



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGIA
EDUCATIVA UNIDAD AJUSCO

“INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA ATENDER NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE UN ALUMNO EN SEXTO GRADO DE PRIMARIA CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD”

TESINA

Que para obtener el título de:

Licenciada en Psicología Educativa

Presenta:

OLINKA VIRIDIANA GALICIA TREJO

Asesora:

MTRA. Celia María del Pilar Aramburu Ceñal



México, D. F., junio de 2010.

AGRADECIMIENTOS

*Los seres humanos anhelamos
recuperar un paraíso que nunca
tuvimos, sentimiento oceánico de
plenitud; búsqueda imposible de ser uno
con el otro, de sentirnos un todo con el
mundo.*

JASINER GRACIELA

A Dios:

Por concederme la fuerza, la salud y la inteligencia para lograr todo cuanto me proponga, por poner en mi camino ángeles que han cuidado de mí en todo momento.

A mis padres:

Por darme la vida, cuidarme, enseñarme con cariño, por creer en mí, por su apoyo incondicional, por sus consejos, por que son mi ejemplo de lucha y superación, también mis cómplices en cada reto. A mi madre por tener siempre palabras de aliento y una sonrisa aun en el día más lluvioso. A mi padre por guiarme y enseñarme a enfrentar la vida con sabiduría y con la frente en alto.

A Leo:

Quien me hace una persona plena y feliz, por enseñarme el significado del amor verdadero. Por apoyarme, protegerme, hacerme sonreír y ser parte de este gran logro.

A mis hermanas:

Por ser las mejores amigas y consejeras, por su gran cariño y apoyo por compartir mis triunfos y derrotas, por estar siempre a mi lado.

A mi asesora:

Por ser para mí una gran amiga y maestra, por ayudarme a ser mejor persona y profesionalista, por dejar en mí una huella imborrable con su cariño y enseñanzas.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Justificación.....	2
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos generales.....	5
Objetivos específicos.....	5
Capítulo 1 Integración Educativa.....	6
1.1 Antecedentes del movimiento de integración educativa.....	6
1.2 Concepto.....	10
1.3 Principios y fundamentos.....	14
1.4 Formas de integración.....	18
Capítulo 2 Necesidades Educativas Especiales.....	22
2.1 Necesidades Educativas Especiales: Antecedentes y Concepto.....	22
2.2 Tipos de necesidades educativas.....	25
2.3 Atención a las necesidades educativas.....	27
Capítulo 3 Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.....	30
3.1 Estudio de TDAH.....	30
3.2 Etiología.....	34
3.3 Historia evolutiva.....	36
3.4 Dificultades que enfrenta un niño o niña con TDAH.....	38
3.5 Diagnóstico.....	42
3.6 Tratamiento.....	46
Capítulo 4 Método.....	50
4.1 Tipo de estudio.....	50
4.2 Sujeto.....	51
4.3 Escenario.....	51
4.4 Instrumentos y Técnicas.....	51
4.5 Procedimiento.....	55

Capítulo 5 Informe psicopedagógico.....	57
Capítulo 6 Programa de Intervención.....	73
Capítulo 7 Análisis del Impacto de la Intervención: conclusiones y sugerencias	84
Referencias.....	93
Anexos.....	97

RESUMEN

El presente trabajo es una intervención psicoeducativa dirigida a la atención de necesidades educativas especiales de un niño con TDAH en 6º de primaria, para favorecer su integración y desempeño escolar. El estudio muestra los resultados obtenidos en la evaluación inicial, el programa intervención y una descripción de los datos obtenidos en el programa durante el cual se trabajaron aspectos de integración grupal, para mejorar las condiciones de integración del niño.

Se aplicó una evaluación inicial, para conocer las principales necesidades educativas especiales del escolar, se diseñó y aplicó un programa de intervención de diez sesiones en el grupo de 6º grado para trabajar temas como: autoconcepto, comunicación, confianza, integración grupal, etc. Se describieron los avances del niño en cada sesión del programa para así poder constatar los logros obtenidos en la intervención. En el apartado de conclusiones y sugerencias se reflexiona acerca de los principales hallazgos del trabajo de intervención y se sugieren actividades para poder mejorar las condiciones de escolarización del niño.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se describe una intervención psicopedagógica, desde el campo de la psicología educativa, a un niño en sexto grado de primaria que presentó necesidades educativas especiales asociadas al trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

En un principio se presenta la justificación de la investigación y el planteamiento de la problemática que será abordada, también la pregunta de investigación de este trabajo. En el primer capítulo se reflexiona acerca de la integración educativa, su desarrollo en México, los principios y fundamentos de este movimiento que ha defendido el derecho de todos los(as) niños(as) a incorporarse a la educación regular en las condiciones lo más normal posibles contando con los medios y apoyos necesarios para un adecuado desarrollo educativo.

En el segundo capítulo se aborda el tema de las necesidades educativas especiales, reflexionando sobre los tipos de NEE y la atención que se debe ofrecer a los(as) niños(as) que presentan este tipo de necesidades. En el tercer capítulo se reflexiona respecto al TDAH, sus causas, las dificultades que enfrenta un(a) niño(a) con TDA/H en el entorno familiar y escolar, el diagnóstico y tratamiento hacia este padecimiento. En el cuarto capítulo se presenta lo relativo al método de la investigación: el sujeto con el que se trabajó, el escenario, los objetivos, el tipo de estudio, los instrumentos y técnicas que se utilizaron para recolectar la información, relacionada con la evaluación psicopedagógica. En el quinto capítulo se muestra el informe psicopedagógico y, en el sexto capítulo, se encuentra el programa de intervención diseñado a partir de las principales NEE detectadas en la evaluación. En el programa se trabajó el área de integración en el grupo con el objetivo de mejorar sus relaciones interpersonales: se encuentra organizado por objetivos, los temas a trabajar, las estrategias de enseñanza aprendizaje, estrategias motivacionales, actividades y la evaluación de cada sesión. Finalmente en el séptimo capítulo se presenta el análisis del impacto de la intervención, las conclusiones, sugerencias, las referencias y los anexos con el material que utilizó en la investigación.

JUSTIFICACIÓN

Al considerar la educación como un derecho humano tenemos la responsabilidad de dar respuestas educativas que permitan resolver las dificultades que afronta el sistema educativo nacional de manera que todos(as) los(as) niños(as) sin importar su condición física, socio-cultural o económica, tengan acceso a la educación regular y alcancen un desarrollo pleno.

Los principios de inclusión hablan del derecho a la equidad respetando las características propias de cada ser humano, valorándolas y considerando la diversidad que cada uno(a) posee como un ingrediente esencial que enriquece los escenarios educativos, ya que implica respetar las cualidades que cada uno(a) de nosotros(as) posee, con flexibilidad, tomando en cuenta las posibilidades de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje a través de un currículum integral y una escuela inclusiva que sea sensible a la diversidad.

En el contexto de la práctica educativa surgen necesidades de diversa índole ante las cuales es labor de los(as) profesionales de la educación buscar alternativas que atiendan a estas necesidades. Así las necesidades educativas especiales son un objeto de análisis e intervención, ya que están relacionadas con las dificultades de aprendizaje que puede presentar cualquier alumno(a), a lo largo de su escolarización, y le impiden acceder al currículum: el responder a estas necesidades implica contar con apoyos acorde a las condiciones personales de cada alumno(a) que le permitan superar la dificultad y acceder a los contenidos curriculares.

Las necesidades educativas especiales que afrontan alrededor de seiscientos millones de personas, de acuerdo con cifras de la Organización Mundial de la Salud (Dadamia, 2004), son una cuestión de gran importancia debido a que los(as) niños(as) que presentan este tipo de necesidades no logran alcanzar los objetivos establecidos en los planes y programas de estudio. Por lo tanto, es necesario desarrollar estrategias o programas que permitan superar estas dificultades para lograr que todos(as) los(as) niños(as) se encuentren preparados para afrontar las exigencias del contexto social en el ámbito educativo.

El hecho de que desde la psicología educativa se pueda promover el diseño de programas de intervención que atiendan a las necesidades educativas especiales que

los(as) niños(as) presentan en el aula resulta relevante ya que éstos(as) deben estar integrados e incluidos en condiciones lo más normal posible y en contextos que potencien el desarrollo educativo.

Existen diversos trastornos que pueden estar asociados a las necesidades educativas especiales, uno de ellos es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) que se caracteriza por rasgos impulsivos, falta de atención y actividad excesiva: este tipo de conductas dificultan el avance educativo del(a) niño(a), ya que el sistema no proporciona las ayudas necesarias para que estos(as) niños(as) superen sus dificultades, por ello resulta pertinente realizar intervenciones, desde el campo de la psicología educativa, ya que es prioridad mejorar las condiciones de escolarización de los(as) escolares.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente el TDAH se ha convertido en un trastorno recurrente en las escuelas, con el se ha etiquetado a los(as) niños(as) más traviosos e inquietos que se encuentran en el salón de clases, sin embargo como menciona Moyano (2004) muchos de estos(as) niños(as) no son hiperactivos, solamente se encuentran dentro del rango de niños(as) con hipermovilidad. Este término se refiere a niños(as) con un patrón quinético más elevado al que presentan los(as) niños(as) de su edad, es importante dejar en claro que estos niños(as) no son hiperactivos, ni deben ser sometidos a tratamientos, sólo son demasiado inquietos.

De acuerdo con Ávila y Poliano-Lorente (2002) de los(as) niños(as) que padecen este síndrome, el 40 o 50% de los casos presentan problemas en su desempeño escolar: los(las) profesores(as) de estos(as) niños(as) suelen quejarse de que no logran permanecer sentados, molestan a sus compañeros(as), no atienden las indicaciones que se les dan, ni logran concentrarse en las actividades. No es sólo el hecho de que estos(as) niños(as) no logren concentrarse, sino que por medio de sus movimientos en pies, manos y a veces los sonidos que emiten no permiten que sus compañeros(as) se concentren lo cual incrementa esta problemática.

Para estos(as) niños(as) la disciplina de la escuela resulta demasiado rígida y no logran adaptarse a la estructura escolar, por ello los(as) profesores(as) los consideran desobedientes y maleducados. Las principales dificultades de aprendizaje que presentan los(as) niños(as) con TDAH se asocian a las conductas impulsivas, falta de atención e hiperactividad.

Los(as) niños(as) que presentan este trastorno pueden mostrar necesidades educativas especiales asociadas a las conductas impulsivas, la inatención y su alto nivel de actividad. Sin embargo, el hecho de que un(a) niño(a) tenga TDAH no quiere decir que no pueda tener posibilidades para lograr los objetivos de los programas de estudio, tampoco implica que tenga que adaptarse forzosamente al contexto y a la estructura escolar, o tenga que ser excluido o aislado en un rincón del salón: se debe contar con los apoyos necesarios para que ellos(as) accedan a los contenidos y permanezcan en la escuela regular. De no proporcionarse los apoyos precisos, los(as) niños(as) con TDAH pueden sufrir rezago

educativo, ser excluidos por sus compañeros(as), presentar conductas antisociales o abandonar la escuela.

Por lo anterior el planteamiento del problema es:

¿Una intervención psicopedagógica con énfasis en el área de integración grupal de un niño con TDAH en sexto grado de primaria puede mejorar las condiciones de integración?

Objetivo general:

Realizar una intervención psicopedagógica dirigida a un niño que presenta NEE asociadas a TDAH, para favorecer su integración y desempeño escolar.

Objetivos específicos:

- Elaborar una evaluación psicopedagógica para detectar las necesidades educativas del niño.

- Diseñar y aplicar un programa de intervención que favorezca las condiciones de integración del niño y le permita superar sus dificultades.

- Evaluar el impacto del programa de intervención en relación con los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 1 INTEGRACIÓN EDUCATIVA

En el presente capítulo se hará una revisión acerca de la integración educativa como uno de los sustentos teóricos principales de este trabajo: se reflexiona acerca de sus principales antecedentes y el proceso que se ha llevado para integrar a los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales al aula regular, considerando que ésta es la mejor manera de responder al derecho de todo ser humano a la educación.

Posteriormente se contextualiza el movimiento de integración en México y las acciones que se han realizado en nuestro país respecto a mejorar las condiciones de los(as) niños(as) que presentan necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad.

1.1 Antecedentes del movimiento de integración educativa

Martínez (1999) menciona que durante la primera mitad del siglo veinte se enfatizó de manera importante el desarrollo de la educación especial, ya que las personas con discapacidad y los(as) alumnos(as) que presentaban dificultades de aprendizaje en el sistema regular eran canalizados a instituciones especializadas. En los países industrializados se albergaba la esperanza de que durante este período se hubiese hecho posible satisfacer las necesidades de atención de los niños(as) especiales.

Sin embargo, la educación especial estuvo sujeta, por un lado, a las demandas de la educación general, es decir, era prioritario satisfacer la demanda de los(as) niños(as) “normales” y, por el otro, a cuestiones financieras (siempre y cuando estuvieran resueltas las necesidades de la escuela regular se atendían las demandas especiales). Asimismo, cabe señalar que esta área siempre fue atendida por profesionales de la medicina y el enfoque que prevaleció era aislado y sin una propuesta integral de integración.

Dadamia (2004) afirma que desde 1948 empezaron a establecerse las bases de la integración a nivel internacional; sin embargo, fue hasta el 2002 cuando se instalaron en todo el mundo condiciones institucionales y políticas públicas: a través de este movimiento, denominado integración educativa, se buscó que los(as) alumnos(as) que eran atendidos(as) en los centros de educación especial se incorporaran al sistema regular en las mejores condiciones para su desarrollo.

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar “corriente normalizadora”. Este enfoque defiende los derechos de las personas con discapacidad a contar con las mismas oportunidades que el resto de la población en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para desarrollar esta filosofía se denomina integración (García, 2000).

García (2000) afirma que las ideas de la corriente normalizadora se retomaron en declaraciones internacionales y son las siguientes:

1968 El informe de la UNESCO.

1971 La Declaración de la ONU sobre los derechos del Deficiente Mental.

1975 La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos.

1987 La Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humanos.

1990 La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

1993 Las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

1994 La Declaración de Salamanca.

Las declaraciones mencionadas anteriormente sustentan los principios y fundamentos de la integración educativa, en ellas se establece la igualdad de todas las personas con discapacidad, se insiste en su derecho a la educación, al respeto, a ser valoradas y contar con las mismas oportunidades de desarrollo: se reconoce la necesidad de proporcionar todos los servicios de habilitación y rehabilitación, así como satisfacer la necesidades de aprendizaje de todos(as) los(as) niños(as), jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, dentro del sistema de educación regular.

La integración educativa es un proceso que se ha dado de manera paulatina en diversos países. En los años setenta el principio de normalización se extendió por Europa y América del Norte, siendo Canadá uno de los principales países que detalló este principio. En algunos países europeos la integración ha tenido dificultades para ponerse en marcha (Alemania, Holanda) dado que dichos países tienen una larga tradición en cuanto a la división del sistema ordinario y especial, por lo tanto hay resistencia al cambio (Martínez, 1999).

García (2000) menciona que en México la integración aparece desde los setenta, ya que a mediados de esta década se crearon los grupos integrados de primer grado, con la finalidad de apoyar a niños(as) con dificultades de aprendizaje en el área de escritura y matemáticas. En los ochenta la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluyó en sus principios rectores la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración. En esta misma década, algunas escuelas especiales de la ciudad de México llevaron a cabo la integración de alumnos(as) con discapacidad sensorial (ceguera y sordera).

Ante el panorama mundial con respecto a la política de integración educativa, en México, el concepto de integración fue retomado a partir de 1992 con una gran importancia ya que se llevó a cabo el proceso de reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad académica de los servicios educativos. Asimismo, en mayo del mismo año se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica mediante el cual se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional, cuyo principal objetivo fue elevar la calidad de la educación. Otro hecho importante fue la modificación del Artículo 3er Constitucional en 1993 y la reforma más importante que se ha dado en la educación: el Artículo 41 de la Ley General de Educación (Martínez, 1999).

“El artículo 41 de la Ley General de Educación de 1993 dispone: La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social...Esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular”. (Dadamia, 2004: 57)

La integración representa un cambio tanto en el sistema de educación especial como regular, ya que se logra establecer un puente entre los dos sistemas, con el propósito de dar a todos(as) los(as) alumnos(as) la posibilidad de ser educados(as) en condiciones normalizadas y proporcionar los apoyos adecuados a las necesidades educativas de cada alumno(a).

En 1992 se da un cambio relevante en México, ya que las iniciativas a favor de la integración logran traducirse en acciones relacionadas con el surgimiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y programas de sensibilización hacia la comunidad escolar. El trabajo de USAER nace fundamentalmente como producto de

reflexiones internacionales acerca del trabajo de educación especial y de una serie de replanteamientos teórico-curriculares que se han generado en educación, entre los que se menciona la base legal en la Ley General de Educación: artículo 41, se hace hincapié en la necesidad de integrar y atender a alumnos(as) con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, así como orientar a los padres, madres y maestros(as) (Anaya, 2006).

Con base en lo anterior, podemos decir que en México se han desarrollado políticas basadas en la integración educativa: la concreción de dichas políticas se centra en USAER que representa una respuesta formal para la atención a las necesidades educativas especiales en nuestro país. USAER cuenta en el DF con una unidad de apoyo por cada cinco escuelas, integrada por especialistas que asisten un día por semana y brindan atención especializada a los(as) alumnos(as) con necesidades educativas especiales. (Anaya, 2006)

En el ciclo escolar 1996-97, el servicio de USAER amplió su cobertura a los(as) alumnos(as) de preescolar, esto debido más a la demanda que al objetivo inicial. Asimismo, el programa para alumnos(as) con capacidades y aptitudes sobresalientes, se incorpora a este esquema.

En esta nueva modalidad USAER integra a: la Unidad de Grupos Integrados A y B, los Centros de Atención y Prevención Preescolar, las Escuelas de Audición y Lenguaje, la Escuela de Alteraciones Neuromotoras, los Centros Psicopedagógicos y la Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes, Los Centros de Intervención Temprana, Centros de Capacitación Laboral, Autismo y Escuelas de Deficiencia Mental fueron denominados Centros de Atención Múltiple (CAM) (Anaya, 2006).

USAER cuenta con una estructura y organización interna que permite un trabajo coordinado; Sin embargo, de acuerdo con Yáñez (2008) a pesar de los esfuerzos, son muchas las demandas del contexto educativo, en esto de atender la diversidad educativa en contextos normalizadores. El hecho de tener políticas que contemplen y defiendan la integración habla de que México busca afrontar el compromiso de integrar a todos(as) alumnos(as) a la escuela regular atendiendo a las dificultades que se presentan en el contexto de la práctica educativa. Todavía es necesario llevar a cabo mayores acciones, ya

que las unidades de apoyo tienen mucha demanda y por ello es difícil detectar y atender todas las necesidades educativas.

Es innegable que el movimiento de integración ha sido el primer paso para luchar por el respeto de los derechos de las personas con discapacidad a una educación normalizada: a través de este movimiento se busca eliminar las etiquetas y prejuicios de la educación tradicional, derribando las barreras para el aprendizaje y comprometiéndonos con la responsabilidad de que cada alumno(a) logre acceder al currículo y contar con las competencias necesarias para desenvolverse en el medio social (Peralta, 2007).

Tener un panorama respecto a los sucesos que tanto a nivel nacional como internacional han contribuido de alguna manera para llegar a establecer en México la integración educativa permite aproximarnos a comprender el movimiento desde un plano más amplio e integral. A continuación se reflexiona acerca del concepto de integración.

1.2 Concepto

La integración educativa como movimiento social asume un compromiso para que todos(as) los(as) niños(as) formen parte del sistema regular y se atiendan sus necesidades educativas especiales en el aula regular proporcionando los medios necesarios para un desarrollo favorable, respetando los derechos de todos(as) los(as) alumnos(as) y brindando las mismas oportunidades haciendo valer los principios de equidad y el reconocimiento a las diferencias de todos(as).

La integración educativa es un proceso mediante el cual los niños y las niñas con necesidades educativas especiales estudian en las escuelas y aulas regulares, por lo que las condiciones del ambiente escolar y áulico deben ser favorables para su integración con el resto de los(as) alumnos(as) durante toda la jornada escolar. Los apoyos y atención especializada que precisan estos(as) alumnos(as) deben ser coordinados entre el(la) maestro(a) del grupo regular y el equipo multiprofesional de educación especial, estableciendo corresponsabilidad e involucrando a los padres y madres de familia, ya que estos(as) alumnos(as) requieren de adecuaciones curriculares individuales de acceso al currículo. De no realizarse la atención individualizada, de acuerdo a sus necesidades y dentro de su contexto, el concepto de integración cambiaría a inserción y los(as) niños(as)

con necesidades educativas especiales no lograrían un desarrollo educativo adecuado en contextos normalizadores. (Anaya, 2006)

Por lo tanto, la integración busca que los(as) profesores(as) de educación regular y los padres y madres de familia realicen un trabajo coordinado con los(as) especialistas y maestros(as) de apoyo, para garantizar que los(as) niños(as) que presentan alguna necesidad educativa especial, asociada o no a una discapacidad, realmente cuenten con los recursos y ayudas que requieren dentro del aula regular.

“La integración se define como el contacto que se establece entre la educación especial y la educación común con el propósito de ofrecer transitar la escolaridad en el ámbito de la educación común a aquellos niños y jóvenes que tradicionalmente fueron exclusivamente sujetos de la educación especial” (Dubrovsky, 2005:19).

Este autor refiere que la integración permite a la educación especial no ser más un sistema aislado de escolarización en el que los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales sean atendidos de forma aislada desde una perspectiva mayormente médica: se busca, con la integración, que la educación especial prepare a los(as) alumnos(as) de manera que puedan incorporarse al aula regular y ser educados(as) junto a sus iguales. Así la integración es una respuesta a los derechos de normalización, permite el acceso de todos(as) los(as) alumnos(as) a una educación más normalizada en donde las condiciones de escolarización suponen equidad ante las oportunidades de desarrollo educativo, social y cultural.

Hay diversas concepciones respecto a la integración que permiten identificar rasgos comunes. A continuación se comentan tres conceptualizaciones importantes para el propósito del trabajo:

Dubrovsky (2005) resalta el hecho de que los(as) niños(as) atendidos en sistemas de educación especial sean incorporados al sistema regular la integración entonces, está enfocada al derecho de toda persona a ser educado(a) junto a sus iguales.

Marchesi (1990) señala la importancia de que el sistema regular proporcione los servicios necesarios que respondan adecuadamente a las necesidades educativas;

entonces la integración esta enfocada a contar con los medios que permitan un desarrollo educativo real de las(os) niñas(os) con necesidades educativas especiales que se encuentran en el sistema regular.

García (2000) destaca el hecho de que la integración implica un trabajo conjunto que involucra no sólo a la escuela sino también a los padres y madres de familia, profesionales de la educación y especialistas que cada caso requiera; para consolidar un trabajo multidisciplinario y conjunto.

Así, la integración tiene como rasgo básico la idea de que es un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación educativa para que un(a) alumno(a) desarrolle al máximo sus posibilidades y obtenga un desarrollo favorable: ésta puede variar según las necesidades de los(as) alumnos(as) y el tipo de respuesta que los centros pueden proporcionar. (Marchesi, 1990)

Para Marchesi (1990) la integración representa un proceso que busca atender a las necesidades educativas de los(as) alumnos(as) para ello se puede valer de los recursos que sean necesarios y que se adecuen al contexto escolar: lo más importante es que todos(as) los(as) alumnos(as) tengan un desarrollo óptimo de su potencial, que la escuela les proporcione las mejores respuestas ante sus necesidades. Se trata de que cada alumno(a) alcance los fines educativos a través de una respuesta por parte de la escuela y que ésta se ajuste a las necesidades particulares de cada alumno(a).

Según García (2000) la integración representa una serie de condiciones que involucran tanto al alumno(a), como a la escuela, la familia, la flexibilización del currículo escolar y una serie de políticas para elevar la calidad educativa basadas en los principios de normalización. Así la integración educativa es:

- 1) Una consecuencia del derecho de todos(as) los(as) alumnos(as) a educarse en ambientes normalizados.
- 2) Una estrategia de participación democrática.
- 3) Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos para todos(as) los(as) niños(as).

- 4) La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas de innovación de la práctica docente que exige una actualización continua.
- 5) Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el(la) niño(a) pueda acceder al currículo y, de requerirlo, realizar adecuaciones curriculares.
- 6) La unificación de los sistemas educativos regular y especial.
- 7) Una estrategia que busca que el(la) niño(a) con necesidades educativas especiales se integre a nivel académico, social y de comportamiento, y
- 8) Una política para elevar la calidad de la educación de todos(as) los(as) niños(as). (García, 2000)

En relación a lo anterior podemos decir que la integración, por una parte, insiste en que los(as) niños(as) atendidos en escuelas de educación especial tengan acceso a la educación regular, y, por otra parte, que estos(as) niños(as) cuenten con los recursos y medios de habilitación y rehabilitación. Para lograr la integración es necesario un trabajo conjunto de los padres, madre, el(la) profesor(a) de clase y el(la) profesor(a) de apoyo, así como los especialistas: en caso de ser necesario se realizarán las adecuaciones pertinentes para que los(as) alumnos(as) alcancen los objetivos curriculares. Se trata de que las necesidades educativas especiales no se conviertan en un impedimento para el aprendizaje, de valorar y respetar a los(as) niños(as) en sus diferencias, de eliminar las etiquetas y garantizar a todos(as) los(as) educandos el acceso a una educación de calidad.

La integración educativa es viable, siempre y cuando se cuente con el apoyo de las autoridades educativas, con cursos de capacitación y actualización del personal de la escuela regular y especial para que tengan las herramientas teóricas metodológicas para la atención diversificada al interior del aula: se trata también de innovar la práctica docente y sensibilizar a la comunidad escolar para que todos(as) sean actores activos del proceso de integración (Anaya, 2006).

Este cambio en la atención educativa supondrá un concepto amplio de educación especial y un marco de actuación fundamentalmente educativo. Para que la integración se lleve acabo de la mejor manera no basta sólo con dar acceso a todos(as) los(as) niños(as) al aula regular, hay diversos factores que se deben tomar en cuenta, tal es el caso de proporcionar los medios necesarios para la atención de necesidades educativas, realizar

programas que logren sensibilizar a la comunidad escolar respecto a la integración y una buena actitud por parte de las personas involucradas en el proceso de integración, para consolidar condiciones normalizadoras y potenciadoras de desarrollo educativo: la integración educativa no es la excepción.

Así se mejoran los procesos de escolarización de los(as) escolares, integrados en aulas regulares y en condiciones lo más normal posible, para lograr mejorar la atención y elevar la calidad educativa: ambos propósitos son en la actualidad ingredientes fundamentales de las políticas públicas relacionadas con la educación en México.

Para reflexionar con mayor profundidad la integración es necesario, por una parte, conocer sus antecedentes, el concepto y los fundamentos en los cuales se basa este movimiento, y, por otra, identificar los principios que guían la práctica educativa basada en la integración. A continuación se comenta con más detalle.

1.3 Principios y Fundamentos

De acuerdo con García (2000) la integración tiene sus bases en tres fundamentos filosóficos que sustentan y guían este movimiento:

1. Respeto a las diferencias

Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o como una característica que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años en relación con educación y que está acorde con una sociedad cada vez más heterogénea, que acepta las diferencias y de pone al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida lo más normal posible.

2. Derechos humanos e igualdad de oportunidades

Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los(as) ciudadanos(as), tiene derechos fundamentales, entre ellos está el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y, después, como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un

derecho de cada alumno(a) con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela.

3. Escuela para todos

El concepto de escuela para todos(as) va más allá de la garantía de que todos(as) los(as) alumnos(as) tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad. Para lograr ambos propósitos –cobertura y calidad- es necesaria una reforma profunda del sistema educativo una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad.

Una escuela para todos(as) sería aquella que:

Se asegura de que todos(as) los(as) niños(as) aprendan, sin importar sus características.

Se preocupa por el progreso individual de los(as) alumnos(as) con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.

Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.

Reduce los procesos burocráticos.

Favorece una formación o actualización más completa de los(as) profesores(as).

Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza de manera que nadie pueda ser excluido del proceso educativo, y

Conceptualizando al aprendizaje como un proceso que construye el propio alumno(a) con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los(as) demás y que es guiado por el(la) profesor(a), este proceso se da un contexto de interacción y sensible a todas las necesidades de los(as) aprendices. (García, 2000).

Los fundamentos filosóficos que García (2000) menciona hablan de que la educación debe ser integradora, ya que como seres humanos todos(as) tenemos los mismos derechos. Las personas somos distintas y nuestras diferencias nos hacen seres únicos, no se debe excluir a nadie diciendo que es diferente cuando en realidad todos(as) lo somos. Reconocer nuestras diferencias permite la posibilidad de pensar en la equidad de oportunidades. Para lograr que las personas que han sido etiquetadas como diferentes se integren en la sociedad es importante incorporarlas en el ámbito educativo lo más pronto posible: se trata de que la escuela no pretenda homogeneizar a los(as) alumnos(as), por el contrario, reconozca sus

características individuales y trabaje a partir de ellas con un currículo flexible y permita que todos(as) los(as) estudiantes accedan a él.

Los tres fundamentos filosóficos explicados anteriormente son un ideal de escuela que se pretende llegar por medio de la integración, en ese sentido hay una nueva concepción de la escuela con una visión ética y moral, ya que toma en cuenta primero lo humano y después lo institucional.

Para poner en práctica estos fundamentos la integración se basa en cuatro principios fundamentales (García, 2000):

A) Normalización

La normalización implica proporcionar a las personas los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales:

1. Una buena calidad de vida.
2. El disfrute de sus derechos humanos.
3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades.

De acuerdo con Jiménez (1999) el principio de normalización tiene como finalidad ofrecer todos los medios posibles (sociales, culturales, educativos, etc.) para favorecer la mejora de la calidad de vida de las personas con necesidades educativas, partiendo de las capacidades personales y potenciando al máximo sus habilidades a través del derecho de acceder a los medios y recursos de la comunidad y para vivir la propia vida, en un contexto sin exclusiones y en las condiciones lo más normales posibles.

B) Integración

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación.

En relación a la integración Jiménez (1999) señala que integrar no debe entenderse únicamente como colocar a una persona en los distintos entornos sociales: ésta debe formar parte activa en la dinámica social. Cuando se aplica el concepto de integración al ámbito

educativo, o más concretamente al escolar, se deriva entonces el concepto de integración educativa o escolar.

C) Sectorización

La sectorización implica que todos(as) los(as) niños(as) puedan ser educados y reciban los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Para ello es necesario descentralizar los servicios educativos.

Para Jiménez (1999) es un principio que hace referencia a la necesidad de que las personas con alguna dificultad disfruten de los servicios de la comunidad en su ambiente natural y no se les brinden los servicios a cambio de alejarlos de su entorno y segregarlos en instituciones especializadas.

D) Individualización de la enseñanza

Este principio se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos(as) en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar (García, 2000).

De acuerdo con estos principios la integración implica proporcionar los medios necesarios para que los(as) niños(as) logren acceder al currículo, que tengan acceso a la educación cerca de su domicilio, facilitar que los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales vivan las mismas experiencias que sus compañeros(as) que estas experiencias resulten enriquecedoras para su aprendizaje y que la enseñanza se ajuste a las características individuales de cada alumno(a).

Los principios anteriores buscan enmarcar los principales lineamientos para llevar a cabo la integración, tomando en cuenta, por una parte los servicios de habilitación y rehabilitación que den a cada persona la posibilidad de contar con una buena calidad de vida y, por otra parte, que estos servicios no impliquen recorrer largas distancias, o sólo atiendan a la población que vive en las grandes ciudades, de que la educación atienda a las necesidades particulares de cada alumno(a) y se comprometa a procurar su desarrollo

educativo. A continuación se comentan las formas de integración que pueden desarrollarse en los espacios escolares.

1.4 Formas de Integración

Hay diferentes modalidades de integración por medio de las cuales los(as) alumnos(as) con necesidades educativas son incorporados al aula regular, dependiendo del tipo de necesidades que presentan. Estas modalidades surgen para ampliar las posibilidades de integrar a mayor número de niños(as) procurando su bienestar y desarrollo educativo.

Marchesi (1990) menciona que el informe Warnock, en 1978, distinguió tres formas principales de integración:

Física.

Social.

Funcional.

La integración física habla de que las unidades de educación especial se construyan en el mismo lugar que la educación ordinaria, respetando su organización e independencia pero compartiendo lugares como el patio por ejemplo. La integración social se enfoca a que los(as) alumnos(as) de educación especial se incorporen a distintas actividades que se lleven a cabo en la escuela regular y la integración funcional se considera la más completa forma de integración, ya que consiste en que los(as) alumnos(as) de educación especial participen parcial o totalmente en la escuela regular incorporándose a la dinámica grupal, al formar parte de la escuela regular.

El informe Warnock 1978 explica que la meta de la integración es que todos(as) los(as) niños(as) puedan pertenecer a la escuela regular, tomando parte en todas, o la mayoría, de las actividades escolares, que logren socializar con sus compañeros(as) y accedan al currículo. De esta manera, la educación regular y especial dejan de ser sistemas separados para llegar a conjuntarse en la atención de necesidades educativas. Para cumplir con este propósito la integración se lleva a cabo en distintos niveles que se ajustan a las necesidades de cada niño(a), cumpliendo con los requerimientos para dar una respuesta educativa sensible, apropiada y una atención que esté al pendiente de la diversidad de sus alumnos(as).

“La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal considera los siguientes niveles de integración:

1. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
 2. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
 3. Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.
 4. Integrado al plantel por determinados ciclos escolares a) educación regular y después educación especial, b) educación especial y después educación regular y, c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial”.
- (García, 2000: 57)

Las formas de integración a las que se hizo referencia se relacionan principalmente con la manera en que se lleva a cabo la integración en el salón de clases: estas formas varían dependiendo de las necesidades de cada alumno(a) integrado, sin embargo en todas ellas el(la) niño(a) asiste al aula regular y tiene la posibilidad de socializar con compañeros(as) de su misma edad, con ello se favorece su desarrollo social y emocional, por otra parte aporta experiencias enriquecedoras para los(as) compañeros(as) y profesores(as) de los(as) niños(as) integrados, ya que forman parte del salón de clase y por lo tanto de la comunidad escolar: formar parte de la comunidad escolar supone, entonces un trabajo en equipo colaborativo y potenciador de desarrollo educativo y cultural.

Estas formas de integración ponen un gran énfasis en que los(las) niños(as) que son integrados logren acceder a los contenidos curriculares contando con los apoyos necesarios para su aprendizaje y sobretodo, en caso de necesitar ayuda especializada, cuenten con estos servicios y disfruten de una mayor calidad educativa.

Algunos autores contemplan cuatro formas de integración como las que se mencionaron anteriormente, sin embargo otros autores como Puigdemívol (2000) habla de tres opciones progresivas de integración escolar a través de las cuales el(la) alumno(a) se incorpora paulatinamente hasta llegar a tomar parte en todas las actividades de la escuela regular:

a) Integración a tiempo completo: Permite al alumno(a) seguir su escolaridad en la escuela normal, desarrollando la mayor parte de sus actividades dentro del grupo-clase que por edad le corresponde, con independencia de que reciba apoyo especial dentro o fuera del aula o de la escuela. El núcleo básico de la escolaridad del alumno(a) integrado se desarrolla dentro del grupo-clase, con independencia de los apoyos complementarios recibidos, ya que realiza todas o la mayor parte de actividades en el aula regular aunque también trabaje con el profesor de apoyo.

b) Integración mixta o compartida: Se produce cuando el currículo escolar del alumno(a) se desarrolla sólo parcialmente en el marco del aula ordinaria. De este modo, se establece un currículo compartido, parte del cual se lleva a cabo en una unidad o un centro de educación especial y también se trabaja en el aula regular dependiendo del tipo de actividades.

c) Integración parcial o limitada: Englobamos a todas aquellas opciones organizativas que propician el contacto regular de alumnos(as), con y sin discapacidad, y cuando el peso de la escolarización de los primeros recae básicamente en la unidad o en la escuela especial. Fundamentalmente pueden darse dos supuestos: que compartan regularmente aspectos reducidos del currículo (fiestas, excursiones, determinados talleres, etc.) o que se limiten a compartir unas mismas instalaciones, con el contacto social que ello comporta (Puigdellívol, 2000).

Al desarrollar distintas modalidades de integración se pretende que los(as) niños(as) que presentan necesidades educativas sean integrados al aula regular; sin embargo, también se otorga importancia a los servicios de apoyo que pudieran requerir. Es decir, que la integración se ajusta a las necesidades del niño(a) y por lo tanto puede participar en el aula y también recibir apoyo especializado para lograr acceder al currículo.

La integración ofrece diversas alternativas a la atención de necesidades educativas especiales, siempre con el objetivo que el(la) niño(a) pueda acceder a los contenidos, participe en escenarios educativos en condiciones normalizadas, logre una adecuada socialización y su participación enriquezca el aprendizaje de sus compañeros(as). Por medio de la integración el(la) profesor(a) trabaja con todos los(as) alumnos(as) enfrentando las necesidades que se presentan en el aula.

Es importante señalar que independientemente de la modalidad de integración el objetivo es que el(la) alumno(a) logre un aprendizaje, que la integración permita al niño(a) participar de las actividades educativas y obtener beneficio de la mismas. Así, atender la diversidad de las necesidades educativas, desde el aula y en la escuela regular, supone: a) un enfoque educativo atento a la determinación de las ayudas psicoeducativas y b) los requerimientos educativos sean atendidos desde el currículum escolar.

Después de haber revisado los puntos principales del movimiento de integración educativa se abordará el tema de las necesidades educativas especiales, ya que precisamente la integración enfatiza la atención a estas necesidades que se presentan en el aula e impiden que alguno(a) o varios niños(as) accedan a los contenidos curriculares,

Se propone entonces que las necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, constituyan el principal objeto de la integración educativa. A continuación se detalla esta problemática, toda vez que está relacionada con integración educativa y dificultades de aprendizaje.

CAPÍTULO 2 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Las dificultades que un(a) niño(a) puede presentar dentro del aula en el proceso enseñanza-aprendizaje pueden ser vistos de distintas formas, comúnmente se les ha llamado niños(as) burros o flojos a los(as) que simplemente no les gusta estudiar; sin embargo, se considera que las dificultades que impiden al niño(a) lograr un desarrollo educativo adecuado, de acuerdo con los fines curriculares, merecen una gran atención por parte de los profesionales de la educación, principalmente porque estas dificultades no son un problema del niño(a), sino precisamente están relacionadas tanto con las condiciones del contexto en el cual el(la) niño(a) se desenvuelve como a las condiciones personales del niño(a). Al hablar entonces, acerca de dificultades se quita el enfoque de la deficiencia y el énfasis está en la escuela, en la respuesta educativa: no se niega que halla dificultades asociadas al individuo, se trata de identificar qué hace la escuela para ofrecer una respuesta a las demandas de escolarización.

Así las dificultades para aprender pueden suponer una serie de condiciones que no están beneficiando el aprendizaje y no son asunto del alumno(a) sino de todos(as) los implicados en su contexto. También es importante insistir en que se puede intervenir para modificar condiciones de manera que el(la) niño(a) se vea beneficiado en su aprendizaje.

Por lo tanto, el concepto de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, es relativo, toda vez que está y depende de los objetivos que se planteen, del currículo, de los niveles de aprendizaje y de los recursos educativos que son necesarios para atender las dificultades y necesidades educativas. A continuación se detalla acerca del concepto de necesidades educativas especiales, toda vez que este trabajo pretende evaluar e intervenir para lograr que tales necesidades se modifiquen.

2.1 Necesidades Educativas Especiales: Antecedentes y Concepto

En relación al término de necesidades educativas especiales (NEE) hay un antecedente notable que marca el reconocimiento de dicho término en el ámbito educativo, Marchesi (1990) afirma que en el informe Warnock, encargado en 1974 por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos que fue presidida por Mary Warnock, y publicado en 1978, revolucionó los planteamientos existentes en esa época ya que presentó una concepción distinta.

En dicho informe se reconoce que el hecho de clasificar las dificultades de los(as) niños(as) en términos médicos fijos no beneficia a los(as) niños(as), ni a padres, madres y profesores(as), en él se mencionan cuatro razones principales:

1. Muchos niños(as) presentan diversas discapacidades.
2. El hecho de enmarcar a los(as) niños(as) en determinada categoría confunde a los profesionales en relación al tipo de educación que necesitan, ya que al estar en una misma categoría se promueve la idea de que estos(as) niños(as) tienen necesidades iguales o similares.
3. No todos(as) los(as) niños(as) se ajustan a los parámetros establecidos para cada categoría por lo cual la provisión de los recursos no se puede basar en determinada categoría.
4. El colocar a los(as) niños(as) en una u otra categoría provoca que las personas los designen primero con el nombre de la categoría y después como personas, se les coloca de antemano una etiqueta que los(as) marcará a lo largo de su vida.

En el ámbito educativo el informe considera mucho más pertinente recurrir al término de necesidades educativas especiales, en el cual se incluyen cuatro características principales: afecta a un continuo de alumnos(as); es un concepto relativo, hace referencia a las dificultades que los(as) niños(as) pueden presentar para acceder al aprendizaje en el aula y a proveer recursos alternativos.

Otro de los antecedentes que enmarcan el tema de la atención a las necesidades educativas especiales es la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España: Echeita y Verdugo (2005) señalan que esta declaración, en 1994, procura por la educación de los más vulnerables, sin embargo a más de diez años de su aparición podemos hablar de que si bien sigue vigente, ha sufrido un profundo estancamiento, que no ha permitido su progreso, pues dicho proyecto representa un cambio social global que requiere de un apoyo sostenido en el tiempo y constante por parte de las autoridades, todo esto sin olvidar la fuerte resistencia al cambio que se vive en el sistema educativo, por tales motivos la retórica del proyecto esta más viva en los libros que en la realidad de la práctica educativa.

A pesar de la problemática anterior, el término de NEE ha venido a cambiar el panorama de los(as) alumnos(as) que presentan dificultades para acceder a los contenidos curriculares: se cambia de un enfoque en el cual la necesidad se convierte en un estigma que acompaña a la persona a lo largo de su vida y limita sus posibilidades de aprendizaje, a un enfoque en el cual el(la) alumno(a) con NEE tiene alternativas para recibir una atención educativa que le permita lograr un desarrollo óptimo y sensible a sus necesidades.

Un elemento que resulta fundamental para lograr el cambio es la voluntad y determinación política para avanzar, así como la cooperación institucional para enfrentar las dificultades que se presentan al proponer una educación más inclusiva. Es de gran importancia que las políticas educativas respondan a las necesidades reales del sector educativo y a través de ellas se procuren los recursos necesarios para la atención de NEE, así como todo tipo de adecuaciones relacionadas con la infraestructura de las escuelas, la capacitación docente para la detección y atención de necesidades.

Detallando más el concepto, Warnock (1978, citado por Figueroa, 2004) dice que las NEE son aquellos requerimientos que no son inherentes al niño, niña o al adolescente que las manifiesta, son necesidades que se presentan en función de la respuesta que le ofrece el contexto familiar, escolar, social y cultural en que se desenvuelve. Un(a) alumno(a) con necesidades educativas especiales es aquel que tiene mayor dificultad para aprender que la mayoría de los(as) niños(as) de su edad o tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente y, por lo tanto, requiere de algunas adecuaciones que le permitan aprender y desarrollarse plenamente en el sistema de educación regular.

Según Warnock 1978, “un alumno tiene una necesidad educativa especial si manifiesta dificultades en el aprendizaje que requieren de: a) dotación de medios especiales de acceso al currículum; b) un currículum especial o modificado; y c) especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación”. (Jiménez, 1999:129)

En relación con lo anterior, Marchesi (1990) dice que el término de necesidades educativas especiales, se refiere a que algún alumno(a) con o sin discapacidad, o dificultades de aprendizaje puede presentar en algún momento necesidades educativas especiales de diferentes tipos, en diferentes momentos de su escolarización. Esta nueva

conceptualización no solamente tiene implicaciones para aquellos(as) que tienen necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, sino que está enfatizando aquello que puede estar retrasando, tal es el caso de lentitud en la comprensión lectora, problemas en el lenguaje y desórdenes de conducta por sólo mencionar alguna problemática relacionada con necesidades educativas.

SEP/DEE (1994, citado por García 2000:49) refiere que: “un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.” Así, resulta importante el insistir que estas necesidades educativas especiales son amplias y dinámicas, sin embargo hay tipos y características que pueden ser indicadores a detallar para elaborar los apoyos y ayudas que necesitan los(as) niños(as).

A continuación, se describirán los tipos de necesidades educativas y algunas características importantes.

2.2 Tipos de necesidades educativas

De acuerdo con Jiménez (1999), en el informe Warnock 1978, se afirma que aproximadamente un 20% de la población presenta dificultades en el aprendizaje, en este sentido se habla de que las dificultades de aprendizaje se desarrollan a lo largo de un continuo que va de las más graves a las más leves y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales sino también sociales, ambientales y escolares. Defiende el hecho de que lo importante no está en describir la deficiencia, o buscar el origen o tipo de dificultad, sino en la respuesta que la escuela es capaz de ofrecer ante estas dificultades.

De acuerdo con Boggino y De la Vega (2006) el concepto de necesidades educativas especiales modificó los límites de la educación especial y fundamentó nuevas formas de intervenir en la escuela regular ya que este concepto permite abordar dos tipos de problemática:

a) Los denominados problemas del desarrollo, de la población de las escuelas de educación especial, y los problemas o alteraciones de tipo genético, neurológico, metabólico, psicológico o motor.

b) Los problemas transitorios por causas pedagógicas, sociales, culturales, psicológicas que cualquier alumno(a) puede presentar a lo largo de su vida escolar.

Además de la anterior consideración se puede distinguir dos tipos: las permanentes y las transitorias. Tapia (2008) explica que las NEE permanentes son aquellas dificultades que un(a) alumno(a) presenta a lo largo de toda su vida y que influyen en su desempeño en el contexto escolar; están asociadas con la presencia de un déficit leve, mediano o grave a nivel sensorial, perceptual, cognitivo o motor. La consecuencia de estas es que afectan diversas áreas de desarrollo y para su atención se requiere del trabajo conjunto entre especialistas y materiales adecuados a la necesidad del alumno(a). Dentro de este tipo de necesidades podemos ejemplificar las siguientes: debilidad visual, ceguera, parálisis cerebral, sordera, hipoacusia, autismo, síndrome de Down, retraso mental entre otras.

En cuanto a las NEE transitorias hacen referencia a aquellas dificultades que se presentan a lo largo del proceso de escolarización del alumno(a), surgen en algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y para superarlas se requieren mayores recursos o una atención específica: pueden estar relacionadas a un aspecto específico de los contenidos curriculares, tales como matemáticas (cálculo, seriación, etc.), lectoescritura (redacción, lectura, comprensión de textos) y existe la posibilidad de modificación y eliminación.

Las NEE ya sean permanentes o transitorias no son un problema del alumno(a) y por tal motivo no es su responsabilidad resolverlas o adaptarse a las demandas del contexto. Todo tipo de NEE pueden estar relacionadas con condiciones internas, pero influidas por condiciones externas al alumno(a); es decir, el contexto familiar, escolar o social interviene en el surgimiento de dichas necesidades y es también responsabilidad de todos(as) aportar, en la medida que sea necesario, para que el(la) alumno(a) supere la dificultad y continúe un proceso educativo flexible, acogedor y eficaz que promueva su desarrollo y destaque sus fortalezas.

Según Marchesi (1990) alrededor de dos por ciento de los(as) alumnos(as) pueden tener necesidades educativas y requieren, entonces, una atención educativa adecuada: las dificultades son menos graves, en un dieciocho por ciento y sus demandas pueden ser atendidas en clases ordinarias. En este último grupo se encuentran los(as) alumnos(as) cuyas necesidades especiales se ponen de manifiesto en problemas de lenguaje, en conflictos emocionales, en dificultades en la lectura y la escritura, en retrasos en el aprendizaje de diferentes materias o en el absentismo escolar.

Ante este panorama, es necesario que los(as) niños(as) que presentan necesidades educativas especiales sean atendidos en la escuela regular, en las condiciones lo más normal posible y desde un proceso de individualización didáctica. A continuación se reflexiona sobre lo que implica atender a las necesidades educativas especiales.

2.3 Atención a las Necesidades Educativas

Las necesidades educativas especiales responden a un carácter relativo y contextual, ya que los problemas que los(as) alumnos(as) presentan son valorados tomando en cuenta el contexto en el cual se da el proceso de enseñanza-aprendizaje: el funcionamiento de la institución educativa, los recursos con los cuales cuenta, los métodos de enseñanza, los estilos de enseñanza, los criterios con los cuales son evaluados los(as) alumnos(as) y las dificultades de aprendizaje que se presentan en el aula, no son inherentes al entorno escolar, familiar y social, todos estos contextos influyen o pueden originar alguna dificultad en los(as) alumnos(as). Entre mayor flexibilidad exista en los sistemas escolares más fácil será afrontar las NEE.

Contar con políticas a favor de la integración educativa es una parte fundamental para la integración, sin embargo también es necesario brindar una adecuada capacitación al personal docente, ya que son ellos(as) los encargados de llevar a cabo la integración dentro del aula. “El acento está ahora en la capacidad del centro educativo para adaptar sus enseñanzas a las necesidades de estos alumnos y ofrecer, de esta forma, una respuesta satisfactoria”. (Marchesi, 1990:29)

En la época actual existen alternativas para la atención a las necesidades educativas especiales según Jacobo, (2007) el Sistema de Educación Nacional ofrece dos alternativas:

una que tiene que ver con los Centros de Atención Múltiple (CAM) en los cuales se cuenta con profesionales especializados que preparan al niño(a) para ser incluido al contexto de la escuela regular y USAER, que trabaja en conjunto con los(as) maestros(as) de la escuela regular, con un equipo de especialistas y realiza atención por parte de los especialistas en terapia de lenguaje, psicología, etc. Para la atención de las necesidades educativas especiales cada USAER asignada visita cada escuela un día de la semana y realiza actividades de identificación, evaluación y seguimiento a aquellos(as) que presentan dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Ambas alternativas dan la pauta para la integración educativa (IE), a través de la adecuación o la implementación en el contexto de la educación regular, y se desarrollan las actividades de escolarización en las mejores condiciones.

El concepto de necesidades educativas especiales abarca también la provisión de recursos educativos que permitan reducir las dificultades que se presentan en la escuela, dichos recursos van desde adecuaciones curriculares, adaptaciones arquitectónicas, material didáctico, estrategias de trabajo, o cualquier otro medio de carácter extraordinario.

García (2000) explica que la detección de las necesidades educativas especiales no son completa responsabilidad del profesor o profesora del grupo, aunque el o ella pueden observar más de cerca las situaciones en las cuales se pueden presentar estas necesidades y se sugiere un trabajo colaborativo para identificar aquella incapacidad o debilidad que presenta un(a) alumno(a) dentro de un contexto determinado: la detección debe ser tratada y abordada de manera interdisciplinaria, de manera que las necesidades sean superadas. Cada profesional debe comprometerse y trabajar en conjunto para diseñar las estrategias que permitan contar con los recursos necesarios para lograr un desarrollo educativo en cada uno de los(as) alumnos(as).

Es muy importante que al detectar una necesidad educativa especial, asociada o no a discapacidad en alguno(a) de los(as) alumnos(as), no sea un motivo para etiquetarlos, como por mucho tiempo sucedió mientras permanecían en escuelas de educación especial y se les reconozca como personas sin defectos intrínsecos y absolutos: se trata de lograr una inclusión plena y brindar servicios, estrategias y medidas puestas a disposición del centro educativo para dar atención a las necesidades educativas que presentan los(as) escolares.

Otro factor a tomar en cuenta al hablar de necesidades educativas especiales es el énfasis que el diagnóstico psicoeducativo otorga a la situación del alumno(a); es decir, el diagnóstico no busca sólo la etiología o colocar al alumno(a) en alguna categoría clínica, debe identificar principalmente las potencialidades y no las limitaciones del alumno(a) así como sus procesos de aprendizaje y los recursos que se requieren para intervenir al superar la dificultad y lograr contribuir al desarrollo educativo de los(as) alumnos(as).

Según Jiménez (1999) al comprender las dificultades de aprendizaje como un hecho en el cual el contexto juega un papel importante y no son la responsabilidad de la persona que llega a presentarlas el foco de atención se centra en la escuela, en la respuesta educativa, ya que se entiende que el nivel de desarrollo educativo de una persona, en un momento determinado, no depende sólo de su condición personal, sino de las experiencias de aprendizaje que el contexto le puede brindar. Desde este enfoque es posible atender con un enfoque educativo integral un número mayor de necesidades educativas tal es el caso de: retrasos en el aprendizaje de diferentes materias, problemas de lenguaje, trastornos emocionales, de conducta, abandono escolar, aislamiento social, etc, en contextos áulicos y en las condiciones lo más normal posible.

Tal como hemos mencionado anteriormente el concepto de necesidades educativas especiales permite abordar las dificultades referentes a causas sociales, pedagógicas, a problemas del desarrollo: es decir, este enfoque permite atender a la mayoría de los(as) alumnos(as) y busca superar los problemas que llegan a presentarse en el aula, en vez de evadir esta responsabilidad o trasladar al niño(a) a otra institución.

Hay diversos trastornos que interactúan con factores del contexto escolar y generan NEE tal es el caso del TDAH. A continuación se detallan aspectos relacionados con la investigación, su historia evolutiva, las dificultades que enfrenta un(a) niño(a), el diagnóstico y tratamiento.

CAPÍTULO 3 TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

3.1 Estudio de TDA/H

Según De Quirós (2000) el síndrome llamado “hiperactividad” o “hiperquinesia” ha sido investigado en varios países del mundo, a través de estas investigaciones se ha ido cambiando la concepción respecto a las variables tanto biológicas como medioambientales que intervienen en la aparición del trastorno, también respecto a los trastornos asociados a TDA/H. El estudio de este trastorno se ha realizado desde hace casi un siglo. Still, citado en De Quirós, 2000, fue el primero en describir trastornos de conducta en veinte niños, los cuales habían sufrido convulsiones y daño cerebral.

Para él un(a) niño(a) que presentaba trastornos de conducta se mostraba agresivo y desafiante, aunado a eso se mostraba desatento e hiperactivo. Still citado en De Quirós, 2000, consideró que estos niños tenían un defecto en el control moral en su conducta debido a una predisposición hereditaria en algunos casos y en otros debido a complicaciones pre o posnatales.

En los años treinta se realizaron investigaciones respecto a cuadros neurológicos y sus manifestaciones tanto conductuales como cognitivas, en ellas Rutter, citado en De Quirós, 2000, describió una relación inversa entre la capacidad intelectual y motora, es decir, un niño(a) entre más inquieto era mostraba menos capacidad cognitiva. Strauss y Lehtinen en 1947, citados en De Quirós, 2000, introdujeron el concepto de “daño cerebral mínimo”, sostenían que en estos casos el examen neurológico no lograba detectar algún daño y basaban el diagnóstico en el comportamiento del(a) niño(a).

En 1950 el trastorno ya era llamado Síndrome hiperquinético, Laufer y Denhoff, citados en De Quirós, 2000, consideraron que se debía a una dificultad a nivel talámico para filtrar estímulos. Para los años sesenta se fue dejando de usar el término de daño cerebral mínimo ya que finalmente infería un daño cerebral que sólo era evidenciado en problemas conductuales. Clements, citado en De Quirós, 2000, introdujo un término llamado “disfunción cerebral mínima”: él consideraba que el síntoma principal de esta disfunción era la hiperactividad, sin embargo el concepto se empezó a utilizar para designar tanto a niños(as) con problemas de aprendizaje, como motores y conductuales.

En estudios posteriores se demostró que el daño cerebral no era la causa para desarrollar hiperactividad, era un término mal empleado en el cual se habían incluido una gama de trastornos que no tenían una relación directa con el trastorno; y por lo tanto dicho término fue abandonado. Conforme el término de daño cerebral fue abandonado se fue introduciendo, cada vez más, el concepto de Síndrome Hiperquinético; como un síndrome de tipo conductual no relacionado con daño cerebral, a esto contribuyo el trabajo de Chess, citado en De Quirós, 2000. Para él, la principal característica que definía el síndrome era el nivel de actividad que presentaba el(la) niño(a). Posterior al trabajo de Chess, la segunda edición del Manual de Diagnóstico y Estadística de Enfermedades Mentales DSM II (1967), publicado por la Asociación Psiquiátrica Americana, incluyó el nombre de Reacción Hiperquinética de la Infancia.

En la década de los setenta Douglas y cols, citados en De Quirós, 2000, empezaron a describir déficit cognitivos asociados a la hiperactividad, a saber: 1) incapacidad para mantener la atención y el esfuerzo mental, 2) deficiente control de los impulsos, 3) incapacidad para modular el nivel de alerta, y 4) fuerte inclinación a buscar gratificación inmediata. Douglas encontró que el principal déficit estaba en la atención sostenida y no en la distracción, parámetro en el cual los estudios no diferían de controles normales. También él documentó los significativos efectos del metilfenidato sobre la atención, así como la asociación entre el déficit en el control de los impulsos y problemas de conducta en la evolución del síndrome. En 1980, la Asociación Psiquiátrica Americana, influida por estas investigaciones, adoptó el término “déficit de la atención, con y sin hiperactividad”.

Según Van-Wielink (2004), el TDA/H se considera un trastorno debido a que se presenta en un conjunto de síntomas que llegan a tener una causa en común y una evolución similar: no se utiliza el término enfermedad, ya que no hay una lesión en alguno de los órganos del cerebro. La hiperactividad se caracteriza por una actividad excesiva que se puede manifestar en movimientos constantes en pies y manos o sonidos guturales que impiden al niño(a) concentrarse y que llegan a distraer a las personas que se encuentran a su alrededor. El TDA/H está constituido por un conjunto de fenómenos neuropsicológicos, dentro de los cuales los síntomas principales son: desatención, impulsividad y actividad excesiva.

Tomas y Casas (2003) afirman que el TDA/H es un trastorno que se caracteriza por la presencia de tres ejes sintomáticos: la hiperactividad, la impulsividad y la desatención. La hiperactividad o hipercinesia implica intranquilidad excesiva, cuando se requiere tranquilidad relativa. Su actividad es excesiva para una situación dada y en relación con el nivel de otros(as) niños(as) de igual edad. Es clínicamente más evidente cuando la situación es estructurada, organizada y sobre todo si se requiere un alto grado de autocontrol conductual.

Según Tomas y Casas (2003) la desatención es un constructo clínico que incluye dificultades para prestar atención a los detalles o incurrir en errores por descuido, hay dificultades para mantener la atención, no escuchar, no seguir instrucciones, hay dificultades para organizar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido; hay tendencia a extraviar constantemente objetos, se distraen fácilmente y son descuidados(as).

La impulsividad se caracteriza por la precipitación de respuestas antes de que se formulen las preguntas completas: hay incapacidad de aguardar turno en la fila u otras situaciones de grupo. Hay tendencia a entrometerse o inmiscuirse en las actividades de los(as) otros(as), a irrumpir en los juegos así como a hablar en exceso sin contenerse y actuar sin pensar (Tomas y Casas 2003).

Quien presenta este trastorno no logra mantener su atención o lo hace durante periodos de tiempo que resultan insuficientes, es por ello que se le complica más aprender ya que no logran involucrarse en tareas académicas que requieren de una concentración prolongada y sostenida. De Quirós (2000) dice que uno de los rasgos que presentan los(as) niños(as) con este síndrome es la labilidad emocional. Ellos(as) pueden experimentar frustración cuando no logran sus objetivos en el primer intento: si esto sucede se muestran muy explosivos y después parecen no recordar nada.

Por otra parte el TDA/H es un síndrome que presenta un alto índice de trastornos asociados (comorbilidad), por lo tanto es importante tomarlos en cuenta para realizar una evaluación, intervención o tratamiento. Michanie (2000) menciona que la comorbilidad hace referencia a los trastornos psiquiátricos o de aprendizaje que coexisten en la persona que presenta TDA/H. El 65% de los casos de TDA/H se encuentra asociado con otras patologías, entre ellas están:

Trastornos de conducta.
Depresión mayor.
Severos trastornos de ansiedad.
Tics crónicos.
Trastornos específicos del aprendizaje.

El hecho de que las personas con TDAH presenten comorbilidad conlleva una evolución y pronóstico distintos, en estos casos se pueden presentar factores de riesgo, cursos clínicos, factores neurobiológicos y respuestas farmacológicas diferentes que hacen que la problemática sea amplia: se trata de que a estos(as) alumnos(as) se les de una atención integral, toda vez que ellos(as) puedan recibir los apoyos y ayudas psicoeducativas para lograr un desarrollo educativo integral.

La comorbilidad con trastornos de conducta según Michanie (2000) aumenta el riesgo de conducta antisocial, abuso del alcohol, drogas y trastorno bipolar en la adolescencia. La comorbilidad con depresión mayor supone una mayor incidencia de conducta oposicionista, trastorno bipolar o agorafobia. El TDA/H asociado con trastornos de ansiedad en la infancia es susceptible de postergarse hasta la edad adulta. Si se asocia con trastornos de aprendizaje aumenta el riesgo de fracaso escolar.

El TDA/H como hemos visto se presenta desde la infancia, Moyano (2004) refiere que el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en general afecta a niños(as) a partir de la edad preescolar, pero puede extenderse a la adolescencia y hasta la vida adulta. Según De Quirós (2000) diversas investigaciones muestran que aproximadamente un 5% de los(as) niños(as) que se encuentran en edad escolar llegan a presentar dicho trastorno y sucede en una proporción de seis a uno entre niños y niñas: en los niños se suele presentar con más frecuencia. Solamente en Estados Unidos más de tres millones de niños(as) presentan el síndrome de hiperactividad y déficit de atención. En nuestro país “el TDAH afecta entre el 5 y el 7 por ciento de la población en edad escolar; según cifras de la Secretaría de Salud” (López, 2006: 45). Ante la problemática comentada ¿qué es lo que causa la aparición de este trastorno?. A continuación daremos una breve explicación acerca de las posibles causas del TDA/H.

3.2 Etiología

Cuando los padres y madres se dan cuenta de que su hijo(a) presenta las características propias de este trastorno intentan encontrar la causa por la cual su hijo(a) lo presenta, de acuerdo con De Quirós (2000) ellos(as) llegan a experimentar sentimientos de culpa y dudas respecto a su capacidad como padres y madres, sin embargo, aunque estas causas han sido estudiadas aun no logran dar una explicación completa a la aparición del trastorno.

No se debe perder de vista que el TDA/H es un problema que tiene un origen y desarrollo por lo tanto es difícil centrarse exclusivamente en causas medioambientales para dar una explicación. La conducta humana es resultado de la interacción entre factores genéticos y medioambientales difíciles de separar.

Los factores genéticos están claramente implicados en la etiología del TDA/H a pesar de que aún no se conoce el tipo de transmisión genética. Tres líneas de investigación lo sostienen: estudios familiares, estudios de gemelos(as) idénticos y estudios de adopción. Los estudios familiares han demostrado una mayor frecuencia de enfermedades psiquiátricas en familias biológicas de niños(as) con TDA/H, particularmente psicopatía, personalidad antisocial, depresión, trastornos de conducta y alcoholismo.

“Gemelos idénticos muestra una concordancia superior al 80% para la hiperactividad. Los gemelos idénticos comparten el mismo pool genético, a diferencia de gemelos fraternos, que sólo comparten un 50% de los genes. Una concordancia del 80% de los casos significa que cuando un gemelo es hiperactivo, 80% de los casos el idéntico lo es. Los estudios de adopción muestran una mayor incidencia de TDA/H en padres y hermanos biológicos de niños con TDA/H que en padres madres adoptivos”. (De Quirós 2000:29).

La propuesta es suponer que el TDA/H es una condición compleja que puede deberse a diversas causas: Van-Wielink (2004) dice que el TDA/H puede ser primario, el cual está presente en entre el 70 y 80% de los casos, no existe una causa que lo explique en su totalidad, por lo cual se le atribuye causas internas de origen genético.

Mientras que el resto de los casos que, representan del 20 al 30%, presentan un TDA/H secundario que puede deberse a causas externas como el consumo de tabaco y

alcohol durante el embarazo, un parto prematuro, haber estado expuesto a altos niveles de plomo durante la niñez temprana, daño por traumatismo cerebral (los relacionados con la corteza prefrontal), uso de medicamentos, desnutrición severa en la niñez, infecciones del sistema nervioso central (encefalitis, meningitis), problemas en el metabolismo (hipertiroidismo), entre otras. Desde 1983 (citado por Van-Wielink, 2004) menciona que una de las causas del TDA/H es haber tenido desnutrición severa durante la niñez y ésta curiosamente es la causa más común a nivel internacional.

Según Moyano (2004) El TDA/H no es un trastorno que se presente por la ausencia de límites en la educación del(a) niño(a) o causas de tipo emocional o psicológico como anteriormente se pensaba: su causa radica en que el cerebro no realiza determinadas funciones mentales o lo hace de una forma deficiente. Lo anterior puede deberse a que ciertas estructuras cerebrales tienen una formación diferente.

Sin embargo, algunos autores consideran que la causa del TDA/H se encuentra relacionada con factores de tipo interno y externo; es decir, que existe una predisposición genética que se desarrolla a partir del contexto social, familiar y escolar del sujeto. Rojas (2004) considera que el aprendizaje se construye en la interacción entre el mundo intrapsíquico, la constitución biológica de cada sujeto y los sistemas en los cuales el sujeto forma parte, tales como la escuela y la familia, pero también intervienen las condiciones socioculturales en las que el sujeto se desarrolla y es con este conjunto de factores en donde puede identificarse aspectos que pueden estar relacionados con el TDA/H.

Desde este punto de vista, la familia no es la única responsable de las problemáticas que el(la) niño(a) puede presentar en la infancia, si bien constituye una de las partes, no es quien lo determina, dichas dificultades no encuentran su etiología en un aspecto en particular, ya puede ser neurológico, afectivo, psicosexual, familiar u otro. Por lo anterior las dificultades tienen que ver con una serie de condiciones que pertenecen tanto al medio interno como externo del sujeto en los sistemas en que se encuentra en interacción y el TDA/H no es la excepción.

Al respecto Stein (2004) dice que ha aumentado en casi un 500 por ciento los casos de niños(as) diagnosticados(as) con TDA/H desde 1989 y el total de estos casos podrían ser explicados no precisamente desde las teorías neurobiológicas y de enfermedad, sino

también por condiciones sociales y familiares en las cuales un(a) niño(a), que puede haber tenido predisposición al nacer para ser más activo, desarrolla trastornos tales como el TDA/H. Además de lo anterior hay problemática relacionada con motivación para desempeñarse en la escuela, por un deseo de poner a prueba las figuras de autoridad y desarrollar un comportamiento impulsivo.

Ávila y Poliano-Lorente (2002) dicen que a los(as) niños(as) que presentan este síndrome les cuesta mucho trabajo controlar sus impulsos, esperar su turno en una fila, atender a lo que el(la) profesor(a) habla en clase y permanecer en silencio. Cuando se les formula una pregunta su impulsividad los lleva a responder antes de haberla escuchado por completo, es por ello que responden incorrectamente.

Una vez reflexionado acerca de los estudios e investigaciones en torno a este trastorno, para los fines de este trabajo adquiere especial atención reflexionar acerca de la evolución de éste y los comportamientos más comunes.

3.3 Historia evolutiva

El TDA/H es un trastorno que se manifiesta desde los primeros años de vida, De Quirós (2000) dice que muchas veces los padres y madres deciden buscar ayuda alarmados por el nivel de actividad e impulsividad en la conducta de sus hijos(as); en ocasiones se les dice que este tipo de conductas desaparecerán con la edad. Sin embargo, aunque la hiperactividad disminuye a lo largo del tiempo con el crecimiento del(a) niño(a), la falta de atención sostenida y la impulsividad no desaparecen con la edad, permanecen estables en el curso del desarrollo del(a) niño(a): esto sucede al menos en la mayoría de los casos, y esto impacta de manera diversa de acuerdo a la edad del(a) niño(a) y el contexto en el que se desarrolla. Entre más distancia exista entre la conducta del(a) niño(a) y la de los(as) compañeros(as) de su edad, mayor probabilidad existe de que pueda estar manifestando dicho trastorno.

Es frecuente que las madres de niños(as) con TDA/H refieran que desde el embarazo su hijo(a) se movía más que sus hermanos(as). Algunos estudios informan que suelen nacer fuera de término y se tardan más en adquirir los hábitos de alimentación, sueño, control de esfínteres y llegan a presentar periodos más cortos de sueño. En general, son bebés con un

temperamento extremo o difícil, Chess y Thomas, citados en De Quirós, 2000, sugirieron que se les dificulta adaptarse, llegan a rechazar estímulos nuevos, tienen un humor negativo y presentan mayor número de problemas de conducta en la infancia, ya que llegan a ser más agresivos y negativos y, también, buscan llamar la atención constantemente.

Estos(as) niños(as) comúnmente presentan un desarrollo motor precoz, De Quirós (2000) menciona que pueden llegar a caminar antes del primer año de vida. Su curiosidad insaciable, exceso de actividad y falta de noción de peligro hace que constantemente sufran heridas y accidentes. Son niños(as) que demandan mucha atención y llegan a ser desobedientes. Alrededor del 40% son desafiantes y opositoristas.

La situación se complica desde que los(as) niños(as) ingresan a la escuela, ya que distraen a sus compañeros(as), no obedecen las consignas y tampoco pueden permanecer sentados. Cuando interactúan les cuesta compartir y esperar su turno, a veces se muestran agresivos(as) por lo cual llegan a ser rechazados(as) por sus compañeros(as). Los(as) niños(as) que tienden a ser más desatentos(as) pueden pasar desapercibidos a edad temprana.

De acuerdo con De Quirós (2000) cuando los(as) niños(as) con TDA/H llegan a la adolescencia la actividad excesiva empieza a disminuir y se transforma en una sensación de inquietud interna, pero un 70% de los casos siguen presentando problemas de atención e impulsividad, esto depende de que hayan sido atendidos así como de la efectividad del tratamiento. Generalmente cuando llegan a esta etapa ya han vivido una historia de rechazo motivo por el cual su autoestima puede ser baja y llegan a incrementar los trastornos del estado de ánimo, siendo descritos como “hiperactivos hipoactivos”: es decir, ya no se muestran tan inquietos físicamente como en años anteriores, sin embargo, siguen presentando este trastorno.

Este trastorno puede ocasionar una serie de dificultades tanto en la vida familiar como académica del(a) niño(a) que lo presenta debido a las conductas impulsivas, su desatención y movilidad excesivas, ya que se le complica adaptarse a los escenarios que implican subordinación a las reglas, límites estrictamente marcados y parámetros de comportamiento inflexibles.

Este conjunto de características descritas anteriormente pueden generar escenarios complejos tanto en su escolarización como en el entorno familiar. A continuación se reflexiona acerca de las dificultades de estos(as) niños(as).

3.4 Dificultades que enfrenta un niño o niña con TDA/H

Debido a que un niño(a) con hiperactividad suele ser muy inquieto(a), impulsivo(a) y desobediente, Ávila y Poliano-Lorente (2002) comentan que puede presentar constantes cambios de ánimo que lo hacen inestable emocionalmente: su mismo impulso le ocasiona no tolerar la frustración y por lo mismo ser demasiado explosivo(a) ante situaciones que lo puedan estresar o molestar. La dinámica familiar se ve influida por este conjunto de rasgos que presenta el(la) niño(a) y a su vez puede suceder, aunque no con mucha frecuencia, que un(a) niño(a) sea hiperactivo a consecuencia de vivir en un ambiente familiar inestable, caótico, desestructurado o violento.

Sin embargo lo más frecuente es que dicho trastorno se relacione con un desajuste bioquímico en el sistema nervioso. Un(a) niño(a) hiperactivo presenta conductas que son difíciles de manejar a pesar de que haya sido atendido y se encuentre en tratamiento médico, ya que no sólo es inestable emocionalmente sino que logra que su padre y madre se estresen al no saber manejar distintas situaciones.

Ávila y Poliano-Lorente (2002) explican que una de las primeras dificultades que pueden enfrentar los padres y madres del(a) niño(a) es la crítica de las personas cercanas, ya que como no están acostumbrados a lo que sucede en casa sólo pueden observar algunos lapsos de la conducta del(a) niño(a) y suelen juzgar a la ligera, otorgando por completo a los padres y madres la responsabilidad del comportamiento de su hijo(a) a causa de la educación que ellos le brindan. Por otra parte, los padres y madres consideran que el(la) niño(a) se comporta de esa manera rechazando su forma de actuar, lo cual los lleva a sentirse ineficaces y negligentes.

En un principio los padres y madres repiten los métodos con los que ellos(as) fueron educados para corregir al niño(a), sin embargo como el(la) niño(a) hiperactivo requiere mucho tiempo, para distinguir las conductas apropiadas de las que no lo son, con frecuencia vuelve a cometer la misma falta un sin número de veces olvidando que dicha acción le puede

ocasionar un regaño o castigo. Ávila y Poliano-Lorente (2002) Señalan que llega un momento en que los padres y madres consideran que las llamadas de atención no producen ningún efecto en el(la) niño(a), pierden la paciencia y utilizan alguna de las alternativas siguientes:

Castigar severamente al niño(a).

Permitirle que haga lo que quiera.

Pasar por alto la “pequeñas cosas” y castigar las faltas más graves.

Continuar castigándolo ante la primera falta que cometa.

Al paso del tiempo los padres y madres empiezan a preocuparse porque el(la) niño(a) se la pasa castigado(a) la mayor parte del tiempo y comienzan a sentir que son demasiado duros por lo cual experimentan un sentimiento de culpa, ellos(as) optan mejor por realizar tareas que son obligación del(a) niño(a) y son necesarias para que éste(a) adquiriera hábitos (por ejemplo, recoger sus juguetes, evitar las comidas que le disgustan, etc.) ya que es más sencillo para los padres y madres realizar más actividades que pelear con el(la) niño(a) para que él(ella) las realice.

Cuando los padres y madres llevan varios años funcionando de esta forma, comienzan a experimentar sentimientos hostiles hacia el(la) niño(a) y aumentan los sentimientos de culpa. Algunos padres buscan refugiarse en el trabajo para liberarse momentáneamente de la situación y relegan la responsabilidad a la madre.

El(la) niño(a) hiperactivo constantemente pone en evidencia a los padres y madres frente a otras personas, los rechaza o se niega a darles muestras de afecto, como resultante de dichas conductas los padres y madres toman una actitud de frialdad y dureza frente al niño(a), sin otorgarle ninguna muestra de afecto (Ávila y Poliano-Lorente, 2002).

En relación al comportamiento que los(as) niños(as) con TDAH manifiestan en su entorno familiar “un estudio comparativo sobre la hiperactividad y la autoestima, afirma que el hijo con hiperactividad discute más, juega más bruscamente y con frecuencia presenta conductas inadecuadas. Por consiguiente, el conflicto con sus hermanos se perfila a ser mayor que lo habitual.” (López, 2006:47)

La ya difícil situación de los padres y madres en casa se complica aun más cuando el(la) niño(a) asiste a la escuela y comienzan las quejas y reportes. Además de que al niño(a) le cuesta trabajo sobrellevar los límites y reglas impuestos en casa ahora enfrenta la difícil tarea de asistir a una escuela que por lo general utiliza métodos tradicionales que se interponen a los deseos del niño(a) y rechazan su comportamiento.

Los(as) profesores(as) que tiene en su grupo a un(a) niño(a) hiperactivo(a), de acuerdo con Ávila y Poliano-Lorente (2002), suelen quejarse de que el(la) niño(a) no es capaz de permanecer sentado en su banca, de que constantemente molesta a sus compañeros(as) y no logra prestar atención a las indicaciones ni concentrarse en las actividades.

Como los(as) niños(as) hiperactivos(as) son muy desobedientes les cuesta trabajo sobrellevar la disciplina de la escuela, atender a las reglas de clase, seguir indicaciones, permanecer callados, esperar su turno: si el(la) profesor(a) les pide algo hacen lo contrario o simplemente no lo hacen, por ello los(as) profesores(as) los consideran desobedientes y maleducados. El(la) profesor(a) habitualmente asocia la conducta del niño(a) con una mala educación en su hogar o lo ven como inadapado al ambiente escolar.

Es frecuente que los(as) niños(as) con síndrome de déficit de atención e hiperactividad presenten problemas en su desempeño escolar en un 40 o 50% de los casos, (Ávila y Poliano-Lorente, 2002): algunas veces este trastorno se ha asociado al fracaso escolar, pero el nivel de inteligencia de estos(as) suele ser igual que el de los(as) niños(as) que no presentan este trastorno y, por otra parte, no presentan retraso mental: sus dificultades de aprendizaje se asocian más bien a las conductas que presentan y no se adaptan a la forma de la estructura escolar.

Algunos(as) niños(as) con este trastorno pueden presentar dificultades en su desarrollo intelectual y perceptivo, ya que en ciertas áreas presentan un desempeño menor al esperado para su edad. Orjales (1998) señala que las dificultades perceptivo-espaciales se presentan en algunos casos de TDAH y uno de los test que nos permite detectar dichas dificultades es el test Gestáltico visomotor de Bender, ya que, según Esquivel (1999), la percepción y reproducción de las figuras gestáltica están determinadas por principios biológicos de acción sensoriomotriz que varían en función de:

- a) El patrón de desarrollo y nivel de maduración de cada individuo.
- b) El estado patológico funcional u orgánicamente inducido.

Así, mediante esta prueba se puede detectar retraso en la maduración y madurez para el aprendizaje. En niños(as) y adultos pueden evaluarse algunos aspectos emocionales debido a que el organismo responde de manera integrada. Por lo tanto, “El niño hiperactivo no diferencia bien entre letras y sonidos similares y tiene poca capacidad para estructurar la información que recibe a través de los distintos sentidos. Las dificultades perceptivas de este tipo se denominan alteraciones específicas del desarrollo. No todos los niños hiperactivos tienen este tipo de alteraciones.” (Ávila, y Poliano-Lorente, 2002: 31)

Entre las principales dificultades que presenta el(la) niño(a) con TDAH se encuentra la adquisición de la lectoescritura y el cálculo, áreas de gran importancia en el ámbito escolar. En relación a matemáticas Ávila, y Poliano-Lorente (2002) mencionan que se les puede dificultar ejecutar operaciones aritméticas en las que se requiere “llevar”, ya que son procesos que se llevan a cabo mentalmente, logran aprender las multiplicaciones pero se les dificulta la división. En el área de lectoescritura suelen omitir palabras sílabas o renglones, tienen mala comprensión y pronunciación lectora. Por otra parte enfrentan dificultades para traspasar los contenidos adquiridos en el aula a su vida cotidiana y para los aprendizajes memorísticos.

Orjales (1998) afirma que existen datos para afirmar que los(as) niños(as) hiperactivos tienen déficits visomotores, tiempos de reacción motriz mayores (necesitan más tiempo para dar respuesta motriz ante la aparición de un estímulo) y cometen mayor número de errores. Estos(as) niños(as) suelen tener dificultades para realizar actividades de psicomotricidad fina, escribir. En el área de matemáticas hay problemas para pasar del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, sin embargo en un buen número de casos los(as) niños(as) hiperactivos tienen buena capacidad de abstracción y razonamiento lógico-matemático.

En relación a la influencia que la escuela ejerce en un(a) niño(a) con TDA/H López (2006) habla de que el ambiente social y escolar en el cual el(la) niño(a) se desenvuelve juega un papel determinante en la pérdida de autoestima que de resultar afectado en su área

emocional y psicoafectiva un(a) niño(a), con dicho trastorno, se encuentra más propenso a presentar conductas antisociales, delictivas o arriesgadas. Todo esto a causa de que se perciben como rechazados, no desarrollan habilidades psicosociales y tienden aislarse.

Por lo expuesto anteriormente, puede suponerse que hay suficiente evidencia de que el comportamiento de un(a) escolar con TDAH es problemático: es importante estar atentos(as) a las conductas que presentan los(as) niños(as) y poder realizar una detección temprana de alguna problemática que pueda estar interfiriendo su desarrollo u aprendizaje: se trata de que mediante un diagnóstico integral se detecten conductas y estilos de aprendizaje que puedan ser modificadas y potenciadas, toda vez que este trastorno no implica dificultades de desarrollo y necesidades educativas permanentes. A continuación se reflexiona acerca del diagnóstico en el entendido de que se trata de identificar lo que se puede modificar y qué apoyos psicoeducativos potencian el desarrollo psicoeducativo del escolar.

3.5 Diagnóstico

Según Heydl (2000) el TDA/H se manifiesta por conductas que parecen ser comunes en la infancia, sin embargo la frecuencia e intensidad con que se presentan indica que puede existir dicho trastorno. También se deben tomar en cuenta las diferentes situaciones ambientales que ponen en mayor o menor evidencia la impulsividad, actividad excesiva o desatención: en actividades que exigen un esfuerzo mental sostenido el(la) niño(a) se muestra inquieto, aburrido y se distraerá con facilidad, mientras que para actividades que le resulten atractivas e impliquen gratificación inmediata se muestra motivado y su conducta es igual que la de la mayoría de los(as) niños(as) de su edad. Esta variación comportamental ligada a las actividades que el(la) niño(a) desempeña genera confusiones diagnósticas es necesario tomar en cuenta que el diagnóstico debe ser integral y estar detectando indicadores en función de una diversidad de situaciones.

El desconocimiento de los(as) adultos(as) respecto a las dificultades inherentes al cuadro clínico de TDA/H hacen que los(as) adultos(as) se creen expectativas que el(la) niño(a) no podrá cumplir. Tendremos que cambiar dichas expectativas y buscar estrategias que le permitan al niño(a) tener posibilidades de éxito. Por lo tanto se hace necesario realizar

una evaluación diagnóstica de TDA/H, lo cual implica evaluar la presencia de determinadas conductas en un contexto.

De acuerdo con De Quirós (2000) el diagnóstico de TDA/H es clínico, basado en los síntomas que el(la) niño(a) presenta a partir de seis meses atrás, debe ser realizado por un especialista teniendo en cuenta los síntomas, así como su incidencia en el entorno social y familiar del niño(a).

El cuadro de diagnóstico tiene una base biológica que se manifiesta en el ámbito interpersonal y, pensando en términos de “problema planteado”, hay que establecer dos niveles de diagnóstico:

- 1) Características del(a) niño(a) y cómo se pueden modificar;
- 2) Características del medio y cómo se pueden modificar.

“El Consejo Científico de la Asociación Médica Americana presentó en su publicación Jama, en 1998 un resumen del consenso entre expertos sobre aspectos del TDA/H, incluyendo la manera de realizar el diagnóstico. Como no existen tests psicológicos o de laboratorio que puedan corroborar el diagnóstico con mayor precisión que la información de la historia de conducta del niño en su ámbito natural, el diagnóstico de TDAH es fundamentalmente clínico” (Heydl, 2000:56). Es decir tomando en cuenta los datos obtenidos de la entrevista con los padres, madres o personas que conviven con el niño cotidianamente.

De acuerdo con Heydl (2000) la manera en que se obtiene información para el diagnóstico es: 1) en la entrevista con los padres y madres; 2) en la entrevista con el(la) niño(a); 3) en la entrevista con el(la) profesor(a); 4) a través de cuestionarios o escalas de conducta: se trata de identificar/detectar indicadores posibles del trastorno, decidir qué conductas pueden ser modificadas/eliminadas, diseñar los apoyos y ayudas para que el individuo pueda integrarse y participar en actividades escolares, académicas, culturales, etc.

El evaluar las características del(a) niño(a) tendrá por objetivo corroborar si la historia evolutiva del(a) niño(a), ha estado caracterizado posttendencias asociadas al trastorno, tal es el caso de la forma en que se comportan en la escuela y con su familia efectivamente coinciden con el síndrome, o se deben a otro trastorno diagnosticable: si existe comorbilidad

entre TDAH y otro trastorno o si el problema tiene que ver con las expectativas que los padres y madres o la escuela tiene acerca del(a) niño(a) debe determinarse, toda vez que mientras más temprano se realice la intervención mejor pronóstico habrá para el(la) niño(a).

De Quirós (2000) dice que los síntomas a tener en cuenta para el diagnóstico de TDA/H, según la cuarta edición del Manual Diagnóstico y Estadística de la Asociación Psiquiátrica Americana (DSM-IV) son:

- A. 1. “Seis (o más) de los siguientes síntomas de desatención que hayan persistido durante por lo menos seis meses en un grado no adaptativo e inconsistente con el nivel madurativo:

Desatención

- a) Muchas veces no presta atención a detalle o comete errores por descuido en su tarea escolar, trabajo u otras actividades.
- b) Muchas veces tiene dificultades para sostener su atención en tareas o juegos.
- c) Muchas veces parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- d) Muchas veces no cumple con las consignas y deja incompletas las tareas escolares u obligaciones del trabajo o la casa (sin que se deba a una conducta oposicionista o a la falta de comprensión de las consignas).
- e) Muchas veces tiene dificultades para organizar sus tareas o actividades.
- f) Muchas veces evita, rechaza o le desagradan actividades que requieren esfuerzo mental sostenido (como la tarea escolar o los deberes).
- g) Muchas veces pierde cosas necesarias para sus tareas o actividades (juguetes, deberes, útiles escolares, libros).
- h) Muchas veces se distrae frente a estímulos ajenos a su tarea.
- i) Muchas veces es olvidadizo en sus actividades diarias.

- A. 2. Seis (o más) de los siguientes síntomas de hiperactividad-impulsividad que hayan persistido durante por lo menos seis meses en un grado no adaptativo e inconsistente con el nivel madurativo:

Hiperactividad

- a) Muchas veces es inquieto con sus manos y pies cuando debe permanecer sentado.

- b) Muchas veces no puede permanecer sentado en clase o en situaciones donde se espera que lo haga.
- c) Muchas veces corre o trepa en forma descontrolada, en situaciones inapropiadas (en adolescentes o adultos esto puede limitarse a una sensación subjetiva o inquietud).
- d) Muchas veces tiene dificultades para jugar de manera callada.
- e) Muchas veces está en actividad constante, como si estuviera impulsado por un motor.
- f) Muchas veces habla en forma excesiva.

Impulsividad

- g) Muchas veces responde sin que haya concluido la pregunta.
- h) Muchas veces tiene dificultades para esperar su turno.
- i) Muchas veces interrumpe las actividades o el discurso de los otros o cuando otros están hablando...

De acuerdo con el predominio de los síntomas se reconocen tres variantes del síndrome o subtipos:

Déficit de Atención-Hiperactividad. Tipo Combinado: si cumple con los criterios A1 y A2 durante los últimos seis meses previos al diagnóstico.

Déficit de Atención-Hiperactividad. Tipo Predominante Desatento: si sólo cumple con el criterio A1 durante los últimos seis meses.

Déficit de Atención-Hiperactividad. Tipo Predominante Hiperactivo-Impulsivo: si sólo cumple con el criterio A2 durante los últimos seis meses". (De Quirós, 2000:32,33)

Una vez reflexionado acerca del diagnóstico e insistiendo en que éste no es un proceso estático y lineal, toda vez que hay diferentes tipos y tratamiento, tal es el caso del conductual, programas de educación especial y medicación, es importante identificar las dificultades del alumno(a) y habilidades para que se diseñe el tratamiento y programa de intervención. Para que dichos programas resulten efectivos es necesaria la colaboración tanto de los(as) profesionales, como de la familia y por supuesto del(a) niño(a). A continuación se reflexiona acerca del tratamiento hacia este síndrome.

3.6 Tratamiento

El TDA/H comprende un grupo heterogéneo de comportamientos en el cual podemos encontrar características comunes, pero también un sinfín de diferencias individuales. Heydl (2000) dice que para dar el tratamiento y programa de intervención adecuados es necesario realizar una evaluación exhaustiva de los síntomas, de los problemas asociados y las dificultades específicas que se presentan en el hogar y en la escuela, tomando en cuenta las habilidades del(a) niño(a) y las expectativas de los padres y madres.

El tratamiento y el programa de intervención deben planearse de forma individual, ya que debe tomar en cuenta las características y necesidades particulares de cada caso, con el apoyo de padres, madres y profesores, aplicando actividades y estrategias que permitan regular la conducta y controlar los síntomas, ya que como el TDA/H es un trastorno biológico, no es posible desaparecerlo, pero si controlarlo.

Según Heydl (2000) los fármacos han demostrado una mayor efectividad en el control de los síntomas centrales del TDA/H a corto plazo. Así mismo, son los estimulantes los fármacos más frecuentemente utilizados en el tratamiento médico-farmacológico: este supone un neurólogo que realiza el diagnóstico y la dosis la va manipulando según sea el caso.

Fue Bradley, citado en Heydl, 2000, quien en 1937 utilizó estimulantes por primera vez para tratar personas con problemas de conducta. Desde los años sesenta se realizaron estudios controlados que demuestran la eficacia de los estimulantes para tratar los síntomas centrales del TDA/H. En los años setenta el uso de metilfenidato se triplicó en Estados Unidos, debido a que se fue reconociendo el síndrome cada vez más y la información sobre la medicación fue difundida. Estudios realizados en esos mismos años demostraron que el metilfenidato mejoraba el aprendizaje, disminuía la impulsividad, y mejoraba la atención sostenida.

De acuerdo con Heydl (2000) la mayoría de los estudios que se han realizado con metilfenidato en niños(as) entre 6 y 10 años de edad y principalmente en hombres se encontró que la mayoría de los niños responden positivamente a la medicación cuando se usan dosis adecuadas y se prueban dos medicamentos del mismo grupo. En nuestro país

existen dos medicamentos de este grupo: metilfenidato (Ritalina, Rubifen) y pemolina magnésica (Tamilán) que son los más usados. En Estados Unidos se utilizan además la dextroanfetamina (Dexedrin) y, recientemente, una combinación de medicamentos estimulantes (Adderall): en todos los casos la medicación tiene una dinámica cambiante y es el neuropsiquiatra infantil el que establece fondo y forma del tratamiento médico.

En relación a las alternativas de tratamiento con las que cuentan los(as) niños(as) con TDA/H, Miranda (2007) afirma que los avances de la psiquiatría y la neurología de niños(as) y adolescentes, junto a la genética, la biología molecular y otras disciplinas han permitido avances en la investigación y aplicación de tratamientos psicofarmacológicos que forman parte fundamental de un tratamiento integral para el grupo de niños(as) con TDA/H y sus trastornos comportamentales. Estos tratamientos se caracterizan por ser multimodales y resultado de una profunda evaluación de las diferencias individuales, familiares, sociales y escolares que cada caso requiere.

El tratamiento farmacológico permite a corto plazo que el(la) niño(a) pueda permanecer de mejor manera en el aula, ya que disminuye su nivel de actividad y su susceptibilidad ante los estímulos: se puede auxiliar de tratamiento psicológico terapéutico para trabajar el área psicoafectiva, manejo de impulsos, autoestima y habilidades sociales.

Ávila y Poliano-Lorente (2002) afirman que los medicamentos que se prescriben a los(as) niños(as) con TDAH no curan el trastorno solamente ayudan a controlarlo, actúan en el sistema nervioso para que funcione de mejor manera y facilitan que el organismo genere mayor cantidad de catecolaminas, sin embargo no crean dependencia en el(la) niño(a): la medicación es necesaria hasta que el cuerpo a través del sistema nervioso por sí mismo produzca adecuada cantidad de catecolaminas.

Heydl (2000) menciona que la medicación por medio de estimulantes causa efectos sobre la conducta disminuyendo las conductas impulsivas e hiperactivas para que el(la) niño(a) logre autorregular su conducta, por lo tanto mejora la conducta en clase y el rendimiento académico debido a que disminuye la inquietud motora, mejora la atención, aumenta la dedicación al realizar una tarea y la actitud para llevarla a cabo. En niños(as) agresivos disminuyen estas conductas.

El medicamento produce también efectos cognitivos ya que mejora la atención sostenida y las estrategias de búsqueda de información. Aumentan la eficacia y la intención de trabajo en lectura y problemas de matemática, favorecen la actividad cognitiva en una tarea principalmente cuando se trabaja con dos o más tareas simultáneas y también aumenta el control de la impulsividad cognitiva.

En cuanto a los efectos sociales que el medicamento produce en los(as) niños(as) con TDA/H, Heydl (2000) dice que mejoran sus relaciones interpersonales, ya que se puede acercarse a los(as) demás de manera más tranquila y cordial; sin conductas negativas e impulsivas, por lo tanto también mejoran sus relaciones familiares. Es decir, que a través del tratamiento el(la) niño(a) mejora en aspectos cognitivos y también logra relacionarse de manera más adecuada, ya que reduce sus conductas impulsivas y antisociales.

Según Heydl (2000) el metilfenidato produce también efectos fisiológicos sobre el sistema cardiovascular, al incrementar ligeramente la frecuencia cardíaca y aumentar la presión arterial, especialmente diastólica. Por ello es importante monitorear la magnitud de los cambios fisiológicos, ya que hay una variación de respuestas individuales, tal es el caso de que los medicamentos empleados para tratar el TDA/H pueden en algún momento producir efectos secundarios o alterar el organismo, por ello deben ser empleados bajo supervisión médica y de manera adecuada.

Así el diagnóstico médico y la evaluación psicoeducativa son dos instrumentos que pueden utilizarse para que el proceso de identificación y detección permita recolectar evidencias acerca de las características del trastorno: el enfoque de ambos instrumentos ubica los factores e indicadores como posibles o efectivas necesidades educativas y no son los únicos a considerar para la elaboración del programa de intervención.

La identificación, diagnóstico y tratamiento adecuado a edad temprana ayudan a que los(as) niños(as) con este trastorno tengan una mejor calidad de vida y posibilidades de desarrollo: se trata de que el(la) niño(a) tenga mejores condiciones de escolarización y los procesos de integración educativa vayan consolidando el desarrollo cognitivo y social de los(as) alumnos(as).

Así, y recapitulando, la atención a las NEE, las dificultades de aprendizaje e incluyendo el TDA/H, suponen un cambio de enfoque que implica el diseño de recursos, apoyos y ayudas que necesitan aquellos(as) alumnos(as) que los presentan: este desafío curricular debe ser compartido por los(as) profesores(as) de cada escuela, toda vez que supone mejorar la calidad de la educación para todos(as) y se trata de que la escuela modifique su capacidad para ofrecer una atención a la diversidad educativa en condiciones de integración e inclusión educativa lo más sensibles, consistentes y regular posibles.

Las dificultades de aprendizaje y las NEE que supone el TDA/H requieren de:

1. Un enfoque educativo enfatizando la identificación y determinación de las ayudas psicológicas y pedagógicas que se han de proporcionar al alumno(a) en relación con sus necesidades individuales.
2. Que las NEE deben ser atendidas desde el currículo escolar: la organización del apoyo individual debe ser programado en interrelación con el trabajo del aula y en las condiciones lo más normal posible.
3. Una evaluación continua y permanente referida a contextos y observación directa en el centro escolar y el aula: si se utilizan pruebas estandarizadas, estas sólo confirman evidencia y sirven como indicadores posibles de necesidades educativas especiales, asociadas a TDAH: se trata de evitar categorizaciones rígidas y aisladas.
4. La valoración/evaluación continua constituye el sustento para planear y programar el programa de intervención psicoeducativo: se insiste en intervenir lo más pronto posible y desde las condiciones del(a) alumno(a), con apoyo de la comunidad educativa y el entorno familiar del(a) alumno(a).
5. La evaluación psicopedagógica es como lo menciona Sánchez (2005) un proceso que tiene un inicio y una continuidad de actuaciones interrelacionadas para investigar y comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje e identificar las NEE que se presentan en dicho proceso e intervenir de manera adecuada tomando en cuenta el contexto y mecanismos de interacción involucrados; se desarrolla en colaboración de los padres, madres, alumnos(as), profesionales y la escuela.

A continuación se detalla lo relacionado al método de la investigación.

CAPÍTULO 4 MÉTODO

El propósito del presente trabajo fue realizar una intervención psicopedagógica dirigida a un niño que presentó NEE asociadas a TDA/H, para favorecer su integración y desempeño escolar. Por lo tanto se elaboró una evaluación psicopedagógica para detectar necesidades educativas del niño, se diseñó y aplicó un programa de intervención que favoreciera las condiciones de integración del niño y así superara sus dificultades, por último se evaluó el programa de intervención en relación con los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

4.1 Tipo de estudio

El estudio desde el cual se abordó la temática es de tipo descriptivo ya que como menciona Best (1982) en la investigación descriptiva los únicos elementos que el investigador manipula son los métodos de observación, descripción y el modo en que analiza las relaciones. Por su parte Moreno (1993) señala que el nivel de profundización en la búsqueda de información, el tipo de información que se busca y el tipo de análisis que se realiza dependerán en cada caso de los supuestos teóricos y la finalidad con que el investigador realiza el estudio.

Es importante mencionar que de acuerdo con Woolfolk (2006) por medio de estos estudios se reúne información detallada acerca de situaciones específicas, a menudo empleando observación, entrevista, encuesta o una combinación de dichas técnicas. De acuerdo con Colás (1998) estos estudios permiten describir y analizar la problemática lo cual contribuye a identificar las necesidades educativas del alumno(a).

En la investigación se realizó una intervención psicoeducativa ya que como menciona Solé (1998), a partir de esta intervención en una institución educativa se vincula el análisis, planificación y mejora de los procesos educativos de modo que se procure el máximo desarrollo y aprendizaje de todos(as) los(as) escolares independientemente de sus condiciones personales y sociales. En este sentido, se puede intervenir en prácticas educativas escolares, no escolares y proponer programas educativos de diversa índole.

En el presente trabajo se realizó una intervención psicoeducativa un niño(a) que presentó necesidades educativas especiales asociadas a TDA/H, a partir de una evaluación

psicopedagógica se detectaron las principales necesidades educativas del niño para realizar una intervención acertada que le permitiera superar sus principales dificultades.

4.2 Sujeto

Niño de 12 años de edad, que cursaba sexto año de primaria en una escuela pública.

4.3 Escenario

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública, turno vespertino, ubicada en la delegación Iztapalapa, en una zona de nivel socioeconómico medio bajo.

La fachada de la escuela era azul con blanco, en el patio había una cancha de basquetbol, cuenta con tres pisos; en cada salón había 30 alumnos(as) aproximadamente. La escuela contaba con el servicio de USAER y tenía una profesora de apoyo durante toda la semana.

La intervención se realizó en el salón de sexto grado en el tercer piso: el salón tenía veinte mesas con dos sillas, un escritorio, pizarrón de plumón y equipo de enciclopedia, no era muy amplio, contaba con un ventanal grande que daba hacia el patio, con buena iluminación y ventilación.

4.4 Instrumentos y técnicas

Para la recolección de datos esta investigación utilizó:

Observación no participante en clase y en el recreo con una guía de observación tomada de Bassedas (1991) (Anexo 1).

Para detectar la información relacionada con el contexto natural en que el niño se desenvolvía y donde se presentaban las necesidades. A través de doce observaciones de dos horas, tres veces por semana, se pretendió conocer las actitudes más frecuentes del niño, la relación que establecía con la profesora y sus compañeros(as), así como su comportamiento tanto dentro como fuera del salón de clase. También se realizó para percibir

la forma como se relacionaba, jugaba y aprendía en su escuela, con el fin de detectar las necesidades que presentaba el escolar.

Revisión de Trabajos en Clase (Anexo 2).

Se revisaron los cuadernos en las materias de Español y Matemáticas, para conocer su desempeño, el orden y organización, así como los posibles errores más frecuentes que cometía, la forma de sus trazos, los contenidos trabajados y las notas que obtenía, con el fin de tener más información respecto a la forma de trabajo del niño.

Entrevista semiestructurada

Este tipo de entrevistas son flexibles y abiertas. El entrevistador tiene la libertad para alterar el orden y la forma de preguntar, así como el número de preguntas. Se dispone de un guión base que puede modificarse por intereses de la entrevista, aunque manteniéndose el objetivo para el cual fue preparado y los diversos puntos sobre los que debe obtenerse información (Colás, 1998). Se realizaron tres:

En el entorno familiar

Se aplicó con el objetivo de conocer los datos más relevantes en relación al desarrollo del niño, su contexto familiar, su comportamiento, la estructura familiar, su dinámica, sus reglas, el tipo de relación entre los integrantes de la familia, el interés en el niño y su desempeño escolar. También se habló respecto al desarrollo pre, peri y posnatal del niño, su desarrollo en el área de: lenguaje, cognición, socialización, motricidad fina, gruesa y autonomía (Anexo 3).

Con la profesora

Se aplicó con el fin de ampliar la información con respecto al comportamiento del niño en la escuela y dentro del salón de clases: la percepción de la profesora en relación al desempeño escolar del niño; las necesidades educativas especiales que presentaba, la relación profesora-alumno, las estrategias que se habían llevado a cabo para trabajar con el niño, el material de apoyo, la planeación, organización de los contenidos y la evaluación. También se habló del apoyo brindado por parte de USAER y el tema de TDA/H (Anexo 4).

Con el alumno

Se aplicó para establecer un rapport con el niño y hablar con él respecto a su vida escolar social y familiar; identificar cómo era el contexto en el que se desenvolvía y su percepción respecto a su situación dentro de la escuela y del grupo. También se habló de sus gustos y pasatiempos, las relaciones con su familia y compañeros(as), etc. (Anexo 5)

Evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (EDAH)
Farre y Narbona (2003) (Anexo 6).

La prueba EDAH se aplicó para evaluar los principales rasgos del TDAH de una manera sencilla y objetiva a través de la información aportada por la profesora del sujeto de estudio. Esta información fue especialmente valiosa puesto que la profesora, a diferencia del padre y madre, pudo valorar el comportamiento del alumno en relación con el resto del grupo y estimar su conducta con mayor objetividad. Su información pudo ser contrastada con la del padre y madre para ampliar la información de si el déficit era situacional y por tanto ligado a un contexto, o si se trataba de un trastorno masivo.

Test Gestáltico Visomotor. Bender, L.

La prueba gestáltica visomotora fue construida por Lauretta Bender entre los años de 1932 y 1938. Bender señala que la percepción y reproducción de las figuras gestáltica están determinadas por principios biológicos de acción sensoriomotriz que varían en función de:

- c) El patrón de desarrollo y nivel de maduración de cada individuo.
- d) El estado patológico funcional u orgánicamente inducido.

La prueba de Bender se utilizó para evaluar la función gestáltica visomotora en el niño, ya que permite detectar si hay algún retraso en la maduración, madurez para el aprendizaje y evaluar algunos aspectos emocionales debido a que el organismo responde de manera integrada (Esquivel, 1999).

Test del Dibujo de la Familia.

A través de esta prueba se pueden conocer las dificultades de adaptación al medio familiar, los conflictos edípicos y de rivalidad fraterna. Además de los aspectos emocionales y el desarrollo intelectual del niño (Esquivel, 1999).

Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH)

Esta prueba, calificada a través de la técnica de Koppitz, permitió evaluar aspectos emocionales, maduración perceptomotora y cognoscitiva. Su aplicación es sencilla y rápida. Koppitz sostiene que los DFH ayudan a identificar el nivel del desarrollo del niño(a), sus actitudes interpersonales; las actitudes del(a) niño(a) hacia las tensiones y exigencias de la vida y su modo de enfrentarlas. También puede detectar los miedos y ansiedades que pueden afectar al(a) niño(a) consciente o inconscientemente en un momento dado (Esquivel, 1999).

WISC-RM. Weschler, D.

Con esta prueba se evaluaron diferentes habilidades tanto para manejar símbolos, abstracciones y conceptos, como situaciones y objetos concretos, permitió conocer no solo el potencial general del individuo, sino el desarrollo de sus funciones cognoscitivas. Esta prueba abarcaba un rango de edad comprendida entre 6-0 a 16-11 años y contenía 12 subpruebas; seis formaban la escala verbal (información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos), y seis la de ejecución (figuras incompletas, ordenamiento de dibujos, diseño con cubos, ensamble de objetos, claves y laberintos). Dos de estas subpruebas eran suplementarias (retención de dígitos en la escala Verbal, y laberintos en la escala de ejecución). Por medio de esta prueba se obtuvo un Coeficiente Intelectual (CI) Verbal; un Coeficiente Intelectual (CI) de Ejecución y un Coeficiente Intelectual (CI) Total. Fue aplicada para conocer las habilidades cognitivas del escolar y las dificultades que presentaba, de esta manera comprender su situación académica en la escuela y sugerir actividades que mejoraran su desempeño (Esquivel, 1999).

Prueba académica de la materia de Español

Se elaboró esta prueba con base en los Planes y Programas de Estudio de quinto grado de primaria (SEP, 1993) con el objetivo de detectar los conocimientos que había construido el niño, e identificar aquellos que aún no había consolidado a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. La prueba fue validada y revisada por tres profesoras de educación primaria que han impartido el quinto y sexto grado y conocen el plan de estudios. La prueba constituida por catorce apartados en cada uno de los cuales se maneja un tipo de contenido a través de diversos reactivos: se aplicó un apartado por página y se usaron algunas imágenes para favorecer el nivel atención del niño. (Anexo 7).

4.5 Procedimiento

- Se seleccionó una escuela primaria ubicada en la delegación Iztapalapa.
- Se concertó una cita con el director de la escuela, con el objetivo de exponer el proyecto de intervención con respecto al TDA-H y la atención a las necesidades educativas especiales.
- El director habló con el personal de USAER en la primaria, con el fin de que ampliara la información respecto a los casos de TDA-H presentes en la escuela.
- El personal de USAER contactó a la profesora del grupo donde se ubicaba el niño para que platicáramos respecto al caso: la profesora expuso la situación actual del niño dentro del grupo y los aspectos más relevantes de su comportamiento.
- Se acordó trabajar con el niño y se planteó a la docente la forma de trabajo que se llevaría a cabo y los horarios.
- El personal de USAER proporcionó un aula para llevar a cabo las sesiones de evaluación.

Fase 1 Evaluación Inicial

- Se realizaron observaciones tres veces por semana con duración de dos horas los días: lunes, miércoles y viernes (doce observaciones) en clase, durante el recreo y en educación física para conocer el comportamiento del niño, su desempeño académico, la relación con sus compañeros(as) con la profesora de grupo, aspectos referentes a la dinámica de grupo, la comunicación y reglas de clase.
- Se revisaron los cuadernos del niño con el objetivo de conocer su forma de trabajo, la limpieza, orden, organización, los posibles errores más frecuentes en la escritura y las calificaciones obtenidas en sus trabajos en clase.
- Se cito al padre y la madre del niño para realizar la entrevista y obtener evidencia acerca de la dinámica y estructura familiar, los aspectos de desarrollo pre, peri y posnatales del niño, su comportamiento en casa, la relación con sus hermanos y familiares, su historia escolar y el tratamiento que recibía para controlar el TDA-H.
- Se aplicó la prueba EDAH a la profesora de grupo para obtener información respecto a los rasgos, nivel de hiperactividad, déficit de atención en el niño, y la problemática conductual que presentaba.
- Se aplicó la prueba de Bender, dibujo de la familia, figura humana, y Wisc- Rm.
- Se aplicó la prueba académica de la materia de Español ya que en esta materia fue donde se detectaron más dificultades, fue elaborada en base a los Planes y

Programas de Estudio de la SEP y validada por tres profesoras que habían impartido quinto y sexto grado de primaria.

- Se elaboró el informe: detección de las necesidades educativas especiales para ser atendidas.

Fase 2 Diseño y Aplicación del Programa

- Se valoraron las necesidades más urgentes de ser atendidas en torno al caso, se diseñó el programa de intervención de diez sesiones, para atender necesidades referentes al área de integración grupal.
- Se aplicó el programa de intervención, cuyo objetivo principal fue integrar al niño ya que los conflictos con sus compañeros(as) eran insostenibles y afectaban no sólo el comportamiento del niño sino también su desempeño escolar.
- El programa fue aplicado en dos sesiones por semana, cada una de ellas con una duración aproximada de una hora, se trabajo con veintinueve integrantes del grupo de sexto grado.

Fase 3 Evaluación Final

- Se evaluaron los resultados del programa de intervención en cada sesión, con base en los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

A continuación se presenta el informe psicopedagógico.

CAPÍTULO 5 INFORME PSICOPEDAGÓGICO

1.- DATOS PERSONALES Y ESCOLARES:

DATOS FAMILIARES			
PROF. PADRE	Comerciante	EDAD	38 años
PROF. MADRE	Comerciante y ama de casa	EDAD	40 años
NO. DE HERNANOS	3	LUGAR QUE OCUPA	2
LOCALIDAD	Distrito Federal		

DATOS ESCOLARES					
ALUMNO	Xy				
ESCUELA	Esc. Primaria pública	LOCALIDAD	Distrito Federal		
CURSO ESCOLAR	2009-2010	NIVEL	Sexto grado de primaria		
F. NACIMIENTO	04-05-97	EDAD	12 años	SEXO	Masculino
MODALIDAD ESC.	Escuela pública turno vespertino				

2.- MOTIVO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

El director de la escuela pública remitió a un alumno que presentaba dificultades para relacionarse con sus compañeros(as), era un niño rechazado, su rendimiento académico no fue el esperado con respecto a su grupo clase. Por lo tanto, se hizo necesario realizar una valoración de su capacidad intelectual y la manera en que establecía relaciones interpersonales. Así como de los aspectos que incidieron en el contexto educativo y podían proporcionar información para detectar y responder a las necesidades educativas que presentaba el alumno.

3.- INFORMACIÓN SOBRE EL ALUMNO. VALORACIÓN GLOBAL

3.1. DESARROLLO PERSONAL:

Fue diagnosticado como un niño con TDAH desde que tenía seis años y medio, motivo por el cual siguió un tratamiento médico. Tenía sobrepeso. Era autónomo para desplazarse,

controlaba esfínteres adecuadamente. No tenía problemas de lenguaje, audición o visión. Su madurez era adecuada para su edad. No presentó algún daño neurológico.

3.2. CONTEXTO FAMILIAR:

La familia está conformada por el padre, la madre y tres hijos. De nuestra observación y entrevistas realizadas, podemos decir, que es una familia de nivel socio-cultural medio, enfocada completamente al negocio familiar al cual dedicaban la mayor parte del tiempo: en la entrevista realizada a la madre se señaló que la problemática del TDAH no se ha manifestado en la casa, pues trabajan todo el día y es sólo en la escuela en donde se ha manifestado la problemática conductual. La madre padecía várices circunstancia que preocupaba al niño.

3.3. HISTORIA ESCOLAR:

3.3.1. Historial académico:

Cursó tres años de educación preescolar, sin embargo presentó conflictos tanto con las profesoras como con compañeros(as) motivo por el cual se le cambió de escuela; posteriormente fue inscrito en otro jardín de niños(as) de donde lo expulsaron debido a su nivel de hiperactividad y conflictos con compañeros(as), en esta escuela las profesoras le quitaban los zapatos para tranquilizarlo. Después de salir de esta escuela fue cuando comenzó a asistir a terapia psicológica, pero perdió un año de escuela.

Posteriormente ingresó a primaria, sin embargo continuó en terapia y empezó a ser medicado; fue expulsado debido a conflictos con un profesor de educación física con quien el niño se mostró muy agresivo y le aventó sillas: su rendimiento y aprovechamiento escolar en esos años fue en el rango de siete y ocho, no hubo ninguna materia reprobada a pesar de haber dejado de asistir a la escuela durante un ciclo escolar del 2003 y 2004.

Después ingresó a otra primaria donde permaneció hasta cuarto grado, en esta escuela estaba canalizado a USAER y la profesora de apoyo supervisaba constantemente su desempeño: nuevamente mostró conflictos con compañeros(as) por lo cual la profesora de USAER decidió transferirlo a la escuela donde ella trabajaba en el turno vespertino. Escuela donde actualmente cursaba sexto grado, continuó con tratamiento pero desde hace aproximadamente cuatro meses ya no asiste a terapia ya que se empalmaba con el horario de clases y el niño faltó más de treinta ocasiones en los primeros dos bimestres del año

actual, por lo cual se vio muy perjudicado en su rendimiento y las relaciones con compañeros(as) eran distantes y problemáticas.

El niño no logró adaptarse a la escuela, teniendo conflictos significativos con sus compañeros(as) al grado de pagarles o comprarles cosas a cambio de jugar con ellos(as) y ser aceptado temporalmente, también se suscitaron incidentes donde todo el grupo se tornó en su contra con ganas de golpearlo.

3.3.2. Nivel académico:

Actualmente cursaba sexto grado de primaria.

3.3.3. Modalidad de escolarización:

La modalidad de escolarización ha sido grupo ordinario en un horario de 2:00 p.m. a 6:30 p.m.

3.3.4. Actuaciones seguidas en torno al caso:

- Se llevaron a cabo doce observaciones de 2hrs cada una, en clase de español, matemáticas, educación física y en el recreo con el objetivo de acercarnos al contexto en el cual se desenvolvía el niño, donde surgieron las necesidades educativas al describir su comportamiento.
- Entrevistas con la profesora y con la madre del niño para obtener información referente a diversos aspectos (datos familiares, desarrollo en la infancia, relaciones familiares, personalidad del niño, juego, enseñanza-aprendizaje, relación familia-escuela, situación escolar, rendimiento académico, estrategias que se habían utilizado, socialización, falta de atención, hiperactividad, impulsividad, en el entorno escolar y familiar.
- Aplicación de instrumentos que permitió detallar las necesidades del niño:
 - Evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (EDAH) Farre y Narbona (2003) permitió evaluar los rasgos principales del TDAH de una manera sistemática a través de la información aportada por la profesora del sujeto de estudio.

- Test Gestaltico Visomotor. Bender (1984) para evaluar la función gestáltica visomotora, detectar si existía algún retraso en la maduración, madurez para el aprendizaje y evaluar algunos aspectos emocionales debido a que el individuo responde de manera integrada.
- WISC-RM. Weschler (1984). Es una prueba de inteligencia que se utilizó para conocer el desempeño del niño en las diferentes subescalas, tanto para el área verbal como ejecutiva y de esta manera obtener su coeficiente intelectual (CI) verbal, de ejecución y un coeficiente Intelectual (CI) total, ya que así se describirían aspectos relacionados con la capacidad intelectual del niño, toda vez que estas capacidades están relacionadas con la habilidad para manejar tanto símbolos, abstracciones y conceptos, como situaciones y objetos concretos (Esquivel, 1999).
- Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH) para describir el nivel del desarrollo del niño, sus actitudes interpersonales, las actitudes del niño hacia las tensiones, exigencias de la vida y su modo de enfrentarlas. También puede identificar miedos y ansiedades que pueden afectar al niño (Esquivel, 1999).
- Test del Dibujo de la Familia para describir las dificultades de adaptación al medio familiar, los conflictos de rivalidad fraterna. Además de los aspectos emocionales y lo relacionado con el desarrollo intelectual del niño (Esquivel, 1999).
- Prueba Diagnóstica de la materia de Español con el objetivo de valorar los conocimientos alcanzados por el niño y detectar los contenidos que aún no ha consolidado a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta prueba fue validada por tres maestras que han impartido clases en sexto grado y conocen los contenidos.

3.3.5. Resultados de las pruebas aplicadas:

EVALUACIÓN DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (EDAH)

A continuación se comentan los resultados obtenidos en las dos subescalas (Déficit de atención e Hiperactividad y Trastornos de conducta) de 10 ítems cada una, que constituyen el test:

Área I: Hiperactividad/Impulsividad/inatención

Esta subescala se compone de dos apartados con 5 ítems cada uno: Hiperactividad/impulsividad (H) que mide la ausencia de control de impulsos, a la vez que una inquietud constante con cambios continuos de actividad, en la cual obtuvo una puntuación de 5 que equivale a un centil de 75, lo colocó en una zona sin riesgo.

Para el apartado de Déficit de atención (DA) que mide la capacidad para seleccionar estímulos, estrategias para abordar la información y la estabilidad o mantenimiento en el tiempo obtuvo una puntuación de 15 que equivale a un centil de 100 y lo colocó en una zona de riesgo elevado.

En la suma de las puntuaciones DA y H obtuvo una puntuación de 20 que equivale a un centil de 94 lo colocó en zona de riesgo moderado, indicando un posible diagnóstico de TDAH tipo combinado: es decir, que estaba presentando indicadores de hiperactividad e impulsividad en combinación con indicadores para déficit de atención.

Área II: Trastornos de conducta

Esta subescala se compone de 10 ítems, que miden distintos comportamientos disruptivos, agresivos o antisociales, en la cual obtuvo una puntuación de 14 que equivale a un centil de 90, lo colocó en zona de riesgo moderado.

Los resultados obtenidos en las tres subescalas indican que Xy era un niño que presentaba TDAH tipo combinado: es decir, conductas de hiperactividad e impulsividad en combinación con conductas de déficit de atención sin embargo tendía a ser mucho más desatento que hiperactivo y presentó también algunos trastornos de conducta asociados a

TDAH los cuales estaban relacionados con los conflictos que el niño presentó para relacionarse con sus compañeros(as) e integrarse al grupo-clase.

BENDER

A lo largo de la prueba el niño estuvo atento y participativo: la realizó con rapidez y sin titubear en alguna de las figuras.

La prueba fue evaluada a través de la Escala de Maduración de Koppitz, de acuerdo con la cual su nivel de madurez perceptomotora fue la esperada para su edad. Por lo tanto, el niño no presentaba algún indicador de daño neurológico y era capaz de percibir, organizar a partir de un todo y realizar un análisis de los estímulos. Se puede decir que las dificultades que el niño presentaba no se encontraban asociadas a factores de inmadurez neurológica.

WISC-RM

Durante la prueba el niño se mostró tranquilo, en ocasiones impaciente por responder una y otra subprueba, permaneció muy participativo, mostraba mayor agrado por realizar las tareas ejecutivas, ya que se sentía atraído por el material, en especial por los cubos; en cuanto a la escala verbal de pronto se tornaba aburrido y contestaba impulsivamente. Los resultados obtenidos en las once subpruebas que se aplicaron son los siguientes:

Se obtuvo un CI total de 105 que corresponde a un nivel de inteligencia normal. En cuanto a la escala verbal obtuvo un CI verbal de 95. Con respecto a las diferencias significativas que guardan las subpruebas en relación con la media se observó que en las subpruebas de información, vocabulario y comprensión que median el conocimiento que se adquiere mediante la educación formal y representan la aplicación de las habilidades verbales a situaciones nuevas presentó una puntuación que lo ubica por debajo de la media, mientras que para la subprueba de aritmética que mide la distracción, comprensión verbal y habilidad de razonamiento numérico se ubica exactamente en la media y las subpruebas de semejanzas que mide la habilidad para establecer relaciones, emplear el pensamiento abstracto y lógico, y retención de dígitos que mide atención involuntaria, concentración, memoria auditiva inmediata y agilidad mental mostraron una ventaja con respecto a la media.

En tanto que para la escala de ejecución obtuvo un CI de ejecución de 114. En relación con la media se pudo observar que en las subpruebas de composición de objetos, diseño con cubos, figuras incompletas, ordenamiento de dibujos que miden la organización perceptual en relación con la capacidad para organizar e interpretar el material comprendido visualmente en un límite de tiempo mostró un desempeño por encima de la media, mientras que para la subprueba de claves que mide la capacidad de distracción se ubicó por debajo de la media.

Las diferencias entre el CI verbal y el de ejecución son significativas, por lo que se puede hablar de que existía un factor predominante en su funcionamiento intelectual hacia el hemisferio derecho el cual se especializa en el manejo de estímulos visuales-especiales y sugiere que el niño podía solucionar problemas de manera adaptable y flexible, lo cual lo podría conducir a un buen desempeño escolar en situaciones de aprendizaje que estimulen de manera activa sus habilidades, principalmente en la realización de actividades dinámicas con la utilización de material didáctico u audiovisual atractivo.

A través de los datos anteriores se mostró que el rendimiento intelectual de Xy, de acuerdo con la clasificación propuesta por Wechsler (1984), fue normal; asimismo tenía muy buena capacidad de razonamiento no verbal, prestaba atención a los detalles, poseía una adecuada coordinación visomotora, aprendía rápidamente ya que era persistente, analizaba, sintetizaba, formaba conceptos abstractos y tenía facilidad para memorizar datos a corto plazo.

Se pudo observar que su rendimiento disminuía, ya que se distraía con facilidad, presentaba una deficiente capacidad de juicio social por lo tanto se mostraba inmaduro y su trato con los demás fue limitado, todo ello indicó una posible tendencia a la desadaptación social. Presentó cierto desinterés o falta de motivación hacia determinadas tareas de tipo escolar, sobre todo aquellas que son largas, implican recordar una serie de instrucciones, no utilizan algún material de apoyo, conllevan acatar reglas estrictas, respetar turnos de conversación y mantenerse atento durante lapsos de tiempo prolongados.

Su capacidad para comprender instrucciones verbales y expresar ideas se encontraba disminuida, de igual forma no había logrado formar habilidades verbales que le permitieran

expresarse con las demás personas, lo anterior se relacionó con su dificultad para establecer relaciones sociales y la falta de aceptación dentro del grupo.

DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA

A lo largo de la prueba se mostró participativo, fue evaluado a través de la escala de Koopitz por medio de la cual se obtienen indicadores de desarrollo y emocionales.

En los indicadores acerca del desarrollo del niño en la prueba se obtuvo una calificación de cinco puntos que corresponde a un nivel de desarrollo normal; es decir, que el dibujo presentó los rasgos físicos esperados para el desarrollo madurativo correspondiente a la edad del niño.

En los indicadores emocionales con signos cualitativos se encontró: figura pequeña que indica posible timidez, inseguridad, retraimiento o depresión; también se observó cabello en picos que indica rasgos de agresividad.

Con lo anterior se puede decir que el niño presentó un desarrollo favorable de acuerdo a su edad, sin embargo era un niño que tendía a ser inseguro y se llegaba a deprimir quizá por la misma situación de inadaptación social que había vivido desde pequeño, se sentía inseguro y llegaba a retraerse o comportarse agresivo para no enfrentar los problemas de socialización y el rechazo del grupo hacia él.

DIBUJO DE LA FAMILIA

En la prueba el niño mostró una actitud participativa para dibujar: en la entrevista se observó nervioso, frotaba sus manos y no miraba a los ojos, posteriormente fue tomando confianza y se tornó tranquilo, dispuesto a charlar y comenzó a mirar a los ojos. Esta prueba proyectiva fue interpretada en tres planos: plano gráfico, plano de contenido y plano de las estructuras formales.

El dibujo mostró que el niño tenía una adecuada expansión vital, tendía a ser imaginativo, soñador, creativo y en ocasiones se mostraba infantil. Su hermano menor era una figura muy importante tanto para él como para su padre y madre: su hermano era su

compañero de juego y el niño sentía mucho amor hacia él, sin embargo Xy podía sentir que no cubría las expectativas de su padre y madre, como lo hacía su hermano, por lo cual tenía necesidad de llamar la atención, de compensar de alguna manera la desaprobación que podía percibir. El padre y la madre solían consentir a su hermano, provocando en Xy una disminución en su autoestima y quizá se encontraba relacionado con la falta de confianza en sí mismo y sus dificultades para acercarse a los(as) demás, ya que en su afán de atraer la atención provocaba rechazo por parte de sus compañeros(as).

Su mamá fue una figura que intentó ejercer autoridad en casa, sin embargo en ocasiones terminaba cediendo y solía consentirlo: ella representó una figura de gran afecto para el niño, estaba profundamente preocupado por los problemas de salud de la madre y se sentía impotente para poder actuar y resolverlos. Se identificaba con su padre con quien parecía tener similitudes u afinidades y cierta cercanía: es él quien se encargaba de imponer los castigos en casa y por lo tanto representaba la autoridad para el niño. En cuanto al hermano mayor aparecía como una figura distante ya que constantemente estaba ausente de casa y no convivía mucho con él.

Era una familia dedicada al comercio: todos se involucraban en el negocio familiar y cada miembro tenía sus propias tareas a desempeñar, se mantenían unidos y disciplinados en el trabajo, pero llegaban a descuidar la atención hacia los hijos, la convivencia familiar y las tareas escolares, esto había repercutido en el desempeño académico del niño y en su habilidad para socializar.

PRUEBA ACADÉMICA

Se aplicó la prueba académica elaborada con base en los planes y programas (SEP 1993) para quinto grado en el área de Español.

De acuerdo con los Planes y Programas (SEP 1993) para quinto grado de primaria los contenidos que deben ser consolidados en el área de Español, son:

1. Entrevista.
2. Descripción de personas.
3. Lectura en voz alta con adecuada dicción, fluidez, volumen y entonación.

4. Tipos de textos.
 5. Reglas ortográficas: m antes de b y p, n antes de v y f, h intermedia, y y
- II.
6. Fichas bibliográficas
 7. Preposiciones a, de y con.
 8. Adjetivos
 9. Tiempos verbales presente, pasado, futuro, copretérito y pospretérito.
 10. Uso del diccionario.
 11. Idea principal de un texto.
 12. Oraciones imperativas.
 13. Sinónimos y antónimos
 14. Lectura de comprensión.

El niño presentó dificultades para seguir instrucciones, ya que en la elaboración de la ficha bibliográfica comenzó a inventar su propia ficha sin tomar en cuenta los datos que se le proporcionaron, lo anterior se relacionó también con la evidente falta de atención que mostró a lo largo de toda la prueba: leía las instrucciones y después tenía que regresar de nuevo a leer, ya que no ponía la atención suficiente, su impulsividad lo llevaba a responder sin reflexionar previamente en la respuesta correcta.

A lo largo de la prueba se mostró tranquilo aunque un poco inseguro al responder algunos reactivos: se observó que los ejercicios en los cuales falló con más facilidad fueron los de opción múltiple quizá por su mismo nivel de distracción y por que desconocía las reglas ortográficas, en los ejercicios que tenían alguna imagen que le resultara atractiva lograba centrar mejor su atención.

Leía con adecuado volumen, dicción y entonación sólo que lo hacía de prisa y eso dificultaba su comprensión, no tuvo ninguna dificultad para realizar las descripciones; al subrayar las ideas principales lo hizo con seguridad a pesar de que no logró acertar en ninguno de los dos reactivos.

En cuanto a las preposiciones tuvo que leer dos veces para comprender la instrucción y realizar con éxito el ejercicio; en el segundo ejercicio se le dificultó recordar las preposiciones para colocar la adecuada en cada espacio y completar el párrafo.

En el ejercicio que implicaba subrayar el adjetivo en cada oración, lo realizó sin titubeos y también subrayó el sustantivo. En cuanto a ordenar el instructivo fue uno de los ejercicios que realizó con mayor rapidez y precisión junto con el de relacionar columnas de antónimos.

Los reactivos que correspondían a colocar el tiempo verbal en que estaban conjugados los verbos, dudó en algunos y sólo logró obtener cuatro aciertos de diez. En el siguiente ejercicio de tiempos verbales, logro acertar en tres reactivos que correspondían cada uno a un tiempo distinto, sin embargo fallo en los dos primeros reactivos.

Después de lo anterior se detecta que hay dificultades en:

- Seguir instrucciones
- Tiempos verbales presente, pasado, futuro, pretérito y copretérito. (No identifica correctamente el tiempo verbal en que están conjugados los verbos).
- Uso correcto de las preposiciones desde, hasta.
- Identificar ideas principales de un texto.
- Uso de reglas ortográficas: m antes de b y p, n antes de v, y y, ll, r y rr.
- Identificar la estructura de los textos literarios.

4. SITUACIÓN DEL ALUMNO (con respecto al proyecto curricular de centro)

4.1. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Presentó un desfase en relación con algunos de los contenidos de quinto y sexto grado en el área de lectoescritura respecto a los contenidos establecidos en los planes y programas (SEP 1993).

4.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL CURRÍCULUM:

Uno de los aspectos en los que más se detectaron dificultades fue en la atención: la profesora dijo que el niño se distraía fácilmente, mostraba poca atención, en ocasiones parecía estar en las nubes sus esfuerzos se frustran fácilmente, era inconstante, sin embargo también mencionó que el niño se sentía atraído por el uso de medios audiovisuales y materiales didácticos. Al respecto su madre dijo que el niño interrumpía sus tareas y no retomaba la actividad hasta que se le llamaba la atención. Su desempeño escolar era deficiente, por su falta de atención e impulsividad no lograba tener un rendimiento adecuado

y también por la cantidad de faltas que tuvo en los primeros bimestres mostraba un desfase en relación con sus compañeros(as).

4.2.1. Estilo de Aprendizaje:

- Le agradaba trabajar con materiales didácticos.
- Se sentía cómodo trabajando cerca de la profesora.
- Se distraía con facilidad.
- Lograba centrar mejor su atención con el uso de enciclomedia.
- En la resolución de tareas era impulsivo y en ocasiones reflexionaba sus respuestas.
- Se distraía en las actividades y se le tenía que pedir que se concentrara en el trabajo.
- Le agradaba que elogiaran su trabajo y participaciones acertadas.
- Participaba con frecuencia.
- Se distraía en actividades largas, prefería las actividades cortas.
- Mejoraba la calidad de sus trabajos si se le prestaba atención individualizada.
- Le gustaba trabajar con algún compañero pero solía distraerse más.
- En ocasiones no traía la tarea.
- En los exámenes intentaba concentrarse pero se distraía fácilmente y tardaba en resolverlos, decía abiertamente que “ya se le había olvidado todo”.

4.2.2. Motivación:

- Se apasionaba por la investigación de astronomía, dinosaurios y otros animales.
- Le agradaban los retos.
- Prestaba mejor atención con el uso de materiales didácticos o medios audiovisuales.
- Se involucraba en tareas que implicaban actividad motora.

4.3. ASPECTOS RELEVANTES SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR.

4.3.1. Clima dentro del aula:

- El alumno buscó atraer la atención de sus compañeros(as) participando muy constantemente en voz alta, o haciendo alguna broma.
- La clase se organizaba en función de las actividades, en equipos o parejas, sin embargo predominaba el trabajo individual.
- El horario de clase estaba programado de acuerdo con lo establecido en los Planes y Programas de la SEP.
- El alumno estaba situado en un lugar especial dentro del aula para que la profesora estuviera en todo momento al pendiente de él y evitar lo más posible que se distrajera de las actividades.
- Constantemente tres compañeros le decían apodos en clase cuando la profesora no se daba cuenta y el niño respondía con apodos hacia ellos.
- La organización grupal era por parejas, las cuales se modifican de vez en cuando, sin embargo el niño permaneció siempre sólo en su mesa, en el mismo lugar.
- Cuando el niño participaba y se equivocaba los(as) compañeros(as) del grupo se burlaban y la profesora les llamaba la atención.
- La profesora regularmente utilizaba material de apoyo para abordar algún contenido, con lo cual el niño permanecía más atento.
- Las estrategias de enseñanza se basaban en la explicación de contenidos, hacer preguntas a los(as) alumnos(as) al azar y resolución de problemas en el pizarrón en ocasiones a través de enciclomedia
- La profesora no utilizaba algún material o estrategia adicional para trabajar con el niño.
- La relación del niño con la profesora era muy cercana y protectora por parte de ella.
- El niño no parecía presentar problemas para resolver actividades en el aula.
- Constantemente buscaba a sus compañeros(as) de a lado o de atrás ya que como se sentaba sólo no podía interactuar con ellos(as).
- Algunas veces parecía adormilado y tallaba sus ojos para no dormirse.
- Cuando trabajaban algún contenido que él no entendía bien se encogía de hombros y se mostraba muy ansioso, también se manifestaba ansioso cuando no querían hacer quipo con él.

4.3.2 Clima fuera del aula:

- En educación física cuando el niño se quejaba de que alguno de sus compañeros(as) lo molestaba o no quería jugar con él, la profesora de grupo intervenía regañando a los(as) compañeros(as) y solicitando ya sea que lo dejaran en paz o que lo integraran en las actividades.
- En recreo el niño en ocasiones buscaba compañeros más pequeños que él para poder jugar ya que ellos lo aceptaban con más facilidad y las actividades que realizaban le permitían estar en movimiento constante,
- Durante su recreo le gustaba mucho correr y desplazarse por el patio, buscaba socializar con sus compañeros.
- En recreo compraba comida y jugo, por lo regular se sentaba a comer solo y siempre parecía tener bastante dinero para gastar, al parecer no le ponen lunch.
- En recreo algunas veces jugaba escondidillas con algunos compañeros de su grupo quienes lo aceptaban, sin embargo cuando se trataba de hacer equipos o parejas lo aislaban y no querían trabajar con él.
- En clase de educación física a veces los compañeros(as) se quejaban de que el niño no respetaba las normas del juego, traicionaba a su equipo o decía mentiras.

4.3. ASPECTOS RELEVANTES SOBRE EL CONTEXTO FAMILIAR

La familia del niño estaba enfocada al trabajo, el niño cuenta con todo lo necesario económicamente hablando, y diariamente le daban dinero para gastar: él desempeñaba determinadas tareas en el negocio familiar y no recibía mucho apoyo para realizar tareas escolares; los problemas de salud de la madre eran motivo de angustia para el niño y el constante rechazo de sus compañeros(as) le provocaba una profunda tristeza que era evidenciada en casa.

5. ANÁLISIS DE DATOS

5.1. DELIMITACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Los resultados más significativos después de haber aplicado las pruebas psicológicas y los instrumentos son:

- TDAH, tipo combinado,
- Trastornos de conducta asociados al trastorno por déficit de atención,
- Dificultades en el área de lectoescritura y

Dificultades para socializar, ser aceptado por sus compañeros(as) e integrarse al grupo.

A continuación se describen en el cuadro los datos obtenidos.

Cuadro1. Necesidades educativas detectadas.

Necesidades Educativas Especiales	
Área lectoescritura	Tenía dificultades para utilizar aspectos gramaticales del lenguaje escrito (tiempos verbales, adjetivos, sustantivos, preposiciones). Presentó dificultad para identificar las ideas principales de los textos. Tenía dificultad para utilizar adecuadamente las reglas ortográficas. Presentó dificultad para identificar la estructura de los textos literarios.
Área Socialización	Mostró dificultad para comprender y seguir instrucciones. Presentó dificultad para respetar los turnos de conversación. Tenía dificultad para obedecer límites y reglas. Se le dificultaba concluir las tareas escolares. Presenta dificultad para controlar sus impulsos. Se le dificultaba mantenerse atento en las tareas escolares. Presentó dificultad para relacionarse con sus compañeros(as).

El trabajo de intervención se diseñó después de haber valorado las NEE más urgentes de ser atendidas de acuerdo al caso, ya que al considerar que el alumno faltaba constantemente a la escuela por el rechazo que vivía por parte de sus compañeros(as) y esto afectaba también su desempeño y aprovechamiento escolar: se planteó un programa de intervención que permitiera al niño integrarse al grupo y ser aceptado por sus compañeros, en el entendido de que esto permitiría mejorar sus relaciones interpersonales y también su desempeño escolar.

5.1.1. Adaptaciones curriculares de acceso al currículo:

C. Recursos materiales:

- Material didáctico de apoyo, tal es el caso de ábaco, tangram, el geoplano, maratón, etc.

5.1.2. Necesidades especiales de adecuación curricular

- Potenciar actividades de socialización e integración con respecto a sus compañeros(as).
- Establecer actividades cortas que permitan la interacción entre iguales, el uso de turnos de conversación y seguir instrucciones cortas.
- Utilizar diversas estrategias para abordar los contenidos utilizando material de apoyo que permita potenciar sus procesos atencionales.
- Priorizar objetivos y contenidos orientados a la adquisición de conocimientos curriculares a través de competencias.
- Establecer actividades prácticas que promuevan el aprendizaje significativo respecto a los contenidos curriculares.
- Enfatizar los contenidos procedimentales y actitudinales frente a los conceptuales.

5.2. DECISIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE DEBEN MODIFICARSE

Se propone diseñar un programa de intervención psicopedagógica enfocando a temas como: confianza, autoconcepto, integración grupal, comunicación, cooperación, para mejorar la confianza en sí mismo, integrarse con sus compañeros(as) de grupo, trabajar de manera cooperativa, comunicarse adecuadamente y que integre y mejore sus relaciones interpersonales.

En dicho programa se pretende atender a las siguientes necesidades educativas:

- Potenciar actividades de socialización e integración con respecto a sus compañeros(as).
- Establecer actividades cortas que permitan la interacción entre iguales, el uso de turnos de conversación y seguir instrucciones cortas.

En el siguiente capítulo se describe el programa de intervención detallando objetivos, contenido, estrategias de aprendizaje y enseñanza, actividades, recursos y evaluación.

CAPITULO 6 PROGRAMA DE INTERVENCION

Sesión: 1
Duración: 45 min.

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION
Que los(as) integrantes del grupo se conocieran mejor y fueran capaces de conversar en parejas, así como describir a sus compañer(os) frente al grupo.	Integración grupal	Coordinar	Aprendiendo juntos(as)	Fomentar empatía profundizando en los sentimientos, valores, virtudes y defectos.	<p>1. "Dinámica de conocimiento: en busca de lo profundo." A) Se leyó la reflexión de la hoja Dinámica de conocimiento profundo y se escribieron diez preguntas que serían importantes para conocer a un(a) compañer(o). (Anexo 8)</p> <p>B) Sentados(as) en círculo, por parejas, cada uno(a) entrevistó al otro(a) durante diez o quince minutos y le hizo preguntas encaminadas a conocer al otro(a) como "amigo(a)" con sus sentimientos, valores, virtudes y defectos.</p> <p>Después de ello, se hizo la presentación ante todo el grupo, debiendo cada cual presentar al compañer(o) entrevistado(a). Se terminó compartiendo con el grupo cómo se sintió cada uno(a) a lo largo del ejercicio y qué impresión le produjeron los demás miembros(as) del grupo.</p>	<p>1. Una hoja de Dinámica de conocimiento y un bolígrafo para cada participante.</p>	<p>Durante la actividad el grupo se mostró disperso aunque logró realizar la actividad, les avergonzaba entrevistar a su compañer(o) y hablar frente al grupo respecto a él o ella.</p> <p>El niño se mostró cohibido para realizar el trabajo, entrevistó a una compañera, sin embargo fue limitada la información que obtuvo de la entrevista realizada.</p>

PROGRAMA DE INTERVENCION

Sesión: 2
Duración: 45 min.

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION
Que los(as) integrantes del grupo reconocieran sus emociones y sentimientos, así como los de sus compañeros(as).	Emociones y Sentimientos	Lluvia de ideas.	Representar diferencias entre sentimientos, sensaciones corporales y comportamientos.	Fomentar confianza en sí mismo.	1. "Conociendo nuestras emociones." A) Pasaron al pizarrón a escribir ¿Qué son las emociones, ¿De qué manera se manifiestan? B) Recordaron ¿Qué me hace sentir muy feliz? ¿Qué me hace sentirme enojado? ¿Qué me hace sentir muy triste? 2. "Escotonom: siento luego pienso." A) Se trato de escuchar distintas músicas e identificar (escribir en la hoja) los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales que se producían en ellos(as), cuáles eran las situaciones en las que solían experimentar esos pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales y como se comportaban habitualmente en esas situaciones. (Anexo 9) B) Por último, compartieron unos(as) con otros(as) las estrategias que seguían cuando se sentían mal, que pensamientos les venían a la mente y si habían intentado escribirlos, releerlos y corregirlos cuando ya no estaba la emoción.	Pizarrón y gis.	Durante la sesión los alumnos(as) se sintieron muy atraídos por la actividad, en un principio tímidos para participar, pero conforme se desarrolló la sesión tomaron confianza y participaron adecuadamente en la lluvia de ideas, llenaron sus hojas y se mantuvieron atentos.
	Percepción auditiva.					Lluvia musical de piezas de variados generos y estilos. Un aparato reproductor de música. Una hoja "Escotonom: siento luego pienso" y un bolígrafo para cada participante.	El niño se mostró participativo e interesado en realizar las actividades, consiguió expresar sus emociones y sentimientos, aunque algunos compañeros le hicieron ciertas burlas se controló la situación y el niño continuo participando por lo cual se logró cumplir con el objetivo de la sesión.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Sesión: 3

Duración: 35 min.

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION
Que el niño tuviera mayor confianza al frente al grupo.	Confianza	Coordinar	Experimentar Confiar en sí mismo.	Fomentar la confianza en uno mismo y en sus posibilidades.	<p>1. "Balones lo dejamos" A) Se pidieron los voluntarios(as), que se salieron del salón para escuchar lo que se les decía al resto del grupo: "El juego consistió en encestar con los dos balones por un partido, pero con ciertas particularidades: al primer voluntario(a), le gritaron, le inclinaron con indicaciones: empujar y desarmar; con el(los) siguiente(s), se mantuvieron en silencio en silencio aunque les preguntara cómo lo estaba haciendo; al tercero, le animaron y le dieron información sobre cómo lo estaba haciendo e indicaciones: conectar para dirigir el tiro." B) Se colocó una silla en el centro de la sala, donde se sentaron los(as) voluntarios(as) y a un metro y medio, la cancha. Se hizo pasar al primer voluntario(a) y se le explicó que debía intentar encestar diez pelotas de ping-pong a ciegas. Se le sentaron los otros y el resto del grupo actuó según lo permitido. Una vez que había terminado los diez lanzamientos se le indicó el número de aciertos y se le invitó a sentarse con el resto del grupo pero al invitado que tenía prohibido hablar, aunque lo hiciera el resto del grupo, hasta que no hubieran tirado todos los(as) voluntarios(as). Una vez ya habían lanzado todos los(as) voluntarios(as), se dieron los resultados. Finalmente, de debía haber encesado más veces el último de ellos y menos el primero(a). Se le preguntó a cada uno(a) cómo se sintió y cuánto contaba en sus posibilidades mientras lanzaba. C) Se preguntó a todo el grupo: ¿Qué conclusiones había sacado del juego? ¿Cómo creían que influyó en la consecución de los resultados la confianza en uno(a) mismo(a) y en sus posibilidades? ¿Y el tener información durante el proceso de cómo se estaba realizando la tarea (si se están consiguiendo los diez tiros o se está muy cerca o lejos de los diez)? ¿Y el comportamiento de los que no tiraron que nos rodeaban? ¿Las personas con mayor autoconfianza fueron más resistentes a la presión del grupo? ¿Por qué?</p>	<p>1. una silla, un pañuelo, una cancha, una papeleta que haya de cartón y diez pelotas de ping-pong.</p>	<p>El niño participó adecuadamente en la actividad, fue el tercero en pasar, él mismo se ofreció a participar, los integrantes del grupo no manifestaron ningún disgusto al respecto, por el contrario aprobaron su participación. El niño acertó en tres tiros y se mostró contento y con ganas de volver a participar.</p>

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Sesión: 4
Duración: 45 min.

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION
<p>Que el grupo trabaje en equipo de forma cooperativa apreciando las características y participación de cada miembro de un equipo.</p>	<p>Cooperación</p>	<p>Monitorear</p>	<p>Trabajar en equipo. Utilizar estrategias cooperativas.</p>	<p>Fomentar el trabajo en equipo y valorar la participación de cada compañero(a).</p>	<p>1. "Haciendo de pares". A) Formaron equipos de tres personas. -Cada equipo debía transportar cinco alfileres de un lugar a otro sin utilizar las manos.</p>	<p>1. Objetos de uso común.</p>	<p>Fue una de las sesiones más atractivas del programa para los integrantes del grupo y para el niño. Todo el grupo participó, el niño se mostró contento y logró trabajar adecuadamente en equipo, logrando así integrarse con algunos de sus compañeros(as) de grupo quienes en un principio no querían trabajar con él, sin embargo terminaron apreciando su participación.</p>
					<p>2. "La sra. la mano y el sabbio". A) Los participantes se agruparon en equipos de tres, uno(a) debía ser el sabbio, otro(a) la sra y otro(a) la mano. Se entregó el dibujo a quien hizo de "sra", también lo pudo ver el sabbio. (Anexo 10) En cambio el que hizo de mano le ma que reproducir el dibujo en la hoja blanca sin verlo. Fue la sra la que le dio las instrucciones necesarias que fueron practicar, dadas como una orden, como traza una línea vertical de 10cm en el centro de la hoja. La sra no podía dar un nombre a la imagen que sea y decir por ejemplo, es una nariz. Tuvo que limitarse a explicar claramente cómo debía moverse la mano. La mano tenía la posibilidad de pedir ayuda al sabbio, que sin embargo, solo respondería con un sí o un no a las preguntas. Al final de la actividad se colgaron de la pared todos los dibujos junto con el original y los grupos tuvieron tiempo para intercambiar sus reflexiones sobre la experiencia.</p>	<p>2. Fotocopias con dibujo y hojas blancas.</p>	

PROGRAMA DE INTERVENCION

Sesión: 5

Duración: 40 min.

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION
Que el grupo comprendiera qué es el autoconcepto y la forma como se constituye para analizarla y conociera a través de un cuestionario el tipo de autoconcepto que tenía cada integrante del grupo.	Autoconcepto	Exposición docente. Coordinar.	Análisis Reflexión.	Fomentar valoración de sí mismo.	1. Se realizó una exposición sobre el tema: autoconcepto, con apoyo de power point en la cual se presentó la definición de autoconcepto, sus elementos y el proceso por medio del cual se constituía el autoconcepto.	1. Cañón, computadora.	El grupo se mostró atento y atraído hacia el tema. Expresó sus dudas e inquietudes respecto al tema.
					2. Se aplica un cuestionario individual en el cual se pudo ver si el autoconcepto es positivo o negativo (Anexo 11).	2. Fotorcopias del cuestionario (30).	El niño llenó su cuestionario y reflexionó respecto a la percepción que tenía de sí mismo ya que su autoconcepto era negativo y se sorprendió mucho al saberlo.

PROGRAMA DE INTERVENCION

Sesión: 6

Duración: 35 min.

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION
Que cada integrante del grupo conociera los gustos y disgustos de los integrantes del grupo para encontrar afinidades que presenta con algunos de sus compañeros(as).	Autoconcepto	Coordinar.	Análisis Reflexión	Fomentar tolerancia y valoración de los diferentes gustos y disgustos.	1. "De gustos no hay nada escrito" Se formó un círculo y se repartió una hoja de "Me gusta... No me gusta..." (Anexo 12), a cada miembro(a) del grupo para que le pusiera los que más le agrada, lo que no le gusta y se entregaron al coordinador(a) de la dinámica. Este(a) leyó de una en una las hojas en voz alta, sin decir la edad y el sexo. Se trató de adivinar entre todos(as) si era chica o chico el que había escrito la hoja y la edad del mismo, así como encontrar afinidades entre los gustos y disgustos de los(as) integrantes del grupo.	1. Una hoja "Me gusta... No me gusta... Mi sueño sería..." y un bolígrafo por participante.	Cada integrante llenó su cuestionario y se fue identificando con los compañeros que presentaban los mismos gustos o disgustos que él(ella). El niño se mostró interesado en saber qué compañeros compartían afinidades con él y realizaba comentarios de aceptación hacia ellos(ellas).

PROGRAMA DE INTERVENCION

Sesión: 7
Duración: 35 min.

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION
Que el grupo analizara y reflexionara respecto a los estereotipos actuales y la importancia de valorar a las personas por sus cualidades y no sólo por su apariencia.	Autoconcepto	Lluvia de ideas. Coordinar.	Análisis Reflexión.	Apreciar las cualidades de cada integrante del grupo.	1. "Cómo nos ven" Se realiza una lluvia de ideas respondiendo a la pregunta: ¿Cómo son los estereotipos de hombre y mujer en la sociedad actual? ¿Cómo nos gusta que se vean los chicos? ¿Y las chicas? ¿Que buscar en un amigo? ¿Y en una amiga? ¿Preferes que tus amigos(as) tengan gustos iguales o diferentes? ¿Aceptar a las personas que tienen gustos diferentes a los tuyos? ¿Te resulta fácil o difícil tolerar los gustos de otros(as)? A) Todos(as) los(as) miembros(as) del grupo se colocan en círculo. B) Se entregó una fotocopia de la hoja "Cómo nos ven" a cada uno (Anexo 13). C) Cada uno puso su nombre en el apartado correspondiente. "Cómo nos ven" D) Se para la hoja al compañero(a) de la derecha, quien debía escribir en las diferentes columnas (de gustos.... no le gusta...., cualidades, a mis compañeros(as) les pedirla para él...) pensando en el(ella) compañero(a) cuyo nombre encabezaba la hoja. E) Cuando le hicieron, se pasó la hoja a su correspondiente compañero(a) de la derecha. F) El proceso se repitió hasta que la hoja había dado la vuelta completa al círculo y había llegado al participante cuyo nombre encabezaba en la misma. G) Por turno, cada uno(a) le dijo lo que le habían puesto sus compañeros(as) y dijeron si coincidía o no con la imagen que él(ella) tenía de sí mismo(a).	1. Hoja cómo nos ven (30).	El grupo se movió participativo, cada integrante respondió sus preguntas, por lo tanto comenzaron a llenar las hojas de sus compañeros con comentarios positivos y algunos negativos hacia los miembros del grupo. El niño se movió aliento y coincidió en la mayoría de las opiniones de sus compañeros(as), reconoció algunos actuales negativos que había presenciado frente al grupo y pidió a sus compañeros(as) que le dieran paciencia porque a veces le costaba hablar ser bueno. Sus compañeros aprobaron su honestidad y le pidieron que hablara de contante.

PROGRAMA DE INTERVENCION

Sesión: 8
 Duración: 30 min.

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION
Que el grupo comprendiera la importancia de comunicarse adecuadamente y reflexionara respecto a los obstáculos que dificultan una adecuada comunicación.	Comunicación	Coordinar	Dialogar Analizar Rol playing Reflexionar	Fomentar participación.	1. "Los tres obstáculos de la comunicación" Tras analizar los tres obstáculos más habituales en la comunicación con los padres y madres que se presentaron en la hoja "Los tres obstáculos de la comunicación", (Anexo 14) los(as) escolares pensaron en situaciones en que se han encontrado con alguno de esos obstáculos y en cómo influyen en la comunicación posterior y la relación con sus padres y madres, así como estrategias para superarlos. Se imaginaron, por último, cómo se comportarían ellos(as) si fueran padres o madres. Tuvieron que formar equipos de 4 integrantes y pasaron a representar una situación en la que se les había presentado algún obstáculo como los que se analizaron.	1. Una hoja "Los tres obstáculos de la comunicación" para cada participante.	Durante la sesión los(as) alumnos(as) se mantuvieron atentos e interesados(as) en participar, cada equipo se esforzó en realizar una buena representación relacionada con su vida cotidiana, el tema fue bastante atractivo para ellos(as). El niño se integro adecuadamente con sus compañeros(as) y se cumplió el objetivo. En esta actividad todo el grupo se mostró cooperativo y atráido por llevarla a cabo.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Sesión: 9

Duración: 35 min.

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION
Que el grupo reflexionara respecto a la falta de comunicación que se da dentro de un grupo y sus repercusiones en la convivencia cotidiana y las relaciones interpersonales.	Comunicación	Coordinar	Dialogar Analizar Role playing Reflexionar	Comentar participación.	1 ¿Cómo nos comunicamos? A) Se tomaron dos círculos con los(as) integrantes del grupo, uno(a) alrededor de otro, se indicó que el círculo interior debería trabajar con su pareja del círculo exterior. B) Primero el círculo interno trato de contarle a su compañero(a) ¿como le fue el fin de semana anterior? y el compañero(a) debería ignorarlo, posteriormente trato de decirle sobre su familia y su compañero(a) le dio la espalda, posteriormente le habló respecto a un tema de su interés y el(la) compañero(a) le pondrá toda la atención. C) Después se invirtieron los papeles. -Se realizó un análisis grupal respecto a la comunicación y en una hoja blanca se anoto la reflexión respecto a la actividad.	1. Hojas blancas (30).	El grupo se mostro inquieto y dispuso al principio, sin embargo se logro la actividad y el grupo hizo comentarios al respecto a la importancia de la comunicación tanto en la escuela como en el hogar. El niño estaba disperso, pero participativo e interactuó adecuadamente con sus compañeros(as).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Sesión: 10

Duración: 40 min.

OBJETIVO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION
Que el grupo reflexionara respecto a lo que significa la amistad y las estrategias que utilizaban para conseguir amigos(as).	Amistad	Exposición docente Coordinar	Reflexionar Compartir estrategias	Fomentar el valor de la amistad entre compañeros(as) de grupo.	1. "Hacer amigos" A) Se realizó una lluvia de ideas de palabras que a cada uno(a) le sugiere el término "amistad" (el coordinador(a) de la sesión las va escribiendo en el pizarrón). B) El(la) coordinador(a) leyó y expuso la hoja "Cómo encontrar amigos(as)". (Anexo 15) C) Se compartieron estrategias que cada adolescente del grupo utilizaba para buscar y encontrar amigos(as).	1. Un pizarrón y un gis. Una hoja "Cómo encontrar amigos(as)" para cada participante.	El grupo se mostró tranquilo y participativo, el tema atrajo su atención, discutieron y reflexionaron respecto a sus estrategias y la importancia de tener buenos(as) amigos(as). El niño se mostró atento y participativo toda la sesión, al final empezó a dialogar con tres compañeros(as) respecto al tema y mencionó que los consideraba sus amigos(as), ellos sonrieron y se sentaron a su lado.

Después de haber aplicado el programa de intervención de diez sesiones a lo largo del cual se trabajaron contenidos tales como: comunicación, autoconcepto, integración grupal, amistad, confianza, cooperación, emociones y sentimientos a continuación se mencionan algunos de los logros alcanzados por el escolar durante la intervención.

Al iniciar el programa el alumno se mostró cohibido, pero logró entablar una conversación corta con una de sus compañeras y presentarla frente al grupo, durante el desarrollo del programa consiguió expresar sus emociones y sentimientos así como las de sus compañeros(as), pudo tener mayor confianza para participar frente al grupo, logro integrarse a varios equipos y trabajar adecuadamente, reflexionó respecto a su autoconcepto y la importancia de valorar sus propias características y habilidades, así como reconocer sus debilidades y algunas actitudes negativas que presentaba dentro del grupo lo cual contribuía al rechazo por parte de sus compañeros(as), el escolar consiguió reflexionar respecto a la importancia de la comunicación y de esta manera logro comunicarse adecuadamente con sus compañeros.

Al iniciar la evaluación el alumno faltaba aproximadamente dos veces por semana, sin embargo durante el programa de intervención no faltó a ninguna de las sesiones, la profesora comentó que lo notaba más entusiasmado, participaba adecuadamente, y cumplía con sus tareas escolares en clase, aunque en casa no siempre realizaba las tareas. Ya no vivía el rechazo de sus compañeros(as) en el grupo y se sentaba con uno de sus amigos.

En el siguiente capítulo se presenta un análisis de la intervención realizada y se proponen algunas sugerencias para continuar trabajando con el escolar, y apoyar su proceso de integración educativa y el desempeño escolar tanto en la escuela como en la familia.

CAPÍTULO 7 ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El TDA/H es uno de los trastornos que se encuentra asociado a necesidades educativas especiales: ya que los(as) niños(as) con este trastorno generalmente asisten a la escuela regular, sin embargo pueden mostrar dificultades para integrarse y establecer buenas relaciones interpersonales con sus compañeros(as), también presentan dificultades en lectoescritura o matemáticas, lo anterior puede ocasionar bajo rendimiento e inadaptación al medio escolar.

Muchas veces la escuela no cuenta con programas de sensibilización para trabajar con todo el grupo al integrar a escolares con necesidades educativas especiales: estos niños(as) son insertados más no integrados en el aula, sufren rechazo de sus compañeros(as) y a las dificultades de aprendizaje que presentan se pueden sumar baja autoestima, aislamiento, rechazo escolar y depresión.

La evaluación psicopedagógica resulta una parte fundamental en la atención de la NEE que presentan los(as) escolares, ya que permite identificar las necesidades más urgentes y planear una intervención que responda a ellas de la mejor manera.

El programa de intervención aplicado en el presente trabajo tuvo como objetivo integrar a un niño con TDA/H para que lograra mejorar relaciones con sus compañeros(as) y de esta manera mejoraría no solo su comportamiento sino también su desempeño escolar: se trabajaron diez sesiones grupales a lo largo de las cuales se manejaron contenidos tales como: integración grupal, comunicación, amistad, confianza, autoconcepto, cooperación, emociones y sentimientos. Cada uno de ellos con diferentes actividades de las cuales se obtuvieron las siguientes conclusiones: que ha continuación se comentan.

La escuela contaba con servicio de USAER, sin embargo no se promovían actividades de integración grupal, que permitieran integrar a los niños y niñas con NEE que eran incorporados a esta escuela regular. Algunos de los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales acudían con la profesora de apoyo para ser evaluados(as), en eso consistía el apoyo brindado por la profesora de USAER, por su parte la psicóloga asistía

aproximadamente cinco veces al año a trabajar temas como violencia y delincuencia con los alumnos(as).

El niño fue incorporado al aula regular sin haber realizado previamente ningún tipo de programa de integración o sensibilización grupal, lo cual dificultó su integración al grupo: al recibir el rechazo de sus compañeros(as) se sentía desmotivado hacia la escuela y faltaba con mayor frecuencia. Por lo tanto, es necesario que se realicen programas de sensibilización e integración grupal cuando se incorporan niños(as) con NEE al aula regular, de esta manera tendrán mayores posibilidades de adaptarse a la escuela regular y establecer relaciones interpersonales favorables con sus compañeros(as) de grupo. Se trata por lo tanto, de mejorar su comportamiento y desempeño escolar, la aceptación por parte de los diferentes miembros del grupo puede de alguna manera influir en el desempeño y motivación hacia la escuela de un(a) niño(a) con NEE que es integrado en la escuela regular.

La profesora de grupo desconocía las características acerca del trastorno del niño y eso limitaba su apoyo dentro del aula. Por lo tanto, es necesario que los(as) docentes conozcan acerca de las necesidades educativas y los diversos trastornos asociados a ellas, ya sea por medio de pláticas o talleres: es importante no solo sensibilizar a los(as) alumnos(as) sino también sensibilizar e informar a los(as) docentes, de esta manera tendrán mayor margen de actuación dentro del aula y podrán brindar apoyo a los(as) escolares con NEE.

Al planear el programa de intervención se tomo en cuenta: las necesidades del niño, el comportamiento del grupo y la etapa del desarrollo por la cual estaban pasando en esta edad, ya que se encontraban en la pubertad y entrando a la adolescencia, por lo tanto se incorporó la temática de autoconcepto a las sesiones y resultó ser un contenido relevante de acuerdo a su edad e intereses.

Al inicio de la evaluación el niño se sentía triste debido a que no podía llevarse bien con sus compañeros(as): ellos(as) lo molestaban y rechazaban; durante el recreo él se aislaba o buscaba compañeros(as) más pequeños(as) que le permitieran jugar con ellos(as). Después del programa intervención el niño logró tener relaciones interpersonales más cordiales con la mayoría de sus compañeros(as) de grupo, los conocía mejor y ellos(as) a él, tuvieron más oportunidad de convivir y esto contribuyó a modificar la imagen poco favorable que tenían de él, además logró tener tres amigos cercanos, con los cuales permanecía y

jugaba en recreo, formaba equipo con ellos y se sentaba con uno de ellos, cuando su comportamiento era inapropiado ellos lo regulaban y le hacían controlarse.

Antes de la evaluación el niño se sentaba solo, siempre al frente de la fila, o a un costado de la profesora y algunos(as) compañeros(as) le molestaban y llamaban por apodos durante toda la clase, después de la intervención el niño se sentaba con uno de sus amigos hasta enfrente de cualquiera de las filas y la clase era silenciosa, los compañeros(as) no lo molestaban.

Durante las primeras sesiones del programa el grupo se mostraba renuente y disperso, sin embargo poco a poco fueron interesándose en las actividades, en las últimas sesiones esperaban emocionados las actividades, participaban frecuentemente y con motivación alta el tiempo que duraba cada sesión.

Por lo tanto, se puede hablar de que en la educación actual se enfatiza la enseñanza de contenidos académicos, sin embargo se olvida la parte afectivoemocional de cada uno(a) de los(as) alumnas que asisten al salón de clases, por ello cuando los(as) alumnos(as) fueron sometidos a una intervención como esta donde se enfatiza el área emocional, el trabajo cooperativo y grupal, se logró involucrar e interesar a los(as) alumnos(as) en la dinámica de las actividades y se percataron de que estas sesiones son del grupo y para el grupo; que el(la) responsable del programa les dedica un tiempo a ellos(as) para identificar como se sienten y qué es lo que piensan: la dinámica del grupo cambio en sentido favorable, toda vez que se establecieron relaciones colaborativas y cordiales con el escolar que presentó NEE asociadas a incrementar integración y adaptación psicosocial en el aula regular.

Es importante llevar acabo este tipo de programas, ya que no sólo benefician a los(as) alumnos(as) con NEE, sino que permiten establecer relaciones cordiales entre todos(as) los(as) miembros del grupo y con el(la) docente. Por medio de dichos programas se establece un clima de respeto, empatía y equidad al interior del aula, el cual favorece las relaciones interpersonales y el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve impactado de manera positiva y puede mejorar los procesos de aprendizaje significativo.

A continuación se presentan una serie de recomendaciones que pueden contribuir a mejorar las condiciones de integración del(a) escolar con TDA/H evaluado.

Los(las) escolares con TDA/H presentan dificultad en la atención sostenida, es decir presentan dificultad para permanecer atentos(as) durante largos lapsos de tiempo al respecto se propone realizar actividades de activación física dos veces por día en periodos de diez minutos cada una, para que el niño logre controlar su hiperactividad y permanezca más atento en clase, también se pueden dar indicaciones mirando a los ojos, pedir que repita las consignas que se le acaban de dar, dar consignas cortas de una en una, trabajar con pequeños lapsos de descanso, permitirle permanecer de pie si así lo prefiere, asignarle tareas importantes al interior del grupo y permitirle disponer de objetos pequeños para jugar, siempre y cuando no distraiga a sus compañeros(as).

El desempeño académico de un(a) niño(a) con TDA/H se puede ver afectado debido a su falta de atención e hiperactividad, aun si su capacidad intelectual se encuentra en un rango normal o elevado, esto debido al estilo de enseñanza y evaluación del docente: si no es sensible a las NEE del(a) escolar no favorecerá el proceso de aprendizaje del(a) escolar , por tanto es necesario adecuar el proceso de enseñanza y evaluación a las necesidades del(a) niño(a) para obtener resultados satisfactorios en su aprendizaje y desempeño escolar, al respecto se propone realizar exámenes donde se presente una hoja o tarjeta por reactivo con una letra más grande y con apoyo de imágenes alusivas a cada tema, para captar mejor la atención del niño(a) y evaluar mejor su rendimiento, también se puede describir su estilo de aprendizaje y comunicación para adaptar algunas actividades, presentarle desafíos que atraigan su atención y permitirle preparar y exponer temas de su interés.

También se sugiere llevar un control semanal más estricto acerca de su desempeño escolar diario, como el que se presente a continuación:

Control	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Comportamiento					
Trabajo en clase					
Tareas					

Llevando un control tanto la madre y el padre de familia como el(a) profesor(a) logran estar al pendiente del desempeño y la conducta del niño(a) de manera más precisa y se comprometen a supervisar la realización de las tareas escolares y el comportamiento del(a) alumno(a).

En relación al desempeño académico del niño también se propone enfatizar las actividades de tipo procedimental y actitudinal, donde el alumno tenga la posibilidad de poner en práctica los aprendizajes construidos. Establecer actividades prácticas que promuevan el aprendizaje significativo respecto a los contenidos curriculares utilizando diversas estrategias para abordar los contenidos con material de apoyo que permita potenciar sus procesos atencionales (ábaco, tangram, geoplano, memorama, rompecabezas, crucigrama, domino, maratón, asistir a obras de teatro, etc).

El uso de material didáctico puede facilitar la comprensión y asimilación de contenidos, ya que permite manipular y enfocar mejor la atención del niño, el uso de juegos en actividades educativas favorece el gusto por la escuela y permite mantener el nivel de atención por tiempos más prolongados.

Se propone el uso de multimedia para abordar diversos contenidos escolares, ya que de esta manera se brinda un apoyo audio visual que favorece el nivel de atención y la asimilación de contenidos de manera activa por parte del alumno.

En relación con el área social los(las) alumnos(as) con TDA/H suelen ser impulsivos por lo tanto en ocasiones pueden presentar conductas inapropiadas que afecten su comportamiento, la relación con los integrantes de su familia y compañeros(as) de la escuela, por tanto para mejorar el área social se sugiere registrar la conductas apropiadas e inapropiadas que el niño presenta en el aula y en casa de la siguiente manera:

Conductas apropiadas			Conductas no apropiadas		
Conducta	Frecuencia	Importancia	Conducta	Frecuencia	Importancia

A través del cuadro anterior se pueden observar las conductas inapropiadas que el(a) niño(a) presenta y con que frecuencia para ir corrigiéndolas, también permite reconocer las conductas apropiadas para reconocer cuando ha presentado un comportamiento adecuado.

El cuadro anterior se puede complementar por medio de lo que Joselevich (2003) llama sistema de fichas o puntos, el cual otorga puntos al niño(a) cuando presenta conductas adecuadas en cada uno de los días de la semana: el registro se puede llevar acabo por medio de un cuadro como el que se presenta a continuación.

Lista de conductas

Conductas Adecuadas	Fichas/Puntos	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

A través del cuadro anterior se registran tanto las conductas que se presentan en la escuela como en la casa y se otorgan puntos por conductas adecuadas, también podrían penalizarse puntos cuando se presentan conductas inapropiadas.

Debido a la impulsividad que caracteriza a los niños y niñas con TDA/H es importante trabajar con ellos(as) la contención y autorregulación, ya que de esta manera pueden ser capaces de contener sus impulsos y regular su propia conducta, para lograrlo se propone utilizar la Técnica de la Tortuga la cual consiste en enseñar al niño(a) que antes de que una situación desborde hay que aprender a replegarse e incluso, hablarse a sí mismo: “Mejor me calmo” “Debo estar tranquilo”.

Otra sugerencia en relación a mejorar el comportamiento del(a) niño(a) con TDA/H es elaborar de manera conjunta entre el padre, la madre y el(la) alumno(a) lo que Scandar 2000, citado en Joselevich, 2003, llama un contrato comportamental como el que a continuación se muestra:

<p>Debo seguir las reglas en clase:</p> <p>Levantar la mano para poder decir mi opinión.</p> <p>Pedir autorización para levantarme de mi lugar.</p>	<p>Mi objetivo para el día de hoy es:</p> <p>Completar las actividades del cuaderno.</p> <p>Estar atento en clase.</p>
<p>Si <u>nombre del niño</u> sigue estas reglas obtendrá:</p>	<p>Si alcanzo mi objetivo obtendré:</p>
<p>Recompensa</p> <p>Sentarme en clase con alguno de mis amigos.</p>	<p>Recompensa</p> <p>Elegir a mis compañeros de equipo en las actividades.</p>
<p>Pero si fallo en seguir las reglas:</p>	<p>Pero si fallo en seguir las reglas:</p>
<p>Consecuencia</p> <p>Limitar su participación en alguna actividad escolar que le guste.</p>	<p>Consecuencia</p> <p>No correr durante el recreo.</p>
<p>Fecha:</p> <p>Firma alumno(a):</p> <p>Firma docente:</p> <p>Firma padre:</p> <p>Firma madre:</p>	

(Cfr. Joselevich, 2003)

Un contrato comportamental puede resultar bastante útil para mejorar la conducta e ir eliminando los comportamientos inadecuados: puede mejorar no sólo su comportamiento en casa y en el aula, sino las relaciones interpersonales con compañeros(as), docente y familiares.

Para favorecer el proceso de socialización de los niños y niñas con TDA/H las anteriores propuestas se pueden conjugar con la realización actividades que permitan el trabajo en equipos y la cooperación del grupo para conseguir objetivos comunes, donde los(as) alumnos(as) tengan la oportunidad de conocerse mejor y aprender de manera cooperativa (formar equipos de cuatro a seis integrantes, competencias por equipos) En el trabajo cooperativo los(as) alumnos(as) trabajan juntos(as) para lograr sus objetivos, se comunican y organizan sin necesidad de la intervención completa del profesor(a).

En todos los casos en donde hay necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, es importante potenciar actividades de socialización e integración con respecto a sus compañeros(as) donde se promueva la interacción entre iguales, el uso de turnos de conversación y seguir instrucciones cortas (levantar la mano antes de hablar, asambleas, conferencias, Simón dice). Estableciendo acuerdos entre compañeros(as) y con el(la) profesor(a) para que los(las) alumnos(as) logran incorporar reglas y pautas de comportamiento favorables para el aprendizaje de habilidades prosociales dentro del salón de clase: especial atención tendrá para el caso de escolares con TDA/H el entrenamiento en habilidades autorregulación del comportamiento, toda vez que un porcentaje alto de las veces sus errores de aprovechamiento y rendimiento escolar es por no prestar atención.

Es importante estimular y motivar al(a) alumno(a) reconociendo sus esfuerzos y sus logros con premios, palabras de aliento (¡Muy bien!, ¡Excelente!, ¡Felicidades!, ¡Tu puedes!, un juguete, una golosina, salir a jugar, visitar parques de diversiones, etc). También se deben poner reglas claras y aplicar consecuencias ante mala conducta y bajas notas (salir menos tiempo a jugar, quedarse sin domingo, no comer golosinas, etc).

A raíz del trabajo realizado durante esta intervención resulta importante el resaltar algunas consideraciones finales que a continuación se enlistan:

1. La atención a las NEE, asociadas a TDAH deben identificar los factores e indicadores de las dificultades de aprendizaje más que catalogar a los(as) escolares como inteligentes y no inteligentes: los requerimientos serán atendidos desde el curriculum escolar, desde su cotidianeidad. Se trata de detectar el estilo del(a) alumno(a) y responder a la pregunta ¿cómo se potencia el estilo que ya tiene el(la) y a qué nuevos retos se puede llegar?

2. Los(as) escolares con TDAH requieren apoyos en el desarrollo emocional y adaptativo, toda vez que por el tipo de trastorno hay una tendencia hacia comportamiento disruptivo que puede impactar en el establecimiento de relaciones interpersonales.

3. La intervención psicoeducativa que se programe y diseñe debe utilizar el enfoque de los apoyos hacia el(la) alumno(a) con NEE, con y sin discapacidad para consolidar impactos positivos en los procesos de aprendizaje escolar.

4. La atención a la diversidad educativa, por lo tanto, identifica las dificultades de aprendizaje / NEE y demanda un(a) profesional que elabore mayores recursos y apoyos para que los(as) alumnos(as) consoliden su desarrollo educativo, cognitivo, cultural y social en ambientes educativos potenciadores de desarrollo y crecimiento interpersonal, el(la) psicólogo(a) educativo(a) no es la excepción.

REFERENCIAS

- Anaya, M. (2006). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) Educación Especial. [en red]. Disponible en: <http://cursweb.educadis.uson.mx/z13secson/Z13-secdocumentos/USAEREDUCACI%C3%93N%20ESPECIAL.htm>. Fecha de revisión: Noviembre 28 de 2008.
- Ávila, C. y Poliano-Lorente, A. (2002). *Niños Hiperactivos. Comportamiento, diagnóstico, tratamiento, ayuda familiar y escolar*. Alfaomega: España.
- Bassedas, E. et al. (1991) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona. Paidós
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. Ediciones Morata: Madrid.
- Boggino, N. y De la Vega, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Ediciones Homo Sapiens: Argentina
- Colás, M. y Buendía, E. (1998). *Investigación educativa*. Alfar. S. A: España.
- Dadamia, O. (2004). *Lo especial de la educación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires.
- De Quirós, G. (2000). *El síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad (AD/HD)*. En: E. Joselevich: Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad. Paidós: Buenos Aires.
- Dubrovsky, S. y cols. (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Noveduc: Argentina.
- Echeita, G. (2005). Diez años después de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España, entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo cero*, Vol. 36. (Núm.213), p.p. 5-12.

- Esquivel, F. (1999). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. Manual moderno: México.
- García, C. y cols. (2000). *La integración educativa. Principios finalidades y estrategias*. SEP. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España: México.
- Heydl, P. (2000). *Evaluación diagnóstica en el AD/HD*. En: E. Joselevich: Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad. Paidós: Buenos Aires.
- Heydl, P. y De Quirós, G. (2000). *AD/HD: tratamiento farmacológico*. En: E. Joselevich: Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad. Paidós: Buenos Aires.
- <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=427>. Disponible en red. Fecha de revisión: Octubre 28 de 2008.
- Jacobo, Z. y cols. (2007). El proceso de integración educativa en dos comunidades indígenas mexicanas, desde el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educación*, Vol. 37. (Núm.1-2), p.p. 267-304.
- Janin, B. (2004). *Niños desatentos e hiperactivos: reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires
- Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Joselevich, E. (2003). *A. D /H. D. Qué es, que hacer*. Paidós: Buenos Aires.
- López, M. (2006). Hiperactividad. *Rompan Filas*, (Núm. 81), p.p. 40-48.
- Marchesi, A. y cols. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. *Psicología y Educación*. Alianza Editorial: Madrid.

- Martínez, M. (1999). La integración educativa ¡Un nuevo reto! *Revista del "laboratorio en línea de enseñanza de cómputo"* Revista en línea disponible en red: <http://martinezm@puma2.zaragoza.unam.mx>
- Michanie, C. (2000). *Comorbilidad en el AD/HD*. En: E. Joselevich: Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad. Paidós: Buenos Aires.
- Miranda, L. (2007). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y su realidad afectivo-social. *Educación y Cultura*, (Núm. 76), p.p. 62-65.
- Moreno, M. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación educativa II*. Editorial Progreso: México.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones Aljibe: Málaga.
- Moyano, J. (2004). *ADHD ¿Enfermos o singulares? Una mirada diferente sobre el síndrome de hiperactividad y déficit de atención*. Grupo Editorial Lumen: Buenos Aires.
- Orjales, I. (1998). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial: Madrid.
- Peralta, O. (2007) USAER apoya estudiantes con necesidades educativas especiales. [en red]. Disponible en: <http://www.oem.com.mx/elsudcaliforniano/notas/n273031.htm>. Fecha de revisión: Marzo 28 de 2010.
- Pivetta, B. (2004). Una escuela para todos: "aprender a aprender" en la diversidad. *Novedades Educativas: Reflexión y debate*, (Núm. 168), p.p. 41-44.
- Puigdemívol, I. (2000). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Editorial Graó: España.
- Safer j. y Allen P. (1979). *Niños hiperactivos diagnostico y tratamiento*. Santillana: España.
- Sánchez, M. y Bonals, J. (2005) *La evaluación psicopedagógica*. Grao: Barcelona.

- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori editorial: Barcelona.
- Stein, B. (2004). *Mi hijo de distrae en la escuela*. Grijalbo: México.
- Terigi, F. (2004). La plena inclusión educativa como problema de enseñanza/La enseñanza como problema de política educativa. *Novedades Educativas: Reflexión y debate*, (Núm. 168), p.p. 8-10.
- Tomas, J., Raheb, C. y Bielsa, A. (2003). *TDAH: Hiperactividad Niños movidos e inquietos*. Alertes: Barcelona.
- Van-Wielink, G. (2004). *Déficit de Atención con Hiperactividad*. Editorial Trillas: México.
- Vallejo, J. y Gastó, C. (2000) *Trastornos afectivos: ansiedad y depresión*. Masson: Barcelona.
- Wechsler, D. (1984) *Wisc-Rm. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar*. Manual moderno: México.
- Woolfolk, A. (2006) *Psicología Educativa*. [en red]. Disponible en: <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=PmAHE32RuOsC&oi=fnd&pg=PA10&dq=libro+psicologia+educativa&ots=3m9ybS3WUL&sig=e0l367poXXCWSaWfkVw9mPu274A#v=onepage&q&f=false> Fecha de revisión: Abril 17 de 2010.
- Yáñez, I. (2008). Destacan condiciones precarias en las que operan las USAER. [en red]. Disponible en: <http://www.oem.com.mx/elsoldepuebla/notas/n944650.htm>. Fecha de revisión: Marzo 28 de 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

Observación no participante en clase

Motivo de la observación:

Fecha:

Tiempo de observación: a

Nombre del niño:

Clase:

Escuela:

Observador:

	INTERPRETACIONES
<p>1. Contexto de la observación. Ubicación del alumno dentro del grupo:</p> <p>Materiales de apoyo:</p> <p>2. Valoración general de la tarea.</p> <p>3. Actitud del alumno/durante la tarea.</p> <p>4. Realización del trabajo. Estrategias de enseñanza:</p> <p>Organización grupal:</p> <p>5. Relación alumno-maestro.</p> <p>6. Relación con los compañeros.</p> <p>7. Interacción con el observador.</p> <p>8. Comentarios del maestro y con el maestro.</p> <p>9. Valoración global de la observación.</p> <p>10. Conclusiones de la observación.</p> <p>11. Orientaciones.</p>	

Observación no participante en el recreo

Nombre:

Fecha:

Escuela:

Tiempo de observación: a

Clase:

1. Actividades a la hora de juego.	INTERPRETACIONES
2. Actitud.	
3. Relación con los compañeros.	
4. Relación con adultos.	
5. Normas y hábitos.	

ANEXO 2

Revisión de trabajos en clase

Nombre:
Escuela:

Fecha:
Clase:

	INTERPRETACIONES
<ol style="list-style-type: none">1. Soporte de trabajos. Material base:2. Orden y organización. Impresión general de la calidad de los trabajos: Presentación de las tareas:3. Dibujo. Colocación de los dibujos: Colores: Nivel de representación: Rellenar figuras:4. Copia/imitación grafismos. Direccionalidad:5. Habilidad manual:6. Habilidades y dificultades respecto al grupo.7. Contenidos.8. Valoración global de la observación.9. Conclusiones de la observación.10. Orientaciones.	

ANEXO 3

Entrevista Familiar

Nombre del niño:

Sexo: F M

Fecha de Nacimiento: Años Meses Días

Grado y Grupo:

Fecha de entrevista:

Datos familiares

Nombre del padre:

Nombre de la madre:

Edad del padre:

Edad de la madre:

Ocupación del padre:

Ocupación de la madre:

No. de hermanos:

Lugar que ocupa el niño:

Dirección:

Teléfono:

Aspectos relacionados al desarrollo:

- Datos prenatales
- Datos perinatales
- Datos postnatales
- Antecedentes escolares

Desarrollo personal:

- Motricidad Gruesa
- Motricidad Fina
- Lenguaje
- Relaciones sociales
- Relaciones familiares
- Situación escolar
- Datos sobre la personalidad del niño: Pasatiempos, gustos, afinidades, datos relevantes, actitudes.
- Apoyo familiar
- Relate un día normal en la vida del niño en familia:

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO FAMILIAR, CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y RELACIÓN SOCIAL

1. ¿Cuál es el estado de ánimo que muestra el niño normalmente?
2. ¿Cuál es la actitud que muestra el niño ante las frustraciones y conflictos que vive en la escuela?
3. ¿Le agrada al niño realizar tareas en casa?
4. ¿Cuál es la actitud que muestra el niño frente a los adultos?
5. ¿Cómo se relaciona con los niños de su edad?
6. ¿El niño sabe expresar adecuadamente lo que necesita? _____
7. ¿Le apoyan al niño en la realización de sus tareas? _____
8. ¿Conoce usted cuál es la materia que más le gusta? _____
9. ¿Cuándo el niño se siente mal por sacar malas notas, el niño lo comunica? _____
10. ¿Usted conoce cuál es la conducta del niño en a escuela? _____
11. ¿El niño realiza la tareas por si solo o, se le tiene que decir que la haga? _____
12. ¿Cuándo el niño juega en casa, donde lo hace ? _____

GRADO DE AUTONOMÍA

1. ¿El niño controla sus esfínteres? _____
2. ¿Normalmente usted lleva al niño a la escuela? _____
3. ¿El niño sabe cómo trasladarse de la escuela a su casa y viceversa? _____
4. ¿El niño cuida de sus pertenencias por si solo? _____
5. ¿Cuáles son las tareas de casa que realiza el niño comúnmente? _____
6. ¿Cómo se desenvuelve el niño, dentro de su ambiente familiar? _____
7. ¿El niño cómo organiza sus tiempos de trabajos? _____
8. ¿El niño puede llevar su arreglo personal por sí solo? _____
9. ¿Le gusta la lectura al niño? _____
10. ¿Qué tipo de lecturas realiza? _____
11. ¿Cuánto tiempo acostumbra ver televisión? _____
12. ¿Práctica algún deporte? _____
13. ¿Tiene alguna mascota o juguete preferido? _____

VALORES PREDOMINANTES

1. ¿El niño pone de pretexto su sexo para no realizar tareas del hogar? _____
2. ¿Cuál es su actitud frente a personas de diferentes clases sociales y cultura? _____
3. ¿Cuál es su actitud frente a personas discapacitadas? _____
4. ¿El niño se preocupa por su salud? _____
5. ¿Cuál es su actitud frente a lo que come? _____
6. ¿Cuál es su comportamiento con sus amigos? _____
7. ¿Pertenece a un grupo religioso? _____
8. ¿Cuánto tiempo le dedica al niño? _____

MEDIO FAMILIAR

ESTRUCTURA FAMILIAR

1. ¿Qué número de integrante ocupa el niño en su familia? _____
2. ¿Con qué miembro de la familia se identifica más el niño? _____
3. ¿A qué se dedican los miembros de la familia? _____
4. ¿Cuántos son los integrantes de la familia? _____
5. ¿Cuál es la relación con sus hermanos? _____
6. ¿Con cuál de ellos se lleva mejor? _____

7. ¿A cuál de sus familiares busca más el niño? _____

RELACIONES FAMILIARES Y DINÁMICA INTERNA

1. ¿Quién ejerce la autoridad con el niño? _____
2. ¿Sus sentimientos resultan heridos con facilidad? _____
3. ¿Obedece cuándo se le manda a realizar una actividad? _____
4. ¿Muestra agrado e interés por ayudar en las tareas de casa? _____
5. ¿Se le pega o regaña al niño cuando no obedece? _____
6. ¿De sus hermanos, quién ejerce más autoridad sobre el niño? _____
7. ¿Cuáles son las normas fundamentales para los hijos? _____
8. ¿Hasta qué punto se cumplen las normas dentro del hogar? _____
9. ¿Cómo afrontan los conflictos familiares los hijos? _____

VALORES PREDOMINANTES

1. ¿El niño comenta los acontecimientos que le ocurrieron en la escuela? _____
2. ¿El niño recibe premios o halagos por realizar bien sus actividades? _____
3. ¿Cómo es la comunicación con el niño? _____
4. ¿Cuánto tiempo ve televisión? _____
5. ¿Cuántas horas dedica a estudiar? _____

JUEGO Y OCIO

1. ¿Cuánto tiempo dedica a jugar? _____
2. ¿Qué clase de juegos le gustan más? _____
3. ¿Cuáles son las actividades de ocio que tiene el niño dentro de su casa? _____
4. ¿Obedece cuándo se le indica que debe regresar a casa a una hora exacta? _____

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. ¿El niño muestra dificultades en su aprendizaje? _____
2. ¿Tiene problemas de conducta? _____
3. ¿Se le a llevado con un especialista? _____
4. ¿Conoce los hábitos alimenticios de su hijo? _____
5. ¿Cómo son sus hábitos de sueño? _____

FAMILIA-ESCUELA

1. ¿Cambia constantemente de actividades? _____
2. ¿Tienen constante contacto con el maestro del niño? _____
3. ¿Qué tipo de quejas se dan más con relación al niño? _____
4. ¿Conoce a los amigos de su hijo? _____
5. ¿Cómo realiza sus tareas de la escuela? _____
6. ¿Podría relatarme un día normal en la vida de la familia? _____

ANEXO 4

Entrevista Profesor(a)

Nombre:

Sexo: F M

Edad:

- Formación profesional:
¿Cuál es su formación académica?
¿Asiste a cursos de actualización?
- Tiempo en la docencia:
¿Cuánto tiempo tiene desempeñándose como docente de educación primaria?
¿Cuánto tiempo tiene de impartir clases en esta institución?
- Conocimiento respecto a la atención necesidades educativas especiales:
¿Sabe que son las necesidades educativas especiales?
¿Cómo detecta que existen NEE en alguno de sus alumnos?
¿Qué hace para trabajar con los niños que presentan estas necesidades?
¿Sabe que es el TDAH?
- Planeación y organización de los contenidos:
¿Con cuanto tiempo de anticipación prepara sus clases?
¿De que manera organiza los contenidos?
¿Toma en cuenta una o varias estrategias para enseñar los contenidos?
- Forma de organización grupal:
¿De que manera organiza al grupo para trabajar dentro del aula?
¿Realizan actividades fuera del aula para abordar los contenidos?
- Estrategias en relación a las necesidades que presenta el niño:
¿Qué estrategias ha utilizado para trabajar con el niño en el aula?
¿Brinda mayor atención y tiempo para trabajar con el niño?
¿Ha aplicado alguna estrategia para que el niño se integre mejor con sus compañeros?
- Utilización de material de apoyo:
¿Qué materiales de apoyo utiliza regularmente?
¿Utiliza materiales adicionales para trabajar con el niño?
- Criterios de evaluación:
¿Solicita tareas a sus alumnos?
¿De que manera evalúa a los alumnos?
- Comportamiento del niño en el aula:
¿Cómo es el comportamiento del niño en el salón de clases?
¿En que situaciones el niño se muestra irritable o impulsivo?
¿El niño se muestra agresivo en alguna situación determinada?
¿A que actividades el niño presta mayor atención?

- Desempeño escolar:
 - ¿Qué materia es la que más se le dificulta al niño?
 - ¿Qué materia le agrada o se le facilita?
 - ¿El niño cumple con tareas regularmente?
- Relación del niño con sus compañeros/docente:
 - ¿Cómo es la relación del niño con sus compañeros?
 - ¿Tiene amigos?
 - ¿Cómo es la relación de niño con usted?
- Relación con los padres del niño:
 - ¿Los padres del niño asisten a juntas y eventos escolares?
 - ¿Recibe apoyo por parte de los padres para reforzar el aprendizaje del niño?
- Apoyos por parte de USAER:
 - ¿De que manera USAER atiende a los niños con N. E. E?
 - ¿Cuál ha sido el apoyo que le ha brindado USAER para trabajar con este niño?
- Expectativas con respecto al niño:

ANEXO 5

ENTREVISTA AL ALUMNO(A)

Nombre:

Edad:

Fecha de nacimiento:

Fecha de aplicación:

Elementos escuela:

1. ¿Fuiste al jardín de niños? Si no
2. ¿Recuerdas que edad tenías? Si no edad:
3. ¿A qué edad entraste a la primaria?
4. ¿Has reprobado algún grado escolar? Si no ¿cuál?
7. Actualmente ¿te gusta ir a la escuela? Si no
8. Si por qué:
9. No por qué:
10. ¿Que opinión tienes de tu profesor?
11. ¿Qué clase te gusta menos en la escuela?
12. ¿Qué clase te gusta más en la escuela?
13. ¿Te agrada convivir con tus compañeros de clase?
14. ¿Quieres comentar algo acerca de tus compañeros de clase, de tu escuela y de tu maestro?

Elementos familiares:

1. ¿Cómo son tus padres contigo?
2. ¿Tus padres te regañan, te felicitan, te escuchan y juegan contigo?
3. ¿Te han castigado en algún momento en especial?
4. ¿Qué opinas de los castigos o regaños que recibes de tus padres?
5. ¿Qué opinas de los regalos y felicitaciones que te hacen tus padres?
6. ¿Tienes hermanos?
7. ¿Cómo te llevas con ellos?
8. ¿Te has peleado con alguno de ellos?
9. ¿Crees que tus hermanos reciben el mismo trato que tu?
10. ¿Crees que tus padres deberían de pasar más tiempo contigo?
11. ¿Cómo te gustaría que fueran los miembros de tu familia?
12. ¿Quisieras comentar algo más acerca de los miembros de tu familia y la manera como te sientes con ello?

ANEXO 6

E D A H HOJA DE ANOTACIÓN

Nombres: _____
 Apellidos: _____ Nivel escolar: _____
 Sexo: Varón Mujer Fecha: _____

RESPONDA A CADA CUESTIÓN RODEANDO CON UN CÍRCULO EL GRADO EN QUE EL ALUMNO PRESENTA CADA UNA DE LAS CONDUCTAS DESCRITAS

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
0	1	2	3

1	Tiene excesiva inquietud motora	0	1	2	3
2	Tiene dificultades de aprendizaje escolar	0	1	2	3
3	Molesta frecuentemente a otros niños	0	1	2	3
4	Se distrae fácilmente, muestra escasa atención	0	1	2	3
5	Exige inmediata satisfacción a sus demandas	0	1	2	3
6	Tiene dificultad para las actividades cooperativas	0	1	2	3
7	Está en las nubes, ensimismado	0	1	2	3
8	Deja por terminar las tareas que empieza	0	1	2	3
9	Es mal aceptado por el grupo	0	1	2	3
10	Niega sus errores o echa la culpa a otros	0	1	2	3
11	A menudo grita en situaciones inadecuadas	0	1	2	3
12	Es contestón	0	1	2	3
13	Se mueve constantemente, intranquilo	0	1	2	3
14	Discute y pelea por cualquier cosa	0	1	2	3
15	Tiene explosiones impredecibles de mal genio	0	1	2	3
16	Le falta sentido de la regla, del «juego limpio»	0	1	2	3
17	Es impulsivo	0	1	2	3
18	Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros	0	1	2	3
19	Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante	0	1	2	3
20	Acepta mal las indicaciones del profesor	0	1	2	3

NO DESPEGUE ESTE EJEMPLAR O LA APLICACIÓN QUEDARÁ INVALIDADA

ANEXO 7

PRUEBA ACADÉMICA

I. Observa las siguientes imágenes y realiza una descripción de cada uno de los personajes.





II. Subraya la idea principal de los siguientes párrafos.

Hace muchos años, en un lejano país, vivía una pequeña niña a la que llamaban Caperucita Roja. Toda la gente le daba ese nombre porque la niña usaba siempre una capa roja con una caperuza del mismo color.

Los animales vertebrados que poblaron la Tierra hace millones de años fueron los grandes reptiles: voladores como el *pterodáctilo*; nadadores como el *ictiosaurio*, terrestres, herbívoros como el *diplodocus* y carnívoros como el *tiranosaurio*.

III. Completa las oraciones. Utiliza las preposiciones sobre, bajo, con o sin.

El libro está _____ la mesa.
Nosotros tomamos café _____ leche.

IV. Escribe las preposiciones adecuadas para darle sentido al siguiente texto.

Mi escuela está ____ la calle once.
_____ allí puedo ver mi casa.

A veces, me asomo _____ los ladrillos del patio y observo pasar _____ personas y _____ animales.

Tras la pared del salón de clases se escucha la voz del director.

V. Subraya los adjetivos de las siguientes oraciones.

La tela del chaleco es muy suave.

Esta casa es muy grande.

Esos zapatos son hermosos.

Su automóvil elegante no me impresionó

VI. Ordena con los números 1 a 3 las siguientes instrucciones.

Gelatina de fresa

_____ Desmolda sobre un platón y decora con fresas naturales o con una rosa natural.

_____ En la licuadora coloca las fresas, la leche condensada, la crema y el queso y licua todo hasta tener una mezcla homogénea.

_____ Aparte, en una olla, calienta el agua y disuelve la gelatina. Mezcla el preparado de fresa y la gelatina, vacía en un molde para gelatina. Deja la gelatina en el refrigerador por lo menos tres horas.

VII. Escribe el tiempo en que están conjugados los siguientes verbos.

Cantaba _____

Escribiría _____

Soñó _____

Tomaba _____

Estudiaría _____

Necesitó _____

Hizo _____

Compró _____

Manejaba _____

Encantaba _____

X. Lee la siguiente nota periodística y colorea con rojo el titular, con verde la entrada y con azul el cuerpo.



Investigan la vida del gusano de seda

*** En tan sólo seis semanas los gusanos de seda se convierten en mariposas**

Científicos mexicanos han descubierto que la vida del gusano de seda dura aproximadamente seis semanas, pero son seis semanas muy bien aprovechadas. Según los científicos, el gusano recién nacido no piensa más que en comer hojas tiernas de morera. Roe y roe sin cesar durante tres o cuatro semanas; engorda tanto que tiene que cambiar de piel cuatro veces.

Cuando el gusano es adulto, busca un lugar donde hacer el capullo; segrega una baba que se endurece al tocar el aire: esta baba es el hilo de seda. Teje, con un solo hilo que mide casi un kilómetro de longitud, un mullido capullo; después, se duerme dentro.

Quince días más tarde, la crisálida se convierte en mariposa.

¿Cuál es la idea principal de la nota periodística?

¿De qué se alimentan los gusanos de seda?

¿Cuánto tiempo tarda el gusano de seda en convertirse en mariposa?

XI. Realiza lo que se te indica a continuación.

1. Subraya la palabra mal escrita.

tinbre
campeón
hembra
tampoco

2. Subraya la palabra mal escrita.

Volante
Botella
Bota
Voleto

3. Subraya la palabra mal escrita.

Prollecto
Proyección
Proyectil
proyetó

4. Subraya la palabra mal escrita.

Ratón
carga
arriba
aroyo

5. Subraya la palabra mal escrita.

Queso
Cuidado
Cuetzalcoatl
Coco

XII. Subraya la opción que corresponda a la respuesta correcta.

Libro de consulta que permite conocer el significado de las palabras y se encuentra organizado alfabéticamente.

- a.- Libro de texto
- b.- Diccionario
- c.- Libro de consulta
- d.- Libro de español

Son oraciones que implican una orden.

- a.- Interrogativas
- b.- Exclamativas
- c.- Subordinadas
- d.- Imperativas

Son textos en los que los cuales aparece un parlamento, acotaciones y escenografía.

- a.- Guión teatral
- b.- Leyenda
- c.- Poema
- d.- Cuento

Es el sinónimo de la palabra atento.

- a.- cordial
- b.- desatento
- c.- educado
- d.- tolerante

XIII. Con la siguiente información, escribe una ficha bibliográfica.

Hero Gali escribió en 1993 el libro llamado La dieta milagrosa de 95 páginas que fue publicado por la editorial Gomez Hnos. en México

Autor:

Título:

Editorial:

Lugar y año de Publicación:

No. de páginas:

XIII. Relaciona las palabras de la columna de la izquierda con sus antónimos de la columna de la derecha.

- 1.- grande
- 2.- guapo
- 3.- barato
- 4.- gordo
- 5.- tonto
- 6.- nuevo
- 7.- moderno
- 8.- sucio
- 9.- simpático
- 10.- triste

- () alegre
- () antipático
- () caro
- () pequeño
- () viejo
- () feo
- () inteligente
- () antiguo
- () limpio
- () delgado

ANEXO 8

DINÁMICA DE CONOCIMIENTO: EN BUSCA DE LO PROFUNDO

Reflexión

Nunca acabamos de conocernos suficientemente. El conocimiento de otra persona o de uno(a) mismo(a) no es algo cerrado ni un acto puntual, sino un proceso continuado y siempre nuevo. Cada persona humana es una constante sorpresa. Un conocimiento que no lleve al compromiso puede ser peligroso, egoísta y hasta superficial. La intercomunicación es fundamental para el conocimiento del otro y de uno(a) mismo(a). Por lo general, sólo conocemos a los(as) demás por su nombre, procedencia y dedicación, y nos comunicamos con ellos exclusivamente en un nivel secundario. Reflexiona sobre ¿qué es lo que verdaderamente me interesa de los(as) demás? Lo normal es que nos quedemos en su nombre y su ubicación social (edad, profesión,...) sin profundizar en sus sentimientos. Para corregir esto, ¿cuáles serían las preguntas realmente importantes que deberíamos hacer para conocer mejor al compañero(a) como persona humana con la que relacionamos?

Ejercicio

A) Escribe 10 preguntas realmente importantes que deberíamos hacer para conocer mejor al compañero(a) como persona humana intentando ser lo más profundo posible y abarcando todas las esferas vitales (familia, orientación profesional, amigos, sexualidad, creencia religiosa,...):

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-

B) Sentados en círculo, por parejas, cada uno(a) entrevista al que está a su izquierda durante diez o quince minutos y le hace las 10 preguntas anteriores procurando conocer al otro como "amigo(a) íntimo" con sus sentimientos, valores, virtudes y defectos.

C) A continuación se cambian las parejas y los(as) entrevistados(as) pasan a ser entrevistadores(as).

D) Después de ello, se hace la presentación ante todo el grupo, debiendo cada cual presentar al(a) compañero(a) entrevistado(a).

E) Por último, cada uno(a) pone en común cómo se ha sentido a lo largo del ejercicio y qué impresión le han producido los(as) demás miembros del grupo.

ANEXO 9

DISCOFORUM: SIENTO LUEGO PIENSO

Reflexión

Los pensamientos son nuestro autolenguaje interior: pensamos con palabras. Las palabras generan emociones. Los sentimientos son esas emociones, que experimentamos dentro de nosotros y que afectan a todas nuestras experiencias, a lo que vemos, a lo que oímos,..., y la base de esas emociones está en la valoración (pensamiento) que hacemos. Cuando estamos contentos todo nos parece mucho mejor, pero cuando estamos tristes pensamos que todo nos sale mal, no nos gusta cómo hacemos las cosas...

Pensamientos, sentimientos, sensaciones corporales y comportamientos son cuatro categorías diferentes que no debemos confundir, pero que se interrelacionan: lo que pensamos cuando nos sucede algo influye en lo que sentimos y viceversa, nuestros sentimientos afectan a nuestro comportamiento y nuestras acciones influyen en cómo nos sentimos, según lo que pensamos y sentimos tenemos distintas sensaciones corporales.

¿Sabemos diferenciar entre esas cuatro categorías?

Ejercicio

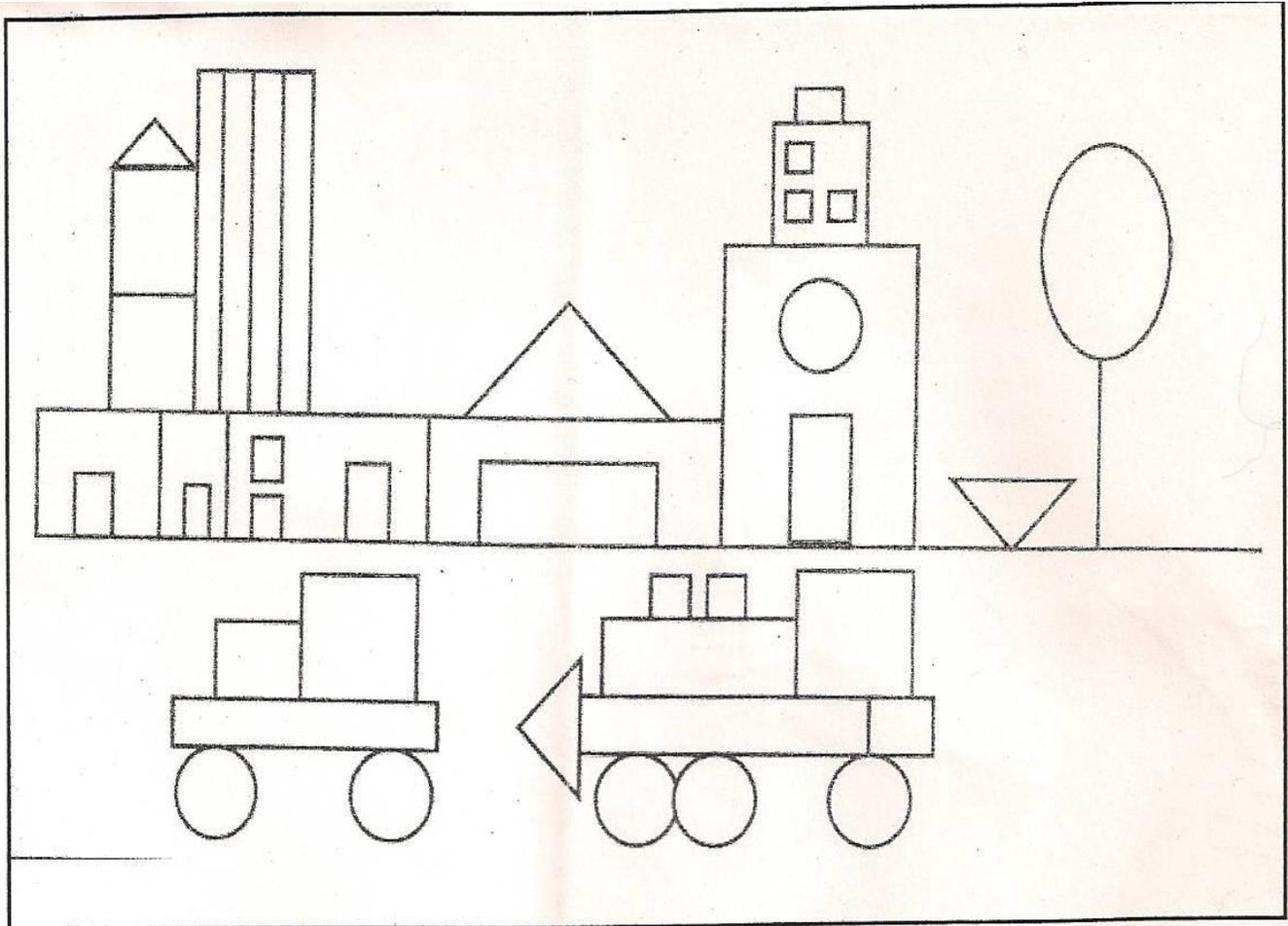
1) Vamos a escuchar distintas músicas y vamos a identificar los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales que se producen en nosotros, cuáles son las situaciones en las que solemos experimentar esos pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales y cómo nos comportamos habitualmente en esas situaciones:

Nombre que pondrías a la pieza musical	¿Qué piensas al escucharla?	¿Qué emociones sientes?	¿Qué sensaciones corporales tienes?	¿En qué situaciones te sueles encontrar así?	¿Cómo te comportas habitualmente en esas situaciones?

2) ¿Qué estrategias seguimos cuando nos sentimos mal? ¿Qué pensamientos nos vienen a la mente? ¿Has probado a escribirlos, releerlos y corregirlos cuando ya no está la emoción?

ANEXO 10

LA VISTA, LA MANO Y EL SABIO



ANEXO 11

INSTRUCCIONES: Al contestar las preguntas cada participante debe pensar como se siente en la generalidad de los casos. Responderlas de manera franca.

PREGUNTA	SI	NO
¿Le hierde mucho cuando le critican?		
¿Aceptas crítica constructiva?		
¿Eres muy tímido o agresivo?		
¿Te sientes con confianza cuando te presentan a alguien?		
¿Tratas De esconder tus emociones para que los demás no lo noten?		
¿Tratas tus propias emociones con franqueza y con mente abierta?		
¿Tratas de echarle la culpa a los demás por tus propios errores?		
¿Evitas nuevas experiencias?		
¿Puedes reírte y aprender de tus errores?		
¿Continuamente deseas cambiar tú apariencia física?		
¿Notas y aceptas cambios en ti mismo a medida que ocurren?		
¿Eres demasiado modesto acerca de tus éxitos personales?		
¿Buscas y te enfrentas a nuevos desafíos?		
¿Te alegras de que otros fracasen?		
¿Te haces justicia cuando te la mereces?		
¿Tienes confianza en tu apariencia física?		
¿Te alegra de que los demás triunfen?		

ANEXO 12

“De gustos no hay nada escrito”

Me gusta...

No me gusta...

Mi sueño sería...

Sexo:

Edad:

ANEXO 13

Cómo nos ven

Nombre:

Le gusta ...	No le gusta...	Cualidades	A mis compañeros les pediría para él...

ANEXO 14

Los tres obstáculos de la comunicación

A) Analizamos los tres obstáculos más habituales en la comunicación con los padres y madres (adaptado de WM. Lee Carter):

<p>Situación: A un(a) joven de 16 años le acaban de dejar plantado(a).</p>	<p>Necesidad del(a) joven: Exponer sus sentimientos de rechazo</p>	<p>El padre o madre: "Quizá te dejo Plantado(a) porque no se recupera de la ruptura con su último(a) novio(a)"</p>	<p>Lo que piensa el(la) hijo(a): "Mi papá(mamá) no me comprende"</p>	<p>Obstáculo 1: Apresurarse a ofrecer una solución</p>
<p>Situación: Un adolescente tiene problemas de relación con sus compañeros(a)</p>	<p>Necesidad del(a) joven: Proteger sus emociones</p>	<p>El padre o madre: "Si fueras más educado(a) te llevarías mejor con todos(as)"</p>	<p>Lo que piensa el(la) hijo(a): "¿Por qué nunca me escuchas? Siempre crees todo lo que te dicen"</p>	<p>Obstáculo 2: Crítica constructiva precipitada</p>
<p>Situación: A un(a) adolescente le informan que no tendrá un papel en la obra de teatro de su clase</p>	<p>Necesidad del(a) joven: Sentir que los demás toman en serio su desilusión</p>	<p>El padre o madre: "No te preocupes; ya se te presentará otra oportunidad"</p>	<p>Lo que piensa el(la) hijo(a): "No me comprenden. ¡Yo no quiero esperar otra oportunidad!"</p>	<p>Obstáculo 3: Restar importancia a las emociones.</p>

B) Pensar en situaciones en que nos hemos encontrado con alguno de esos obstáculos y en cómo influyen en la comunicación posterior y la relación con nuestros padres y madres.

C) ¿Qué estrategias se nos ocurren para superar estos obstáculos?

D) ¿Hablamos de todo con nuestros padres(madres)? ¿Qué conocemos de la vida de nuestros padres(madres)? ¿Qué conocen ellos de la nuestra? ¿Existen temas tabú entre nosotros? ¿Por qué?

E) Si tuvieras un hijo o una hija, ¿hablarías de todo con él / ella de forma clara y sincera o le ocultarías cosas? ¿desde qué edad?

F) ¿Qué has aprendido en este ejercicio?

ANEXO 15

AMISTAD

<p>¿Cómo encontrar amigos?</p>	<p>Hecho esto, pon en práctica los siguientes consejos:</p>
<p>La amistad es una necesidad vital: “Se puede vivir sin hermanos(as), pero no sin amigos(as)”. Ninguna persona puede autoestimarse y tener confianza en sí misma, si no tiene amigos(as) y se siente amada. Hay quien dice que “en la vida no importa quién eres, sino que alguien te aprecie por lo que eres, y te acepte y te ame incondicionalmente”.</p> <p>La ciencia de la amistad necesita ser aprendida. Como dice Erich Fromm: “Sólo en contadas ocasiones nuestra cultura trata de aprender el arte de amar; dedicamos casi todas nuestras energías a otras cosas y muy pocas a aprender el arte de amar”.</p> <p>Para encontrar amigos(as) lo primero es buscarlos. ¿Dónde buscar? Allí donde encuentres comunicación de sentimientos, ideas y aspiraciones. Así, es fácil vivir experiencias de comunicación y amistad en grupos culturales, deportivos o religiosos. Apúntate, pues, a un club de actividades de tiempo libre, a un grupo scout, un club de baloncesto o de danzas, un equipo teatral, un conjunto de guitarras o un grupo parroquial.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultiva los hábitos básicos de cortesía: <ul style="list-style-type: none"> – Dar las gracias por cualquier favor que recibas. – Pedir disculpas por una molestia que hayas causado. – Recoger del suelo algo que se le cae a un compañero(a). – Ceder el paso. – Aguardar tu turno de intervención. – No reír ante una equivocación cualquiera de un compañero(a). – Ayudar al(a) otro(a) en una dificultad. – Cerrar las puertas con cuidado para no molestar con ruidos. – Pedir todas las cosas usando alguna fórmula como “por favor”. – Escuchar con gran atención cuando nos habla un compañero(a). 2. Destierra el uso de motes molestos. 3. Adquiere el hábito de saludar amablemente. 4. En los trabajos en grupo, no esperes pasivamente a que los(las) demás hablen y te lo den todo hecho; prepárate bien antes y aporta todo lo que puedas. Así los demás te verán como un elemento positivo y no como un parásito. 5. Ayuda a todo el que te necesite. 6. Pide ayuda siempre que la necesites. 7. Desarrolla la actitud de compartir tres dimensiones personales importantes: <ol style="list-style-type: none"> a) tus cosas o bienes propios; b) tu vida interior, tus vivencias de alegrías, de sufrimiento, de ilusiones, de conocimientos adquiridos, tus sentimientos y deseos íntimos; c) tus acciones o actividades de todo tipo. 8. Expresa tu afecto hacia tus compañeros(as) de grupo. No te quedes sin decir te quiero a los que quieres. 9. Agradece a tus compañeros(as) de grupo sus expresiones de afecto hacia ti. Así se sentirán a gusto y las repetirán más veces. 10. Sé tú mismo en todo momento. “Amigo(a) es aquel que, a pesar de conocerte, te sigue queriendo”. Y, sobre todo, en toda relación, mira antes el dar que el recibir.