctamente las instrucciones; y se percate de las diferencias, de los dibujos, en el tiempo determinado.
3	Fortalecer y utilizar la agudeza visual.	Que los niños logren encontrar los pequeños detalles, y colorearlos del color correspondiente.	Que los niños comprenda las instrucciones y ejecute eficazmente la tarea.	Proporcionaré el material correspondiente a la actividad. Y dar las instrucciones adecuadas.	-Hoja de ejercicios "Caras". -Colores de madera.	10 min.	Que los niños encuentre correctamente las caras iguales a las del modelo, en el tiempo determinado.

3	Identificar el camino correcto en un laberinto.	Que los niños logren encontrar la salida para que el ratón llegue al queso.	Que los niños comprenda las instrucciones y ejecute eficazmente la tarea.	Proporcionará el material correspondiente a la actividad. Y dar las instrucciones adecuadas.	-Hoja de ejercicios "Laberinto". -Colores de madera.	10 min.	Se realizará de manera formativa, se observarán únicamente los intentos de los niños para poder encontrar la salida correcta del laberinto y llegar a la meta. En el tiempo asignado para la actividad.
---	---	---	---	--	---	---------	---

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del instructor	Material	Tiempo	Evaluación
4	Fortalecer, la atención selectiva por medio de ejercicios en una Figura fondo.	Que los niños logren encontrar las diferentes figuras escondidas dando un total de 9 figuras.	Que los niños comprenda las instrucciones y ejecute eficazmente la tarea.	Proporcionará el material correspondiente a la actividad. Y dar las instrucciones adecuadas.	-Hoja de ejercicios "Figura fondo". -Colores de madera.	20 min.	La evaluación se realizará de forma sumativa, los niños identificarán 6 de 9 figuras en el tiempo determinado para considerarse como aceptable.
4	Fomentar la Memoria de los alumnos.	Que los niños reproduzcan correctamente las 4 figuras de una página.	Que los niños comprendan las instrucciones y ejecuten eficazmente la tarea.	Proporcionará el material correspondiente a la actividad. Y dará las instrucciones adecuadas.	-Hoja de ejercicios "Líneas y cruces". -Lápiz de madera del 2 ½.	10 min.	La evaluación se realizará de manera sumativa, se dará un punto por cada figura reproducida correctamente, en el tiempo determinado.
4 4	Distinguir las semejanzas y diferencias de los dibujos.	Que los niños Logren identificar y transcribir las semejanzas y diferencias de dos objetos. Como por ejemplo un carro y una bicicleta.	Que los niños comprenda las instrucciones y ejecute eficazmente la tarea.	Proporcionará el material correspondiente a la actividad. Y dar las instrucciones adecuadas.	-Hoja de ejercicios "Semejanzas y diferencias". -Lápiz de madera del 2 ½.	10 min.	La evaluación será formativa y se calificara, que el alumno logre encontrar las principales semejanzas y diferencias, solo se calificaran las que estén correctas, en el tiempo determinado.

4	Fortalecer la Atención por medio de la atención auditiva.	Que los niños logren identificar las palabras correctamente Dando un total de 13 palabras, en el tiempo determinado.	Que los niños comprendan las instrucciones y ejecuten eficazmente la tarea indicada.	Proporcionará el material correspondiente a la actividad. Y dar las instrucciones adecuadas.	-Hoja de ejercicios "Texto de la Luna". -Lápiz de madera del 2 ½.	10 min.	La evaluación será sumativa, los niños deberán localizar las palabras correctas en el texto por medio de la atención auditiva. Se otorgará un punto a cada respuesta correcta, para completar un total de 13 puntos.
---	---	--	--	--	--	---------	--

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del instructor	Material	Tiempo	Evaluación
5	Fortalecer la memoria selectiva a través de la recuperación de colores y letras.	Que los niños recuerden los colores y las letras que corresponde a cada cuadrado. A demás de reproducir dicho cuadro en una hoja blanca tamaño carta.	Los niños observaran un cuadro de colores subdividido en nueve cuadros, en donde cada cuadro a su vez tiene una letra dibujada en su interior, además deberá reproducir en una hoja blanca tamaño carta el cuadrado con todos sus componentes.	Proporcionaré un cuadro de colores y letras a los niños y les indicará que observen durante 5 min. atentamente los colores y la letra que corresponde a cada uno. Transcurridos los 5 min. Se les retirará los cuadros a los alumnos y se solicitará que sin ver, traten de recordar, la cantidad de cuadros, letras, colores y la secuencia que llevan. Finalmente se pedirá a los niños reproduzcan el dibujo del cuadro en una hoja blanca.	2 cuadros de cartón subdivididos en 9 cuadros a los cuales les corresponde un color y una letra (amarillo=a, rojo=b, rosa mexicano=c, verde=d, azul marino=e, verde=al, morado=g, naranja=h y azul claro=i)	35 min.	Se otorgará un punto cada vez que el alumno logre recordar el color, la letra y la secuencia que tiene el cuadro. La puntuación mínima que los alumnos deberán obtener es de 17 aciertos, para considerarse como aceptable.

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del instructor	Material	Tiempo	Evaluación
5	Observar y recordar de manera ordenada las figuras que se muestran en una lámina.	Que los niños logren recordar las figuras que se encuentran en la lámina.	Observará con atención la lámina con las 8 figuras durante 30 segundos, para posteriormente tratar de recordarlas, sin ver la lámina.	Mostrará la lámina con 8 figuras diferentes durante 30 segundos, posteriormente se cubrirá la lámina y solicitará a los niños traten de recordar las figuras de la lámina.	1 lámina tamaño carta con 8 figuras diferentes (casa, florero, mochila, árbol, libro, lápiz, plato y coche).	10 min.	Se realizará de manera sumativa y los niños tendrán que recordar 6 de las 8 figuras para considerarse como aceptable.
5	Dibujar de memoria las figuras que se observen en la lámina.	Que los niños reproduzcan de memoria las 4 figuras que se encuentran del lado izquierdo de la lámina que se les mostró.	Observará la lámina durante 30 segundos, posteriormente reproducirá los dibujos en una hoja blanca tamaño carta.	Mostrará una lámina con 4 figuras durante 30 segundos. Posterior al tiempo establecido le pedirá a los niños las reproduzcan de memoria en una hoja blanca tamaño carta.	-1 lámina tamaño carta con 4 figuras. -2 lápices. -2 hojas blancas tamaño carta.	5 min.	Se realizará de manera formativa, únicamente se observará que los niños dibujen los modelos antes vistos sin recurrir a la lámina.

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del instructor	Material	Tiempo	Evaluación
6	Identificar el camino correcto en un laberinto.	Que los niños logren encontrar el camino correcto dentro del laberinto.	Con un lápiz tratará de identificar en el laberinto, el camino correcto que le permita encontrar al pollito "Pío" a su mamá.	Entregará a cada niño una hoja con un dibujo de laberinto y le solicitará que tracen el camino correcto para resolverlo.	- 2 hojas tamaño carta con el dibujo de un laberinto. -2 lápices.	5 min.	Se realizará de manera formativa, se observará únicamente los intentos de los niños para poder llegar a la meta.
6	Fortalecer la memoria, a partir de la observación del dibujo del perro "Greñas". Los colores que integran.	Que los niños reproduzcan correctamente los colores correspondientes del dibujo original en el mismo modelo que se encuentra en blanco.	Después de observar el dibujo original de "Greñas" tendrá que iluminar con los mismos colores el mismo dibujo que se encuentra en blanco.	Mostrará durante 30 seg. el dibujo de "Greñas" y solicitará que observen con atención los colores que lo conforman, posteriormente, indicará a los niños que reproduzcan los mismos colores en el dibujo en blanco.	-Una lámina con el dibujo original de "Greñas". -Colores de madera.	10 min.	Formativa; únicamente se observará la estrategia que los niños utilizan para recordar los colores que tienen el dibujo original.

6	Describir y recordar los objetos que se muestran en la lámina.	Que los niños logren recordar y describir la mayor cantidad posible de objetos que se le muestran.	Observarán atentamente los diferentes objetos que se les muestran y posteriormente se cubrirán con un pedazo de tela y tratarán de expresar oralmente cuales y cuantos objetos se encuentran bajo el lienzo.	Mostrará diversos objetos durante un minuto, posteriormente cubrirá con un lienzo los objetos y solicitará a los niños que recuerden y describan los objetos que se encuentran ocultos.	<ul style="list-style-type: none"> -Lápices de colores. -Clips pequeños y grandes. -Gomas. -Sacapuntas. - Plumones. -Diurex. -Abrecartas, -Correctores. -Tijeras. -Engrapadora. -Plumas negras y rojas. -Un pedazo de tela de cualquier color oscuro. 	15 min.	Se llevará a cabo de manera formativa, solo se observará la estrategia que cada niño utiliza al tratar de recordar los objetos que se le mostraron.
---	--	--	--	---	---	---------	---

6	Integrar y colorear un rompecabezas de figuras geométricas.	Que los niños logren completar todas las figuras del rompecabezas.	Cada niño deberá iluminar los dibujos que contiene una hoja tamaño carta, una vez que terminen de colorear, se procederá a recordar las figuras de dicha hoja, de manera que el resultado será un rompecabezas de figuras geométricas, las cuales tendrá que colocar nuevamente de manera ordenada para que se vuelvan a formar las figuras.	Entregaré una hoja tamaño carta con diversas figuras geométricas y solicitaré que iluminen cada dibujo, posteriormente se dará la indicación de que recorten las figuras en las líneas señaladas en cada dibujo, para finalmente solicitarle a cada niño reintegre las figuras en el orden inicial.	-Hoja tamaño carta con figuras geométricas (2 círculo, 2 cuadrados, 7 triángulos y 4 muñecas con divisiones marcadas). -Colores de madera. -Tijeras.	20 min.	Se realizará de manera sumativa, se otorgaran 2 puntos por cada figura integrada correctamente, para que sumen 10 puntos en total, el puntaje mínimo será de 7 aciertos.
---	---	--	--	---	--	---------	--

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del instructor	Material	Tiempo	Evaluación
7	Colorear figuras respetando límites.	Que los niños logren iluminar las 4 figuras que se les indican respetando el límite del contorno de cada dibujo.	Iluminar de diferente color las 4 figuras que se indican en cada recuadro de una hoja tamaño carta, respetando el límite del contorno.	Proporcionará una hoja tamaño carta con cuatro figuras diferentes a cada niño y les indicará que las iluminen, sin salirse del límite.	-Hoja tamaño carta con cuatro figuras de frutas (pera, naranja, mandarina y manzana). -Colores de madera.	5 min.	Se realizará de manera formativa, únicamente se observará que respeten los límites que tiene cada figura.
7	Repetir y escribir las frases indicadas.	Que los niños logren recordar y escribir sin ver, el texto las frases que les serán leídas en voz alta.	Tratará de recordar y escribir en una hoja, las frases que le serán leídas en voz alta, sin recurrir al texto revisado.	Leerá en voz alta cuatro frases y solicitará a los niños las repitan en voz alta y posteriormente las escriban en una hoja, respetando el orden correspondiente.	-Hoja con cuatro frases escritas. -Hoja blanca tamaño carta. -Lápices.	5 min.	Se llevará a cabo de forma sumativa, otorgándose un punto por cada frase completa que se escriba y otro punto por el orden correspondiente, dando un total de 8 puntos, de los cuales como mínimo se requieren 6.
7	Identificar y colorear las figuras dentro de los dibujos.	Que los niños logren identificar y colorear del color correspondiente todas las figuras geométricas que se encuentran dentro de los	Identificarán e iluminarán todas las figuras geométricas que se encuentran ocultas dentro de cuatro dibujos.	Entregará a cada niño una hoja con cuatro dibujos diferentes y les indicará que iluminen de rojo=cuadrados, amarillo=círculos	-Hoja tamaño carta con cuatro dibujos diferentes (edificio, barco, perro y un niño).	10 min.	Será de manera formativa, únicamente se observará que el niño mantenga la atención adecuada para poder identificar las figuras e

		dibujos que se les presentan.		y azul=triángulos.			iluminarlas del color que corresponde.
7	Observar, recortar e integrar las piezas de un rompecabezas.	Que los niños logren integrar correctamente las piezas de un rompecabezas creado por ellos mismos, a partir de un dibujo que se les muestra.	Observarán un dibujo de una hoja tamaño carta que se les proporcionará, posteriormente lo recortarán en tamaños diferentes, para finalmente volverlo a integrar en su forma original.	Entregará una hoja tamaño carta con un dibujo, el cual se observará durante un minuto, posteriormente se solicitará a los niños lo recorten en diferentes tamaños; finalmente se indicará que integren el dibujo en su forma original.	-Hoja tamaño carta con el dibujo de una hada "Campañita". -Tijeras.	10 min.	Será formativa, se consideraran aspectos como organización y la estrategia utilizada para volver a integrar correctamente las partes del dibujo.

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del instructor	Material	Tiempo	Evaluación
8	Fortalecer la atención a través de la discriminación de dibujos.	Que los niños logren identificar y señalar de entre 30 figuras de perros, los que tienen 8 manchas solamente.	Observará con atención las figuras de perros y encerrará en un círculo los que tienen 8 manchas.	Proporcionará una hoja con dibujos de perros e indicará que se encierren en un círculo los que tienen únicamente 8 manchas.	-Hoja tamaño carta con dibujos de 30 perros, dentro de los cuales solo hay 10 con 8 manchas.	10 min.	Formativa, se observará la manera en que cada niño realiza el ejercicio para identificar las características de los perros.
8	Identificar figuras entrelazadas.	Que los niños puedan identificar las figuras entrelazadas.	Con un color diferente tendrá delinear el contorno de los 5 dibujos ocultos, que se encuentran entrelazados.	Les proporcionará a los niños una hoja tamaño carta con 5 figuras entrelazadas e indicará que marquen con un color diferente el contorno de cada dibujo.	-Hoja tamaño carta con 5 figuras entrelazadas (coquete, guitarra, botón, ballena y un edificio). -Colores de madera.	10 min.	Sumativa, se darán 2 puntos por cada figura identificada y delimitada correctamente, el puntaje mínimo será de 6 aciertos.
8	Observar, recordar y describir a su compañero.	Que los niños observen y presten atención a las personas que les rodean.	Cada niño se pondrá de pie frente a su compañero y observará por espacio de un minuto la manera en que se encuentra vestido su compañero y posteriormente con los ojos vendados tratará de recordar y describir lo que	Solicitará a los niños que se pongan de pie frente a frente y que observen detenidamente la manera en que su compañero se encuentra vestido, posteriormente les vendará los ojos con un paliacate y les pedirá que	-Un paliacate o pedazo de tela para vendar los ojos. - Dos o más integrantes.	10 min.	Formativa, solo se considerará la capacidad de observación y atención que presenten los niños en el ejercicio.

			observó.	recuerden y describan la manera en que el niño está vestido.			
8	Leer y escuchar con atención el texto de "La tortuga marina".	Que los niños lean y escuchen con atención el texto de "La tortuga marina", para seleccionar la información que se les solicite.	Cada niño tendrá que leer una parte del texto elegido y su compañero tratará de escuchar con atención el contenido para poder recuperar y expresar oralmente la información que solicite mediante preguntas el instructor.	Indicará el texto que se eligió para su lectura e indicará la parte que le corresponde leer a cada niño. Una vez leído el texto procederá a realizar preguntas sobre el contenido de la lectura.	-Texto de "La tortuga marina".	15 min.	Formativa; se observará la manera en que los niños tratan de recuperar las ideas del texto.
8	Identificar y organizar la secuencia de un texto.	Que a partir de un texto leído los niños logren recordar la secuencia de la lectura.	Tendrán que organizar la secuencia de la lectura por medio de tarjetas con dibujos que se refieren al texto de "La tortuga marina".	Entregará las tarjetas con los dibujos de la secuencia del texto revisado y solicitará a los niños coloquen de manera correspondiente y ordenada dichas tarjetas, de manera que a través de las imágenes se pueda recuperar el orden del texto.	-Tarjetas (8) con imágenes gráficas del texto.	5 min.	La evaluación será sumativa, se otorgará un punto por cada tarjeta consecutiva colocada correctamente, el mínimo de aciertos será de 6.

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del Instructor	Material	Tiempo	Evaluación
9	Escribir círculos de forma continua y cada 5 círculos hacer un cuadrado.	Que los niños fomenten la constancia al realizar una actividad y posteriormente la practiquen en el salón de clase.	Los niños dibujaran series de cuatro círculos continuos en una hoja cuadriculada tamaño carta y al trazar la quinta figura, se le pedirá realizar un cuadrado., quedando la serie de cuatro círculos y un cuadrado.	Entregará hojas de cuadro grande tamaño carta a los niños y un lápiz negro y un color rojo. Les dará la indicación para que inicien el trazo de las series de los círculos y cuadrados en la hoja. Los círculos se trazaran con lápiz de color negro y los cuadrados de color rojo, hasta completar la página.	-Hojas de cuadricula grande tamaño carta. -Lápices negros y/o de grafito. -Colores rojos.	15 min.	Formativa, se observara que el alumno escriba los círculos y cuadrados de manera continua y respetando la secuencia de la serie indicada.
9	Tocar palmadas y cada 4 decir un nombre de persona o escribir algún signo.	Que los niños logren fortalecer su atención, por medio de la discriminación de series de sonidos.	Los niños escucharan atentamente las indicaciones del instructor y tendrán que contar las series de palmadas, para poder escribir en el conteo cinco, un nombre de persona o escribir algún signo.	Explicará la actividad a los niños. Posteriormente realizará un ejercicio como ejemplo y paso siguiente, comenzara a dar palmadas, para que los niños completen la actividad.	- Fichas bibliográficas y/o tarjetas blancas. -Lápices de grafito.	10 min.	Sumativa, ya que por cada nombre de persona o signo escrito de acuerdo a la serie de palmadas, se les otorgará un punto. El mínimo de puntos será diez.

	<p>Fomentar la atención selectiva y la memoria, a través de dictado gráfico. Para un golpe dibujar un 0 y para 2 dibujar un cuadrado y para 3 dibujar una raya.</p>	<p>Que logren recordar indicaciones para realizar actividades.</p>	<p>Atenderá las indicaciones del instructor, para poder realizar la selección y recuperación de la información para realizar los dibujos del 0,2 y 3, según corresponda a la cantidad de golpecitos.</p>	<p>Entregará las hojas tamaño carta y lápices, para que el niño realice el dibujo del número correspondiente según la cantidad de golpes. Con las manos llevará a cabo una cantidad de golpecitos.</p>	<p>-Hojas blancas tamaño carta. -Lápices de grafito del 2 ½.</p>	<p>15 min.</p>	<p>Sumativa, ya que por cada número dibujado de manera adecuada se le otorgará un punto. El mínimo de puntos será de 15.</p>
	<p>Jugar y seleccionar palabras en el diccionario.</p>	<p>Que los niños logren recuperar la información previamente leída, y la puedan relacionar de acuerdo al significado de las palabras.</p>	<p>Escuchará atentamente, al instructor para realizar la búsqueda oportuna de las palabras indicadas, en el diccionario y posteriormente escribirá en fichas bibliográficas el significado de cada una, de acuerdo a lo leído en el diccionario, pero sin consultar el mismo.</p>	<p>Proporcionará fichas bibliográficas, colores de madera y un diccionario a los alumnos.</p>	<p>-Diccionario. -Colores de madera. -Fichas bibliográficas.</p>	<p>10 min.</p>	<p>La evaluación se llevará a cabo de manera formativa, debido a que únicamente se observará la estrategia que utilizan los niños para realizar tareas específicas.</p>

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del Instructor	Material	Tiempo	Evaluación
10	Observar, escuchar seguir indicaciones.	Que los niños fortalezcan la atención y discriminen indicaciones.	Los niños seguirán las indicaciones y consignas gestuales del instructor para realizar ejercicios de dirección y sentido. Indicación: 1.- Si pongo el brazo arriba, tú lo pones delante. 2.- Sí lo pongo adelante, tú lo pones arriba. c.- Si lo pongo en horizontal, tú lo pones hacia atrás. 3.- Sí lo pongo hacia atrás, tú lo pones en horizontal.	Observará que el alumno atiende las indicaciones correctamente.	-Plantillas de ilustraciones.	15 min.	Formativa, se observará que el alumno siga instrucciones de manera adecuada, atendiendo los gestos del instructor.
10	Identificar y colorear las figuras dentro de los dibujos. Figura fondo.	Que los niños logren identificar las figuras que se encuentran dentro del dibujo.	Identificarán e iluminarán todas las figuras que se encuentran ocultas dentro del dibujo.	Entregará a cada niño una hoja impresa con el dibujo y ellos encontrarán las figuras ocultas dentro del mismo.	-Hoja tamaño carta con dibujo impreso.	15 min.	Será de manera formativa, únicamente se observará que el niño mantenga la atención adecuada para poder identificar las figuras que se encuentran ocultas.

	<p>Observar, recordar e identificar dentro de una sopa de números las cantidades que se le piden.</p>	<p>Que los niños logren identificar las cantidades dentro de una sopa de números.</p>	<p>Identificarán y encerraran las cantidades que se piden dentro de una sopa de números.</p>	<p>Entregará a cada niño una hoja impresa con el ejercicio de sopa de números.</p>	<p>-Hoja tamaño carta con la sopa de letras. -Lápiz del número 2 ½.</p>	<p>20min.</p>	<p>Sumativa, ya que por 4 de 5 cantidades correctas encontradas y con éxito, se calificara como correcta.</p>
--	---	---	--	--	---	---------------	---

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del Instructor	Material	Tiempo	Evaluación
11	Observar y recuperar información.	Que los niños aumenten la capacidad de atención y memoria, al reproducir una figura hecha a base de puntos.	Observará una lámina atentamente con una figura trazada a partir de la unión de puntos. Posteriormente, se le solicitará, realice la figura en una hoja tamaño carta punteada respetando las mismas características del dibujo observado.	Entregará a los niños las láminas con la figura indicada. Les dará la indicación para que comiencen a observar dicha lámina y cuando él lo indique, se las retirará y posteriormente les entregará una hoja punteada tamaño carta, para que reproduzcan el modelo.	-Láminas con una figura trazada a base de puntos. -Hojas tamaño carta punteada. -Lápices de grafito.	15 min.	Formativa, solamente se observará si el niño logra realizar de manera adecuada la figura con sus características.
11	Fortalecer la atención y la selección de objetos.	Que los niños logren seleccionar las figuras que se repiten en la parte superior y en la parte inferior de la lámina, discriminando los objetos que no están indicados.	Observar cada figura de la parte superior de la lámina e identificar en la parte inferior de la misma, los dibujos que se repiten y colorearlos. Si no aparecen los tachará.	Proporcionará a los niños las láminas donde aparecen los objetos y entregará los colores para que puedan realizar la actividad, a partir de la indicación.	-Láminas con diversos objetos dibujados. -Colores de maderas. -Sacapuntas.	15 min.	Formativa, observar la atención del niño.

11	Recordar, observar e identificar los diferentes estímulos que se le presentan dentro de un escenario determinado.	Que los niños encuentren los estímulos color verde.	Observar el escenario con detenimiento e identificar todos los objetos verdes, así como plasmarlos en una hoja blanca.	Recorrer el escenario con diferentes estímulos escondidos (los cuales serán de color verde), el niño tratará de encontrarlos y al regresar a su lugar escribirlos en el orden de aparición. Nota: El escenario tendrá música de fondo.	-Objetos color verde dentro del escenario. -Hojas blancas tamaño carta. -Lápiz del número 2 ½. -Grabadora.	20 min.	Sumativa, es decir, por 7 de 9 objetos encontrados y plasmarlos en orden de aparición se considerará como exitosa la tarea desempeñada.
----	---	---	--	--	---	---------	---

Núm. de sesión	Objetivos	Metas	Trabajo del niño	Trabajo del Instructor	Material	Tiempo	Evaluación
12	Observar, identificar y seleccionar.	Que los niños identifiquen en una sopa de letras todas las palabras "AF"	Encontrar en una sopa de la letra la palabra "AF" y encerrarla en un círculo.	Proporcionaré el material correspondiente. Las letras de encuentran escondidas de forma horizontal, de atrás hacia delante, de arriba hacia abajo, etc.	-Hojas impresas con la actividad sopa de letras. --Lápiz del numero 2 ½.	20 min.	Sumativa, ya que por 10 de 10 palabras encontradas correctamente se calificara como exitoso.
12	Seleccionar objetos con características similares.	Que los niños realicen la selección de objetos con características similares, de entre diversos objetos que no tienen relación.	Subrayar con color azul el nombre de animales que tienen cuatro patas. Con color naranja, el nombre de los animales que tengan dos patas. Escribe el nombre de las palabras que quedaron sin subrayar.	Proporcionaré las láminas con los objetos indicados y colores a los niños.	-Láminas con dibujos de animales y diversos objetos impresos. -Colores de madera. -Hojas blancas tamaño carta. -Lápices.	30	Formativa, se observará que los niños logren identificar cuáles son los objetos de características similares y cuales son diferentes.

ANEXO 7

Universidad Pedagógica Nacional

Lic. Psicología Educativa

Elaborado por: Escutia Cabrera Elizabeth y López Ramos Verónica.

(Postest)

Evaluación para atención y memoria selectiva para 4° grado de educación primaria.

I. Instrucciones: Lee con atención y realiza lo que se te indica en cada número.

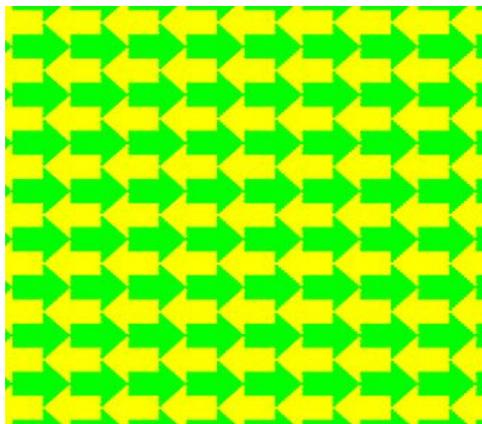
1.- Busca en la sopa los siguientes números y enciérralos en un círculo.

*763 * 396 *879 *114 *581

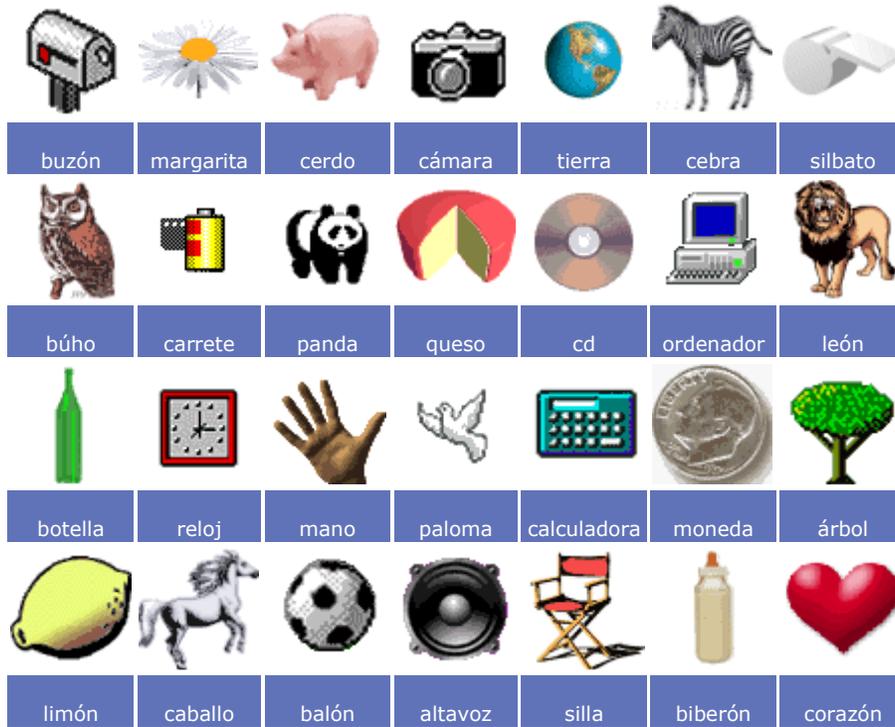
2	4	8	3	0	1	1	7
6	8	7	9	8	0	4	6
3	4	0	7	7	4	0	3
6	0	1	8	5	2	5	0
1	3	9	6	0	3	3	9
8	4	3	4	5	0	4	0
2	2	1	7	9	1	0	2
9	1	6	6	2	8	1	3

2.- Observa y responde lo que se te pide.

¿De qué color son las flechas que se encuentran en el recuadro? _____



3.- Observa con atención los objetos que se te presentan a continuación.



Escribe todos los objetos que recuerdes en cada uno de los rectángulos:

4.- Busca 10 pingüinos con pies amarillos y enciérralos en un círculo.



5.- Observa atentamente el dibujo y ayuda a Pluto para que llega a su casa.

