

**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE LA
PERSPECTIVA INCLUSIVA ORIENTADA A DOCENTES DE NIÑ@S CON
TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD QUE
CURSAN EL GRADO TERCERO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
“PRESBITERO JUAN J. ESCOBAR” DEL CORREGIMIENTO SAN
CRISTÓBAL, 2006.**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas
En Educación Especial**

Investigadoras

**DINA VANESSA BARRERA BOTERO
MONICA PATRICIA MUÑOZ ROJO
MILENA PATRICIA PERDOMO OSPINA
LUZ STELLA ORTIZ RIOS**

ASESORA

**Luz Magnolia Tilano Vega
Psicóloga, especialista en niños y magíster en psicología educativa y
diferencias individuales**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLIN
2006**

AGRADECIMIENTOS

Hoy hemos alcanzado un gran logro en nuestras vidas, que si bien es el fruto de nuestra dedicación, esmero y amor, es también gracias al amor incondicional de Dios, al apoyo de nuestras familias y al acompañamiento y dedicación de nuestra amiga y asesora Luz Magnolia Tilano.

A todos ellos y a la universidad de Antioquia, a la facultad de educación y sobre todo al programa de educación especial, donde se encuentran todos aquellos docentes que aportaron con sus conocimientos y experiencias para ver realizado este sueño.

Gracias por permitirnos ser hoy licenciadas en educación especial.

CONTENIDO

| | PAG. |
|-------------------------------|------|
| AGRADECIMIENTOS | |
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 7 |
| 2. JUSTIFICACION | 12 |
| 3. OBJETIVOS | 16 |
| 4. MARCO CONCEPTUAL | 19 |
| 5. METODOLOGIA | 73 |
| 6. RESULTADOS Y ANALISIS | 81 |
| BIBLIOGRAFIA | 145 |
| ANEXOS | 153 |

RESUMEN

El presente trabajo recoge los datos obtenidos de una investigación cuyo objetivo principal fue la creación de un diseño de estrategias de intervención psicopedagógica, dirigido a docentes de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar del corregimiento de San Cristóbal, para el apoyo de niñ@s con TDAH del grado tercero.

Esta investigación de tipo cualitativo y de corte etnográfico, describe las apreciaciones de 10 docentes de la institución educativa sobre las limitaciones, capacidades, negación, reconocimiento de derechos e implicación personal de los niñ@s con TDAH, así como las estrategias pedagógicas utilizadas por 3 de los docentes del grado tercero con cinco grupos entre los cuales se encuentran algunos niñ@s con esta problemática, se establecen las categorías a partir de la observación no participante identificando fortalezas y dificultades, desde las cuales se propone una serie de estrategias psicopedagógicas encaminadas al fortalecimiento del control ambiental, la autoestima en los niñ@s, el significado y cumplimiento de reglas, las funciones cognitivas y el trabajo en equipo, bajo la perspectiva de la escuela inclusiva.

PALABRAS CLAVES: Déficit de atención con hiperactividad (TDAH), estrategias psicopedagógicas, perspectiva inclusiva.

INTRODUCCIÓN

La diferencia enriquece, no amenaza. La homogeneidad amenaza y empobrece la cultura (Lopera, 2005). Para que los seres humanos sean inclusores, es que el proceso de enseñanza tiene que realizarse a nivel individual y social.

En este momento el sector educativo a nivel nacional está enfrentando nuevos retos, que tienen que ver con ofrecer una atención educativa a toda la población con calidad, eficiencia y principalmente una educación para todos.

Para lograr esta meta, la acción educativa debe tener en cuenta que la población que se halla en las aulas, esta conformada por seres humanos que están afectados con una realidad social que cada vez es más difícil y compleja, que los niñ@s de esta región del país presentan características cada vez más diversas y determinadas por diferentes factores, entre estos se encuentran: niños con diferencias culturales y sociales, desplazamiento forzoso, con dificultades emocionales y comportamentales, conflictos familiares, con discapacidad, entre otros y como es el caso específico de esta investigación, los niñ@s con TDAH.

Estas condiciones cuestionan día a día y llevan a pensar que la educación que se ofrece se debe articular con propuestas innovadoras que den respuesta a las necesidades educativas que pueden ser derivadas de estas situaciones, es

decir, brindar una oferta educativa para todos teniendo en cuenta la particularidad de los alumnos.

Las razones anteriormente mencionadas motivaron la estructuración del presente trabajo, dirigido específicamente al diseño de estrategias psicopedagógicas orientadas a los educadores y los niñ@s con TDAH, inmersos en la perspectiva inclusiva y el modelo holístico.

En el escrito se aclaran aspectos referentes al alumno con TDAH, la perspectiva inclusiva y las estrategias de intervención que surgieron a partir de la observación y análisis llevado a cabo, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza para los niñ@s con TDAH y los alumnos en general, ya que se hicieron las adecuaciones necesarias para que se pudieran implementar en toda la población.

En conclusión este trabajo de investigación ha permitido indagar las necesidades más comunes frente a las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para la intervención con los alumnos en el aula, en especial con los niñ@ TDAH. Se espera que con la modificación de estrategias en el aula, sugerida a los docentes evaluados en el proyecto se genere una reflexión del PEI, las prácticas pedagógicas, la didáctica, la evaluación, el currículo, es decir el sistema educativo, para que se dé una respuesta adecuada a la diversidad de alumnos que forman parte de las aulas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de los años se ha observado que la educación especial ha sido importante para el apoyo a las personas en situación de discapacidad, no obstante, Broncon y Col (1.980) consideran que “En los últimos años se ha considerado que los centros especiales proporcionan a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) un ambiente demasiado restringido que resulta empobrecedor y contraproducente desde un punto de vista educativo en función de su efectividad e ideológicamente inadecuado por favorecer la segregación y discriminación”.

Teniendo en cuenta lo anterior, las tendencias actuales en educación especial van en el sentido de dar marcha atrás a un tipo de educación institucionalizada y apuestan por el cambio a una educación integrada, la cual se define como “La unificación de la educación ordinaria y especial, que ofrece una serie de servicios a todos los niñ@s de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje”. (Birch 1974).

Dicha integración esta basada en principios de normalización (proceso educativo en un ambiente lo más normalizado posible), de individualización (concreta en que cada educando en situación de discapacidad, reciba precisamente la educación que necesita en cada momento de su evolución), de sectorización de servicios, (implica acercar y acomodar la prestación de los servicios en este caso, educativos al medio en el que la persona en situación

de discapacidad desarrolla su vida; lo que supone ordenar esos servicios por sectores geográficos, de población y de necesidades).

Si bien esta integración escolar ha reflejado el intento inicial de cuestionar y rechazar la segregación y discriminación en el que se veían inmersas las personas en situación de discapacidad, en numerosos marcos de la educación en general, la atención educativa dada a estos sujetos quizás no haya sido la más adecuada e integradora, ya que esta supone que es el niño con NEE quien debe adaptarse a la escuela y no la escuela al niño. Por esta razón surge una perspectiva innovadora de inclusión, “La cual se centra en como apoyar las cualidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito”. (Sánchez, A. 1996) Así desde esta perspectiva es la escuela la que se está preparando para incluir a todos los niños considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano.

En la actualidad se tienen, entonces, los referentes “de un derecho a la educación desde los organismos internacionales, de una escuela para todos, de una exigencia puesta de manifiesto en la Conferencia Mundial sobre NEE celebrada en Salamanca (1994), en la que se tomó la terminología de necesidades educativas especiales y también la de Educación Inclusiva, para ser asumido por los diferentes países, que lo incluirían en su nueva política educativa. Se puede hablar ya de una escuela abierta a la diversidad, una escuela comprensiva, una escuela para todos...” (Ortiz, 2.000, p.6)

Junto con la Declaración de Salamanca se encuentra, por esta misma línea, la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1.990; y las Normas Uniformes sobre la equiparación de Oportunidades para las personas con Discapacidad de la UNESCO, del año 1.993, entre las cuales delimitan, orientan y encaminan cualquier política de reforma educativa de los países del mundo. En este contexto político y de conceptualización está sumergida la educación especial a nivel mundial. Se puede decir que los procesos educativos de la mayoría de las naciones están siendo liderados –al menos conceptualmente- por el enfoque de la inclusión, teniendo como consecuencia que “el concepto clásico de educación especial se desdibuja, se amplía y diversifica y se concreta en apoyos y adaptaciones, con el fin de lograr que todo el alumnado se sienta incluido en el sistema educativo” (Ortiz, 2000, p.7).

No obstante y a pesar de que en el ámbito de la educación especial no se niega la importancia y necesidad de la inclusión escolar, todavía quedan muchos docentes que dudan de sus beneficios, entorpeciendo el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se observa con las personas que no apoyan el proceso de inclusión de los alumnos con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), que a pesar de ser un trastorno con una alta prevalencia en la población escolar de la ciudad de Medellín (del 7% al 19% de acuerdo con datos aportados por la fundación GRADAS en su portafolio de servicios) y sobre el cual se difunde mucha información en los diversos medios de comunicación, quienes lo padecen siguen siendo rechazados y/o tratados peyorativamente en el ámbito académico, probablemente porque los docentes

poseen un desconocimiento que los hace intolerantes a la diferencia o por la falta de preparación frente a la intervención de éstos niñ@s en el aula de clases.

Además se encuentra como obstáculo al adecuado proceso de inclusión, el diagnóstico apresurado, equivocado o tardío del TDAH, el desconocimiento de las características del trastorno y sus implicaciones a corto, mediano y largo plazo por parte de la familia, la institución educativa y la sociedad en la cual se encuentra inmerso el niñ@ con TDAH, la falta de docentes de apoyo y la carencia de orientación psicológica.

Hasta hace pocos años, se consideraba que el problema de la educación de los niñ@s con TDAH residía en las propias dificultades que ellos presentaban para insertarse dentro del sistema escolar regular. A partir de esas consideraciones, la educación que se les podía proporcionar era definida únicamente como una modalidad indiferenciada, igual a la destinada a alumnos en alguna situación de discapacidad ya sea sensorial, motriz o cognitiva, la cual ha generado en los niñ@s con TDAH sin comorbilidad, bajo rendimiento académico, problemas de comportamiento, baja autoestima, deserción escolar, dificultades de aprendizaje, entre otras.

Por esta razón se considera pertinente e innovadora la propuesta de diseñar estrategias de intervención psicopedagógica desde la perspectiva de inclusión, dirigido a docentes de niñ@s con TDAH que cursan el grado tercero de la institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar del corregimiento de San

Cristóbal. Se elige esta escuela por ser una de las pocas en el medio en implementar en su plan curricular un proyecto de inclusión y se selecciona el grado tercero por disponibilidad de la muestra, pues según las directivas de la institución es uno de los cursos de mayor tasa de niñ@s con TDAH.

2. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad el educador en Colombia, y específicamente en Antioquia debe estar preparado para enfrentar con responsabilidad, ética e idoneidad, las distintas realidades educativas, sociales y laborales en general y las características específicas de las poblaciones con excepcionalidad, integrando los componentes pedagógico-didácticos, de proyección social, profesional y laboral en su desempeño. Esto es lo que se esperaría de la labor docente en cualquier institución del departamento, sin embargo, lo que se observa en la cotidianidad es que los docentes regulares no están capacitados para la adecuada intervención con la población que presenta necesidades educativas especiales, pues en el currículo de su formación no se toma como objeto de estudio a dicha población. No obstante en la actualidad se le exige asumir en su labor educativa, procesos pedagógicos que involucren este tipo de alumnos, lo que ha generado malestar emocional y negativa por el trabajo con niños que no saben como “manejar” y por lo tanto un efecto negativo en éstos alumnos que son educados inadecuadamente y que además se sienten rechazados.

Esta situación generó un interés por abordar en el proyecto y práctica pedagógica: el tema de la intervención psicopedagógica desde una perspectiva inclusiva, como una forma de responder a la problemática mencionada en el

párrafo anterior. Lo cual tiene gran relación con los fundamentos de formación por los cuales la universidad propende, es decir, en un área de cambio permanente como lo es la educación especial, se requiere la formación de un maestro que conozca el contexto nacional e internacional de la pedagogía, que reconozca los aportes de las investigaciones, y las diferentes propuestas para la educación en el respeto a las diferencias humanas, y que esté profundamente cualificado, para responder a las demandas y exigencias del contexto en el que desarrollan su acción educativa y formadora.

Por lo anterior entonces, con esta investigación de tipo cualitativo etnográfico, se pretenden crear estrategias de intervención psicopedagógica desde una perspectiva de inclusión orientadas a docentes regulares de niñ@s con TDAH, que estén dirigidas al fortalecimiento del control ambiental, la autoestima en los niñ@s, el significado y cumplimiento de reglas, las funciones cognitivas y el trabajo en equipo. Para el establecimiento de estas estrategias se tendrá como base: el modelo utilizado por la institución (holístico), las características logísticas de la escuela, las estrategias de enseñanza utilizadas por tres de los docentes del grado tercero y las recomendaciones de manejo de esta problemática dadas por diferentes teóricos de enfoque neuropsicológico y comportamental.

Esta propuesta permitirá que en la institución educativa se implementen programas de sensibilización y capacitación a los docentes que favorezcan la percepción de los alumnos con TDAH como sujetos de derecho y no objetos pasivos de protección, e implementar estrategias educativas acordes a las necesidades académicas de los niñ@s con este trastorno.

Además el promover en los docentes de la institución educativa elegida el reconocimiento de lo común y lo diferente como parte de una misma comunidad, en igualdad de oportunidad, donde todos los alumnos disfruten plenamente de su crecimiento académico, social y familiar, fortalecerá la labor del área de apoyo de la institución y el plan educativo implementado por las directivas, que trata de responder al decreto 1860 y a la propuesta de reglamentación de la ley 115 de 1994 del ministerio de educación nacional.

Así mismo, al trabajar esta propuesta desde la perspectiva de inclusión, se estaría apuntando a que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender, y a que todos se beneficien al trabajar juntos, tanto los niñ@s que no están en situación de discapacidad, como los que si; así se disminuye la segregación del niñ@ con TDAH, se mejora el rendimiento académico y por ende se favorece su autoestima, lo que redundaría en que la escuela pueda estar preparada para reconocer y satisfacer las necesidades de todos los alumnos, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos tanto del acceso a la educación como de una participación en ella, en condiciones de igualdad, respondiendo a sus necesidades individuales.

Finalmente, como complemento a lo que se planteó antes, al llevar a cabo esta investigación, se fortalecerá en nuestro proceso de formación como educadoras especiales, el perfil esperado en la universidad, que correspondería con lo que plantea Gaviria, R (1999 p 2) como:

“Asumir el reto de velar por la formación de un profesional de la educación, como un educador para y en la diversidad, en el cual se garantice la idoneidad ética, académica, pedagógica, y social, significa revisar permanentemente los modelos pedagógicos de formación, con el fin de contextualizarlos y articularlos con los componentes pedagógico didácticos, el saber específico, el científico investigativo y el de valores humanos que le permitan al futuro educador ser consecuente con su función de transformador de una sociedad para y en la diversidad”.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar un plan de estrategias de intervención psicopedagógica dirigido a docentes de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar del corregimiento San Cristóbal, para el apoyo de niñ@s con trastorno de déficit de atención con hiperactividad del grado tercero, encaminado al fortalecimiento del control ambiental, la autoestima en los niñ@s, el significado y cumplimiento de reglas, las funciones cognitivas y el trabajo en equipo, bajo la perspectiva de la escuela inclusiva.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.2.1. Caracterizar al grupo de niñ@s considerados hiperactivos en la institución, con apoyo en sus historias, protocolos comportamentales y escalas de atención, impulsividad y función ejecutiva.

3.2.2. Describir la valoración que tienen los docentes de preescolar y primaria respecto a las capacidades/limitaciones, reconocimiento/negación de derechos e implicación personal de los niñ@s con TDAH.

- 3.2.3. Identificar las características de intervención pedagógica llevadas a cabo por los docentes de los grados tercero en el aula de clase mediante la observación no participante.
- 3.2.4. Analizar los datos registrados en el diario de campo a partir del modelo holístico y la perspectiva inclusiva.
- 3.2.5. Planear estrategias para fortalecer el control ambiental de los niñ@s con TDAH en clase, acordes a las características de la institución.
- 3.2.6. Planear estrategias que fortalezcan las autoestima de los niñ@s con TDAH adecuadas a las necesidades de estos y a la institución educativa.
- 3.2.7. Proponer estrategias encaminadas a fortalecer el significado y cumplimiento de reglas en los niñ@s con TDAH.
- 3.2.8. Adecuar estrategias para fortalecer las funciones cognitivas de los alumnos con TDAH según los modelos teóricos elegidos.
- 3.2.9. Proponer estrategias que favorezcan el trabajo en equipo de la comunidad académica con miras a dar respuesta efectiva a la problemática planteada.

3.2.10. Socializar las estrategias propuestas al cuerpo docente de la institución educativa y la comunidad universitaria.

4. MARCO CONCEPTUAL

4.1. MARCO DE ANTECEDENTES

Son muchos los estudios que se han efectuado sobre TDAH, la mayoría encaminados a los factores asociados a la aparición de esta patología en los niños, sus características particulares de funcionamiento y las estrategias de intervención desde el modelo biomédico, sin embargo son pocos los encaminados exclusivamente a la intervención en el aula teniendo en cuenta modelos pedagógicos específicos. A continuación se presentaran algunas investigaciones realizadas sobre el trastorno de interés en este estudio, específicamente sobre propuestas de intervención en el aula de clase.

Teniendo en cuenta las necesidades de los profesores de los niños con hiperactividad, la facultad de Psicología de la Universidad de Granada (España), llevó a cabo una investigación en el año 2004 realizada por Arco, J., Fernández, F. y Hinojo, F., en la cual se buscó determinar el impacto de una intervención cognitivo-conductual sobre una muestra de alumnos diagnosticados con TDAH pertenecientes a ocho centros de enseñanza, tres públicos y cinco concertados de Educación Primaria de la Provincia de Granada. Para llevar a cabo el estudio, utilizaron diversas pruebas con las que se evaluó el control inhibitorio, el control perceptivo motor, la memoria y la atención, consideradas como las manifestaciones más comunes del TDAH, en

el contexto familiar y escolar. La intervención se basó en la formación de padres y docentes, así como en un posterior entrenamiento específico y directo sobre el alumnado. Los resultados de la intervención, mostraron que se produjeron mejoras significativas en las conductas problema que presentaban los alumnos, tanto en el contexto familiar como escolar.

De forma coherente con esta propuesta Brun, M. (2005), de la Provincia del Neuquen, Argentina, publicó tras varios estudios una propuesta reflexiva titulada: "Abordaje de la problemática del alumno con TDAH", donde expone que dado que la escuela es -fuera del hogar- el ámbito en donde más tiempo pasan, es el contexto en el que más dificultades evidencian, teniendo en cuenta que las características de distracción, impulsividad e hiperactividad producen una serie de problemas en la integración del alumno al contexto escolar que lo conducirán al fracaso si no se adoptan estrategias específicas al respecto.

El autor propone técnicas simples que los docentes pueden utilizar para abordar esta problemática y lograr sensibles mejoras en el rendimiento del alumno.

Los autores José Luis Arco Tirado, Francisco D. Fernández Martín y Francisco Javier Hinojo Lucena, de la facultad de psicología Universidad de Granada, realizaron un estudio en el año 2004, titulado "Trastorno Por Déficit De Atención Con Hiperactividad: Intervención Psicopedagógica" cuyo propósito fue determinar el impacto de una intervención cognitivo-conductual sobre una

muestra de alumnos diagnosticados con TDAH pertenecientes a ocho centros de enseñanza tres públicos y cinco concertados de Educación Primaria de la Provincia de Granada. Para llevar a cabo dicho estudio, los autores utilizaron diversas pruebas con las que evaluaron el control inhibitorio, el control perceptivomotor, la memoria y la atención, consideradas como las manifestaciones más comunes del TDAH, en el contexto familiar y escolar. La intervención se basó en la formación de padres y docentes, así como en un posterior entrenamiento específico y directo sobre el alumnado. Los resultados de la intervención, mostraron que se produjeron mejoras significativas en las conductas problema que presentaban los alumnos, tanto en el contexto familiar como escolar.

Otro estudio realizado en el año 2004, teniendo como referencia población con esta población, fue el realizado por J. A. López Villalobos, Mateos, J. Delgado Sánchez, I. Serrano Pintado, F. Ruiz Sanz, M. J. García Cantalapiedra, M. I. Sánchez Azón, titulado “Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una alteración psicopatológica con impacto multidimensional” publicada en Anales De Psiquiatría. Este estudio se centró en el análisis de población clínica entre 0 y 16 años con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), contrastando casos de TDAH con controles clínicos. La hipótesis con la que trabajaron fue: mayor adversidad clínica, familiar y académica de TDAH. Seleccionaron una muestra de 1.837 casos y utilizaron un diseño seccional, retrospectivo, transversal y comparativo; utilizando metodología propia de estudios epidemiológicos y analíticos con casos (TDAH: 245) y controles (No

TDAH: 1.595). El análisis de datos incluyó una fase descriptiva-exploratoria y respondió a la hipótesis mediante regresión logística. Los resultados de este estudio arrojaron que variables analizadas tienen un efecto significativo sobre el incremento de la probabilidad de TDAH ($p < 0,005$, IC: 95%). Se observó mayor afectación clínica (OR: 10,7), familiar (OR: 1,65), académica (OR: 2,40) y sanitaria (OR: 2,12). Los datos apoyan la necesidad de crear programas sanitarios para este sector de población.

4.2 TRASTORNO DE DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)

4.2.1 Definición

El TDAH, se inicia en la infancia y se caracteriza por dificultades para mantener la atención, exceso de movimiento y dificultades en el control de los impulsos. Según el DSM-IV el niño con este trastorno muestra un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar.

Algunos autores, destacan las dificultades de autocontrol como eje central del trastorno. En este sentido, se describe el TDAH como un “un trastorno del desarrollo del autocontrol, que engloba problemas para mantener la atención y para controlar los impulsos y el nivel de actividad” (Barkley R. 1995).

4.2.2 Antecedentes Históricos del TDAH.

El TDAH es un trastorno comportamental de inicio en la infancia que se ha descrito desde la antigüedad, y que ha quedado reflejado en la sociedad a través de documentos literarios o artísticos. Sin embargo, es difícil aportar la primera referencia científica al respecto, e indudablemente su inclusión dentro de un trastorno específico. Fernández A, (2000) propone el siguiente recorrido histórico: señala a Hoffmann como el primer autor que describe claramente a un niño con déficit de atención e hiperactividad a mediados del siglo XIX.

En 1901, Demoor señala la presencia de niños muy hábiles comportamentalmente, que precisan moverse constantemente y que asocian una clara dificultad atencional.

Un año más tarde, Still describe y agrupa de forma precisa esta patología. Menciona a niños violentos, inquietos y molestos, revoltosos, destructivos, dispersos... ya entonces añade la repercusión escolar como característica asociada, y la apunta incluso en niños sin déficit intelectual. Quedan sin aclarar los mecanismos etiológicos, señalando un “defecto patológico en el control moral” como causa del trastorno, pero anotando indirectamente en algunos casos la presencia de rasgos dismórficos como epicantus o paladar ojival.

En 1917, Labora describe de nuevo las características clínicas de estos niños. Muestra niños sin déficit cognitivos, ni sensoriales, nerviosos, indisciplinados, en constante actividad y desatentos.

Tras estas descripciones clínicas, aparecen diferentes teorías etiológicas que se suceden hasta mediados del siglo XX. Meyer en 1904 describe de nuevo las características clínicas similares en niños con encefalopatía traumática. Omán en 1922 observa el comportamiento descrito como secuela de la encefalitis epidémica.

Shilder en 1931, realiza una observación clara que se mantiene hasta nuestros tiempos. Refiere la presencia de la hipercinesia en pacientes con antecedentes

de sufrimiento perinatal, señalando de nuevo la base “orgánica de esta patología”.

En 1934, Kahn y Cohen proponen el término “Síndrome de Impulsividad Orgánica” para explicar el origen orgánico del TDAH. Estos autores proponen la disfunción troncoencefálica como origen de la labilidad psíquica de estos niños y otras patologías conductuales.

Este término es sustituido por el de “Disfunción Cerebral Mínima” por Clements y Peters, 1962 apoyando la posibilidad de un origen funcional, no exclusivamente lesivo, que recogería niños con hiperactividad y dispersión atencional, sumado a otros trastornos del aprendizaje y problemas motores leves. Apuntan teorías neuroquímicas o neurofisiológicas como base añadida de este espectro comportamental. De forma paralela, el Grupo de Estudio Internacional de Oxford en Neurología Infantil recogen el término “síndrome de disfunción cerebral mínima” para clasificar pacientes con hiperactividad, deterioro perceptivo motor, labilidad emocional, dispraxia, alteración del aprendizaje, trastorno del lenguaje y audición, signos neurológicos menores y/o electroencefalograma disfuncional.

A partir de 1970, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, actualmente en su cuarta edición, así como la Organización Mundial de la Salud (CIE), en su décima revisión, sustituyen el término disfunción cerebral mínima por el de “trastorno

por Déficit de Atención con Hiperactividad” (DSM-IV) o el de “Trastornos Hiperactivos” (CIE-10).

6.2.3 Clasificación del TDAH

Para diagnosticar el TDAH en cualquiera de sus categorías es necesario que algunas alteraciones provocadas por los síntomas, se presenten en dos o más ambientes (por ejemplo en casa y en la escuela), además, algunos de estos síntomas deben estar presentes antes de los 7 años de edad y mostrar claramente un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral, es decir que los síntomas interfieran en gran medida en la vida de la persona.

Es importante establecer que los síntomas no estén asociados o sean el resultado de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, ni se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental.

Fuera de esto los síntomas manifestados deben tener ciertas características y magnitud, así:

- Las dificultades de **atención** deben presentarse durante un mínimo de 6 meses y en discordancia con el nivel de desarrollo del niño. Según el DSM IV TR son:

- ❖ A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
- ❖ A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- ❖ A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- ❖ A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o incapacidad para comprender instrucciones)
- ❖ A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
- ❖ A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos)
- ❖ A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (como por ejemplo juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros, o herramientas)
- ❖ A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- ❖ A menudo es descuidado en las actividades diarias.

La impulsividad equivale a una falta de autocontrol o incapacidad para inhibir la conducta. Presentan dificultades para inhibir-parar la respuesta espontánea. Tienen dificultades para controlar su conducta, así como para controlar sus emociones (cuando se enfadan no controlan la rabia), como para controlar sus

pensamientos (organizarlos, callar algunos...) Según el DSM IV TR implica las siguientes dificultades:

- ❖ A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- ❖ A menudo tiene dificultades para guardar turnos.
- ❖ A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros.
(por ejemplo se entromete en conversaciones o juegos)

Debido a estas características, estos niñ@s realizan comentarios fuera de lugar, tocan o se apropian de cosas que no deben, hacen “payasadas”,... Además muestran reacciones automáticas (no intencionales o premeditadas), de ira o rabia ante pequeñas frustraciones o situaciones que perciben como amenazas. Tienen muchas dificultades para esperar, guardar turno en los juegos, hacer cola para la comida o en el recreo, y puede que se muestren quejosos si tienen que esperar o que empiecen a portarse mal. Cuando se les promete una actividad agradable, puede que insistan y la exijan antes de tiempo hasta agotar a los adultos. Estas dificultades que tienen su origen en la falta de autocontrol (impulsividad) hacen que el niño con TDAH parezca exigente y egocéntrico teniendo consecuencias negativas en su adaptación social y escolar. Artículo de Internet., trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Pág.: 2. Fundación Adana, (2004)

La impulsividad puede dar lugar a pequeños accidentes (golpes, romper cosas,...) así como a incurrir en situaciones altamente peligrosas por falta de consideración de los riesgos asociados.

Respecto a su rendimiento escolar, debido a la impulsividad, empiezan las tareas sin acabar de leer las instrucciones correctamente, deben controlar los impulsos para no abandonar una tarea aburrida y para persistir en actividades cuya recompensa se haya a largo plazo. Con frecuencia, cuando realizan tareas aburridas, emplean el menor tiempo posible y parece que hacen un esfuerzo mínimo.

En este sentido, se ha comprobado que el rendimiento de los niños con TDAH disminuye claramente ante tareas poco novedosas o repetitivas. Si la tarea es novedosa, el rendimiento inicial es bueno, deteriorándose a medida que se hace monótona y aumentando la probabilidad de abandono (Orjales 1998). La atención del niño con TDAH, suele ser dispersa y alterarse con cualquier estímulo irrelevante.

La falta de control de impulsos explicaría en gran medida, porqué los adolescentes y adultos con TDAH tienen mayor riesgo de beber alcohol, fumar y tomar sustancias ilegales, así como dificultades para administrar el dinero.

La hiperactividad se define como actividad excesiva o inapropiada, ya sea motora (de movimiento) o vocal (hacer ruiditos constantemente con la boca, tararear...). Por actividad inapropiada se entiende por ejemplo moverse (aunque no sea en un grado muy intenso pero si muy constante) en momentos que se requiere estar quieto. Se diferencia de la conducta simplemente "activa" que muestran algunos niños, jóvenes y adultos en el sentido de tratarse - en términos generales - de inquietud no dirigida a fines concretos y productivos, causando problemas de adaptación significativos al niño que padece el

trastorno. Son ejemplos de movimiento no intencional, mover las piernas mientras se escribe, toquetear el vaso con la mano izquierda mientras que con la derecha se come etc. Según el DSM IV TR Las principales manifestaciones de hiperactividad son:

- ❖ A menudo mueve en exceso manos y pies, o se remueve en su asiento.
- ❖ A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- ❖ A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o en adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud)
- ❖ A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- ❖ A menudo “está en marcha” o suele actuar como si tuviera un motor.
- ❖ A menudo habla en exceso.

La hiperactividad es el síntoma más llamativo (que no significa que sea el más importante) del trastorno y por el cual la mayoría de veces los docentes alertan a los padres.

En muchos casos, a medida que el niñ@ crece, la hiperactividad motriz en el aula se manifiesta por medio de excusas constantes para levantarse (enseñar la tarea al docente, ir a buscar algo,...) y un exceso de actividad motriz fina (rascarse, cambiar la manera de estar sentado, jugar con el lápiz.) o vocal (hablar con el compañero,...).

En los adolescentes y adultos, los síntomas de hiperactividad adoptan la forma de dificultades para dedicarse a actividades de ocio tranquilas y una sensación de inquietud interna. Es importante recordar que en el adolescente con TDAH ya no se observa ni detecta la hiperactividad a pesar de tener el trastorno.

Cuando la conducta hiperactiva es muy exagerada, puede interferir en diferentes áreas de desempeño, pero más notablemente en el aprendizaje y en la adaptación escolar- social del niño con TDAH. ¿Cómo se puede seguir una clase? si al mover las manos caen los lápices, al recogerlos se golpea sin querer al compañero, este se enfada, se pelean... ¿y esto ocurre constantemente?

Barkley (1995) explica la hiperactividad de estos niños como una conducta hiperreactiva o desmesurada ante una situación, como un problema para inhibir la conducta en este caso motora.

Por otro lado, diversos autores refieren que un grupo elevado de niños con TDAH (aproximadamente el 50%), presentan dificultades de coordinación motriz y estructuración perceptiva. Se han relacionado estas dificultades con la presencia de ciertos signos neurológicos menores (dificultades en la ejecución de movimientos sucesivos y opuestos con rapidez, dificultades en el reconocimiento de figuras o letras trazadas en la piel, o dificultades en el reconocimiento de objetos al tacto). No obstante, todavía está por descubrirse la relación entre estos aspectos y la implicación con el TDAH (Cabanyés y Polaino 1997).

4.2.4 Etiología del TDAH.

En la actualidad se desconocen las causas directas e inmediatas del trastorno por TDAH, sin embargo, existen diversas teorías que intentan explicar el origen de este trastorno.

De acuerdo con los estudios realizados por diversos autores y tomados de Fernández y Callejas (2002) existen algunos factores tales como:

❖ La Herencia

Es una de las causas más mencionadas a lo largo de la historia. Estudios realizados en los últimos 30 años revelan que la herencia tiene un promedio de 0,6 - 0,9 de casos en los que ésta es la causa del trastorno. Análisis familiares revelan que en los gemelos estos valores son más elevados. Paralelamente la incidencia de hiperactividad en gemelos monocigóticos es de 1,5 veces más elevada que en gemelos dicigóticos (Fernández y Calleja, 2002, p. 20).

Otros estudios revelan que los padres de hijos con THDA tienen un riesgo de 2 - 8 veces más que la población general de sufrir este trastorno. Del mismo modo los familiares del niño con THDA tienen una mayor prevalencia de trastornos neuropsiquiátricos como la personalidad antisocial, los trastornos del estado de ánimo, el trastorno disocial, los trastornos obsesivo-compulsivos, los trastornos por ansiedad y el abuso de sustancias. Esta circunstancia se ha

puesto en evidencia de forma contundente al estudiar a los padres biológicos de niños adoptados que sufren este trastorno; la incidencia de patrones psicopatológicos es claramente superior en los padres biológicos que en los adoptivos. Por este motivo se han propuesto múltiples teorías genéticas que intentan justificar una transmisión asociada o simultánea del THDA con otras patologías psiquiátricas.

La transmisión familiar ha mostrado diferente penetrancia en relación con el sexo. Aunque es muy frecuente encontrar familias con numerosos varones afectados en diferentes generaciones, cuando una niña es diagnosticada con THDA, los antecedentes familiares positivos son más prevalentes que cuando el diagnóstico se efectúa en un varón. Para este “efecto umbral propio del sexo” como lo definen Popper y West, (1996) se proponen diferentes teorías:

- ❖ Una menor penetrancia para la expresión clínica en niñas
- ❖ Diferencias del estilo cognitivo o de comorbilidad
- ❖ Diferencias de la propia sintomatología del THDA
- ❖ Diferencias etiológicas

Para explicar genéticamente la herencia como una de las causas de la hiperactividad “se ha apuntado la presencia de un patrón de herencia monogénico, por ejemplo la asociación de carácter autosómico dominante ligado al cromosoma 20 (estudio de Hess y colaboradores en 1995), los estudios de segregación familiar más recientes señalan un patrón poligénico como base genética del THDA” (Fernández y Calleja, 2002, p. 22).

❖ Aspecto Neuropsicologico

Fernández y Calleja (2002) afirman que los niñ@s hiperactivos tienen dificultades en los procesos de activación e inhibición del sistema nervioso central, no queriendo decir con esto que exista un daño o lesión cerebral (no la hay en la mayoría de los casos) sino que existe una baja activación del sistema nervioso central, probablemente por alguna irregularidad del metabolismo, lo cual explicaría la mejora tan sustancial que experimentan los niñ@s hiperactivos al aplicarles medicación estimulante adecuada.

Los estudios cognitivos han relacionado las características clínicas de niñ@s hiperactivos con la presencia de un autocontrol deficitario, dificultades en la codificación de la información y funciones corticales pobres en el ámbito ejecutivo.

La primera teoría es una de las más defendidas. En ella se justifica la sintomatología por un déficit en la inhibición de respuestas, es decir una dificultad para mantener las respuestas impulsivas bajo un control adecuado. Sin embargo, los estudios neuropsicológicos revelan que al déficit anterior se suma la dificultad en otras áreas cognitivas. No sólo está modificado de forma anormal el autocontrol, sino otras tareas corticales como la organización, el lenguaje, la ejecución de tareas de forma simultánea, la traducción y memorización de la información recibida (Taylor, E. 1991).

Talvez la teoría en la actualidad mas apoyada como una forma de explicar las alteraciones que presentan los niñ@s con THDA es la de disfunción ejecutiva.

Esto es comprensible si se recuerda que la función ejecutiva hace referencia a un conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y su organización en el tiempo y en el espacio.

Por tratarse de una función compleja, el trabajo de cada una de sus operaciones dependerá de factores múltiples, tales como la naturaleza de la tarea cognoscitiva, el entrenamiento académico, la ocupación, las destrezas automatizadas, las demandas de otras tareas simultáneas o secuenciales y la guía cognoscitiva principal de la tarea (Fletcher, 1996; Pineda, 1996).

Una función ejecutiva importante es la memoria de trabajo, es decir, la habilidad para retener en la mente aquella información necesaria para guiar las acciones de la persona. Otras dos funciones ejecutivas de importancia son la habilidad para autorregular las emociones y la motivación, así como la habilidad para solucionar problemas. En la medida en que la dificultad para inhibir impulsos obstaculiza estas funciones, los niños con THDA, son más propensos a frustrarse, a no controlar bien la expresión de las emociones, a no poder mantener la motivación para hacer diversas tareas en ausencia de recompensas inmediatas y frecuentes y a tener más dificultad para vencer o buscar alternativas para superar los obstáculos que se presentan (Barkley y colaboradores 1998). En fin, la capacidad disminuida para inhibir o "frenar" la

tendencia a responder a lo inmediato o más atractivo, interfiere con las funciones ejecutivas o procesos cognoscitivos que son necesarias para desarrollar el autocontrol o dominio de sí mismo y dirigir la conducta hacia el futuro. Como resultado, se observan múltiples indicadores de falta de atención, impulsividad e hiperactividad en las personas con TDAH.

Otra función ejecutiva, tiene que ver con desarrollo del lenguaje interno, es decir, la voz privada de la mente que se usa para conversar con uno mismo y dirigir o regir el comportamiento (p. ej. "tengo que fijarme en el signo del ejercicio para ver si es suma, resta o multiplicación"). Cuando el resultado de la dificultad para inhibir impulsos interfiere con esta función ejecutiva, se entorpece la autorregulación de la conducta, la habilidad para seguir reglas, la capacidad para seguir instrucciones cuidadosamente y la habilidad para dar seguimiento a los planes y a las cosas por hacer en el hogar y en la escuela (Barkley y colaboradores, 1998).

La función ejecutiva es una actividad propia de los lóbulos frontales, más específicamente de sus regiones más anteriores, las áreas prefrontales, y sus conexiones recíprocas con otras zonas del córtex cerebral y otras estructuras subcorticales, tales como los núcleos de la base, el núcleo amigdalino, el diencéfalo y el cerebelo.

A este subs trato neuroanatómico y neurocomportamental se le ha denominado de manera genérica como frontal, prefrontal o áreas cerebrales anteriores.

❖ Problemas En El Embarazo Y En El Nacimiento

La madre del niño hiperactivo es más probable que presente hemorragias vaginales, así como preeclampsia (caracterizada por hinchazón, presión sanguínea alta y proteínas en la orina) que la del no hiperactivo. (Gargallo B.1997, p. 23)

El síndrome de alcohol fetal asocia rasgos físicos peculiares, retraso mental o nivel cognitivo medio-bajo, y con mucha frecuencia, síntomas de hiperactividad, déficit de atención e impulsividad. Esta relación clínica se ha observado también en madres fumadoras o con exposición al humo del tabaco durante la gestación. La relación entre el consumo de tabaco durante el embarazo y la mayor prevalencia de trastornos comportamentales o alteraciones del desarrollo cognitivo en el niño se ha reflejado con frecuencia en la literatura médica. Esto, con independencia de la mayor frecuencia de bajo peso o la mayor predisposición a complicaciones perinatales en el hijo de la madre fumadora. A este factor, algunos autores suman un componente adicional; la madre que fuma durante el embarazo a pesar de conocer los efectos nocivos para el niño probablemente tenga una falta de autocontrol o una “tendencia compulsiva” por el tabaco, rasgos que los autores asocian a la propia hiperactividad. (Fernández J, callejas B, p 24)

❖ Influencia Del Ambiente

Influencia del plomo y de algunos productos químicos

El plomo es tóxico para el sistema nervioso y puede causar encefalopatía grave en los niños. La intoxicación por plomo puede causar fácilmente la muerte y, cuando se sobrevive, puede dejar daños neurológicos permanentes así como un grave deterioro cognitivo y de conducta.

La relación del plomo con la hiperactividad se evidencia en casos claros de grave envenenamiento por plomo, en los cuales un gran número de investigaciones confirman que la presencia de niveles de plomo inferiores a los que causan tales envenenamientos puede provocar problemas cognitivos o conductuales en los niños en edad escolar o al menos contribuir en ellos. (Fernández y Calleja, 2002, Pág. 28)

El medio ambiente social y psicológico

Es claro que cuando la situación familiar es muy problemática, con hogares de padres separados, exceso de número de miembros o trastornos mentales del padre o madre, aparecen relaciones significativas con la hiperactividad.

Hay que decir que algunos niños nacen con una predisposición a la hiperactividad o de alto riesgo, con un sistema nervioso delicado o con un temperamento difícil, en ese caso los factores del ambiente social y psicológico se constituyen como factores de riesgo de gran peso para la hiperactividad y de los problemas de atención, conducta y aprendizaje las condiciones ambientales y familiares, tanto o más que la dotación biológica o herencia genética. (Fernández y Calleja, 2002).

❖ Aspectos Médicos

Estos factores no son estrictamente neuropatológicos que pueden explicar la hiperactividad y el déficit de atención, sin embargo el THDA se ha relacionado con la resistencia a la hormona tiroidea. El 50% de los pacientes con esta resistencia muestran síntomas compatibles con el THDA.

Esta alteración se origina en la mutación autonómica dominante del receptor humano para la hormona, localizado en la hormona 3. Se propone como explicación etiopatogénica la asociación a alteraciones cerebrales acontecidas durante el neurodesarrollo fetal en estos niños. Esta teoría se apoya además en la presencia de alteraciones en el lóbulo temporal de la cisura de Silvio en pacientes con resistencia a la hormona tiroidea. Sin embargo, la prevalencia de esta patología es tan baja que escasamente puede justificar el propio THDA, y aun menos la sistematización de estudios de resistencia a la hormona con esta población. (Fernández J, callejas B, p 25)

Igualmente se ha observado una mayor prevalencia de THDA en niños con desnutrición grave durante los primeros meses de vida. En este grupo más del 50% de los niños mostraron TDAH incluso a edades avanzadas. El origen de esta asociación radica en la necesidad de un correcto aporte cuali y cuantitativo en la dieta del lactante para el buen desarrollo del sistema nervioso central, aunque de nuevo puedan añadirse factores ambientales y sociales a esta teoría. (Fernández y Calleja, 2002).

4.2.5 Rendimiento académico de los niñ@s con TDAH.

Para comprender el significado de las dificultades del aprendizaje en los alumnos con hiperactividad es importante identificar los procesos de aprendizaje en los cuales el trastorno tiene influencia, pues para los docentes del niñ@ con TDAH es vital tener claro que dicho trastorno afecta indefectiblemente el desempeño escolar del niñ@. De hecho se ha visto que los niñ@s con TDAH tienen un desempeño menor de 30% que sus compañeros de la misma edad (Jones, 1994). Estos niñ@s presentan las siguientes características y debilidades que el docente debe tener en cuenta.

❖ Dificultades De Percepción Visual.

Así “La información entra por los cinco sentidos, y en el aprendizaje están involucrados fundamentalmente el ver y el oír. La entrada de la información no se refiere específicamente a la condición física del ojo o del oído (no debe ser una dificultad visual o auditiva), sino más bien al cómo el cerebro procesa lo que ve y lo que oye. El término percepción es el que se usa para describir este proceso de cómo se percibe el mundo” (Peña, Marina, pag15) y esta parece ser una de las áreas afectadas en los niñ@s con TDAH.

Puede confundirse al ingresar la información y escribir las letras al revés o tener dificultad para distinguir entre letras o palabras parecidas como “p”, “b”, etc.

Algunos tienen dificultades para organizar sus cosas en un lugar, confunden la izquierda con la derecha; otros pueden presentar dificultades para ver una figura en el fondo de manera que se le dificulta ver una imagen en particular dentro de un todo. Esto se puede ver reflejado en la lectura donde se puede saltar palabras o renglones. Así mismo, si no se les pone suficiente atención, pasan por alto detalles importantes, que pueden ser desde números o un signo en un examen hasta una señal automovilística de una calle prohibida. No obstante, tienen como fortaleza, la facilidad para aprender un todo visual así esté en partes, por ejemplo los rompecabezas. Muchas veces no tienen la paciencia o las estrategias prácticas para armarlo parte por parte, pero con mucha frecuencia pueden rápidamente saber que es como un todo.

❖ Dificultades De Percepción Auditiva.

Algunos niños tienen dificultades para distinguir entre un sonido y otro. Como por ejemplo, “casa” por “pasa”. En algunos casos, pareciera que nunca ponen atención, les es difícil procesar el sonido que entra a la velocidad normal. Este lento proceso de información hace que pierda en algunos casos, parte de lo que se esta diciendo. Además le cuesta bastante trabajo esperar su turno para hablar, mientras se pone atención a lo que otros dicen: sobre todo cuando no están de acuerdo con ellos o lo que dicen les parece aburrido.

❖ Problemas De Integración.

Una vez grabada la información esta debe ser colocada en un orden adecuado (secuencia), donde pueda ser entendida en el contexto que fue usada

(abstracción) e integrada con el resto de la información que se tiene (organización). Algunos niños con TDAH tienen dificultades en una o más de estas áreas.

❖ Dificultades Secuenciales

Los niños con TDAH pueden leer o escribir un cuento y comprenderlo, sin embargo, a la hora de escribirlo se olvida que parte iba antes y después, de igual manera pasa con los números, por ejemplo puede ver 23 y escribir 32.

❖ Dificultades De Abstracción

Los alumnos con TDAH pueden no comprender el significado de una frase y la utilizan de manera literal sin entender los diferentes significados.

❖ Dificultades De Organización.

Muchos niños con TDAH presentan dificultades en la organización de su cuaderno y de sus cosas personales, llevando esto a dificultades en la búsqueda de la información.

❖ Dificultades De La Memoria De Trabajo

La información expresada por medio de palabras y escritura, gestos o el dibujo es fácil de expresar siempre que sea espontáneo, pero para estos niños se dificulta cuando se hace una pregunta pues no encuentran las palabras para responder. Asimismo es muy difícil para ellos recordar lo que se les acaba de

decir, desde la lista de mercado hasta la página y el número de problemas que hay que hacer para la tarea de mañana.

Dificultades Motoras:

Se presentan problemas para usar la motricidad fina y la gruesa. Dificultades para la expresión escrita de ideas: así como para muchos de ellos es fácil hablar y hacer aportes en las discusiones, igualmente es difícil escribir sus ideas. El laborioso proceso de organizar sus ideas en la cabeza, expresarlas lentamente, para que pasen por el lento y aun mas laborioso proceso motor que es la escritura es superior a las fuerzas de la mayoría de los niñ@s con TDAH, lo que les hace revelarse a evitar los trabajos escritos. Cosa que naturalmente les genera innumerables discusiones y problemas en su desempeño académico. Fundación Gradas. Manual para educadores Pág.: 21 – 22.

Además de las dificultades mencionadas en el rendimiento académico de los niñ@s con TDAH se observan las siguientes:

- ❖ Pobre planeación y organización: esta es una de las mayores dificultades de estos niñ@s. Si se dejan solos para hacer algo, probablemente no lo hagan por que no saben cómo comenzar, cómo trazarse un plan, y mucho menos cómo ejecutarlo paso a paso.
- ❖ Se aburren fácilmente: las mayores dificultades de estos niñ@s suceden frente a estas tareas que les parecen aburridas y monótonas. Lamentablemente, para los niñ@s con TDAH las tareas se vuelven

monótonas más fácilmente que para las otras personas, y se aburren por tanto más fácilmente que los otros.

- ❖ Impacientes: esperar su turno para que le revisen la tarea, para que le pregunten en clase, para que la docente le ponga atención es tremendamente difícil para los niñ@s con TDAH. Ellos quieren ser los primeros, que sus necesidades se satisfagan inmediatamente, 30 segundos de espera puede ser una tortura para ellos.

Finalmente, se puede observarse que las dificultades planteadas tienen una relación directa con las capacidades que integran la función ejecutiva de la cual se habló en la etiología de la patología: Planificación, flexibilidad, memoria de trabajo, monitorización, inhibición.

A pesar de todas las dificultades esbozadas en este apartado, es necesario recordar que algunas de las características particulares de los niñ@s con este trastorno pueden considerarse fortalezas que pueden favorecer su aprendizaje, como las siguientes:

- ❖ Emociones intensas: esto, de lo cual ya se ha mencionado, hace referencia a la intensidad emocional que caracteriza por lo menos a un grupo de estos niñ@s, los de tipos mixto o los de tipo hiperactivo/impulsivo. Cuando quiere algo ó a alguien lo hacen “de verdad” y cuando lo odian también es de verdad. No obstante es importante tener presente que no siempre será algo positivo, ya que los niñ@s con TDAH tienen muchas dificultades en la competencia social.

- ❖ Son entusiastas y curiosos: nadie más preguntón y más interesado, ni más involucrado en lo que le gusta que un niño con TDAH.
- ❖ Generación de ideas: para los niños con TDAH es fácil pasar a la globalidad, a la generalización de los conceptos, a la comunalidad de los eventos, la particularidad, el detalle; aunque la profundización en el detalle, por el contrario le cuesta más trabajo.
- ❖ Tienen buena memoria a largo plazo. Pueden recordar cosas que pasaron hace muchos años, sobre todo si fue algo que para ellos fue significativo.

4.2.6 Evaluación Del TDAH

Sólo estos últimos años los investigadores se han puesto de lleno en el tema de la correcta evaluación y diagnóstico de la hiperactividad. Ya que a lo largo del tiempo las fuertes implicaciones educativas y sociales de este problema habían centrado los esfuerzos en el tratamiento y la evaluación se reducía a criterios clínicos más o menos subjetivos, a través de entrevistas psiquiátricas y escalas de valoración de padres y educadores. Desde hace varias décadas se han estado utilizando pruebas de evaluación lo más objetivas posibles; de hecho la neuropsicología cognitiva ha estudiado y mide los diferentes tipos de atención e impulsividad, aunque sin embargo la clínica se ha beneficiado poco hasta ahora. La cuestión es, por ejemplo, que no es lo mismo una conducta de falta de atención (debida a un niño poco motivado, que padece algún problema sensorial, o que deriva de un trastorno del comportamiento) que un déficit

originado por una disfunción neurocognitiva, como es el caso del TDAH.

La hiperactividad es un trastorno que no es fácil de medir por lo tanto proliferan diagnósticos poco acertados, al respecto pues suelen confundirse con características propias de la edad; de los niños y condiciones ambientales desfavorables y con la presencia de otros síntomas psicológicos (trastorno de conducta, ansiedad, negativismo desafiante, oposicionista desafiante, depresión de aprendizaje, lenguaje, bipolar)

Así, Barkley, A. (1996) ha propugnado desde el "Center for Attention Deficit Hyperactivity Disorder" de la "University Of. Massachusetts Medical Center" la necesidad de desarrollar protocolos más complejos para diagnosticar el TDAH, que incluyan no sólo entrevistas psiquiátricas y escalas para padres /educadores, sino también pruebas de evaluación neuropsicológica, tests atencionales (como los Tests de Ejecución Continua, o Continuous Performance Test, CPT), tests de valoración de la impulsividad (como el Matching Familiar Test, MFF), etc

Desde el enfoque clínico la entrevista clínica es la base de cualquier evaluación. Al evaluar el TDAH, el clínico necesita explorar los síntomas presentes, la historia de dichos síntomas, la historia académica, social y evolutiva, el funcionamiento actual en ambientes diversos, el estado mental actual y la presencia de otros trastornos.

"Existen muchos instrumentos que ayudan al clínico que evaluar bastantes

aspectos del TDAH. Estos instrumentos se agrupan en cuatro categorías: entrevistas estructurada, inventarios, tests psicométricos de funcionamiento cognoscitivos e instrumentos especializados para calibrar variables críticas específicas asociadas al TDAH". (Brown, T. 2003)

Es así como desde el área de psicología, se evalúan tres aspectos del problema: el déficit de atención, el nivel de actividad motora y el comportamiento general de los niños en el medio natural. Y los medios que se utilizan para recoger información incluyen, tests para detectar deficiencias perceptivas y cognitivas, observaciones en diferentes entornos y situaciones específicas cuando son los adultos la fuente de información, se emplean entrevistas y escalas de valoración (Moreno, I. 1998).

A partir de este tipo de evaluación se ha establecido que los niños con hiperactividad constituyen un grupo muy heterogéneo. Donde no todos presentan las mismas conductas alteradas. No coinciden en su frecuencia e importancia ni en las situaciones o ambientes en los que se muestran hiperactivos. Además, incluso difieren respecto al origen y posibles causas de sus problemas. Así, en la evaluación del niño con TDAH intervienen varios profesionales, médicos (neurólogo, pediatra, psiquiatra), psicólogos y maestros, fundamentalmente buscando un criterio común para la puesta en marcha de la del proceso de intervención a seguir. (Moreno, I, 1998). La evaluación se concreta en las siguientes áreas:

- ❖ Estado clínico del niño. Este aspecto se ocupa de los comportamientos alterados, anomalías psicológicas y neuropsicológicas presentadas por el niño con TDAH, referidos a las características del trastorno y la posible presencia de trastornos comorbiles y/o trastornos o síntomas asociados. Para la evaluación de estos aspectos se utilizan generalmente pruebas cuantitativas para una aproximación clínica más objetiva que ofrece un puntaje de destrezas.

- ❖ Nivel intelectual y rendimiento académico. Los informes que proporciona el colegio han de referirse a cómo es la conducta del niño@ y sus calificaciones académicas en el curso actual y cómo han sido en años anteriores. En esta evaluación se tienen en cuenta tanto los aspectos positivos como los negativos. Es decir, además de subrayar los problemas del niño@, debe hacerse hincapié en cuáles son sus progresos y las tareas escolares en las que suele tener éxito, que tipo de habilidad emplea habitualmente cuando tiene que planificar y resolver los ejercicios o tareas escolares, en definitiva como enfrenta la resolución de sus deberes académicos. Para algunos autores como Safer y Allen (1976), ésta es el área más importante de cara al diagnóstico del TDAH.

- ❖ Factores biológicos. Se evalúan mediante un examen físico exhaustivo para detectar posibles signos neurológicos, anomalías

congénitas u otros síntomas orgánicos que resulten de interés.

- ❖ **Condiciones sociales y familiares:** De este aspecto se analizan el nivel socioeconómico, los comportamientos de los miembros de la familia, el clima familiar, las relaciones interpersonales, el tamaño, calidad y ubicación de la vivienda familiar, las normas educativas, la disciplina, el cumplimiento de normas y horarios, las actitudes de los padres hacia los problemas infantiles, factores o acontecimiento desencadenantes de los conflictos, etc. Con esta información el psicólogo puede identificar las causas de los problemas y prever las posibilidades de mejorar el pronóstico de los niños.

- ❖ **Influencia del marco escolar:** La evaluación de este aspecto está justificada por el papel que desempeña la escuela tanto en la detección de las alteraciones infantiles como en el tratamiento posterior. El interés se centra en dos áreas: factores personales y organización estructural del centro educativo.

Factores personales, se analizan las actitudes de los docentes cuando los alumnos violan la disciplina o incumplen las normas escolares, así como las pautas de conducta que estos profesionales adoptan cuando han de dirigir clases; en definitiva, se trata de averiguar si son profesores autoritarios o flexibles.

En cuanto a la organización del centro educativo, interesa sobre todo los aspectos materiales y de funcionamiento, así como la ubicación del mismo y su estructura Organizativa.

Finalmente cuando el evaluador consulta a los profesores, además de interesarse por las conductas específicas de los niños, presta atención a cuestiones como el nivel de implicación y conocimientos de los problemas infantiles por parte del maestro, cuales son sus objetivos personales y profesionales para con el niño en particular, es decir, si piensa seguir trabajando con él o prefiere cambiar de clase, así como cuales son sus posibilidades de intervención en el tratamiento que se desarrolle en el futuro. (Picabia, B, 1987)

- ❖ Exámenes neurológicos que se apoyan en los datos proporcionados por el electroencefalograma y la cartografía cerebral, así como de la exploración pediátrica que insiste en ensayos de coordinación y persistencia de movimientos, la valoración de TDAH se completa con una evaluación psicológica que tiene varios ejes: información proporcionada por adultos significativos para el niño (padres y profesores), informes del propio niño y observaciones que sobre su conducta realizan otras personas en el medio natural.

Para la presente investigación, se tuvo en cuenta para la selección de los niños con TDAH que los niños de la institución educativa elegida poseen

condiciones poco favorables para el desarrollo adecuado, como: desplazamiento, familias disgregadas, pobres condiciones de vivienda y alimentación, además, que probablemente el marco escolar ofrecido por una institución pública podría presentar docentes poco motivados con su quehacer, con estrategias pedagógicas tendientes a lo tradicional, aspectos que en ocasiones son descuidados en los procesos de evaluación de dichos niñ@s y que podrían llevar a realizar diagnósticos errados de esta patología y por lo tanto a que se incluyeran dentro del proceso investigativo casos “falso positivo”, se optó por aplicar algunas pruebas para corroborar el estado clínico de los niñ@s con TDAH, que la docente del aula de apoyo seleccionó de acuerdo al diagnóstico previo realizado en la institución.

Cabe anotar que la coordinadora del proceso de inclusión de la institución considera que las áreas mencionadas fueron tenidas en cuenta en la evaluación que la institución realiza de sus alumnos con TDAH.

Las pruebas utilizadas para la caracterización de los niños en este estudio se describen en el apartado de la metodología.

4.2.7 Tratamiento E Intervención

El tratamiento se considera que debe ser multimodal, en este están implicados uno o varios profesionales clínicos, docente, padres y La persona con TDAH, el cual requiere de distintas intervenciones: intervención psicológica,

intervención educativa o escolar e intervención farmacológica.

Incluso, se considera imprescindible para el abordaje del TDAH la necesidad de una cooperación estrecha entre padres, alumnos, y escuela; siendo el profesional clínico una especie de coordinador.

El informe de consenso de la NIH (National Institute of Mental Health) publicado en Febrero de 2000 insiste no solamente en la demostrada eficacia del tratamiento farmacológico en el TDAH (principalmente estimulantes y triciclicos), sino también asigna a las terapias comportamentales y a los tratamientos combinados (multimodales) un papel relevante en el abordaje terapéutico del TDAH (Jensen, 2000, Pelham et al, 1998, Spencer et al, 1996).

La guía clínica para el TDAH publicada por Taylor et al (1998) también propone el tratamiento multimodal como tratamiento de elección y en el artículo que el mismo Taylor publica sobre el grupo de profesionales Europeos (Taylor 1999) afirma "pareciera como si la combinación de tratamiento comportamental con la medicación, es de particular importancia para obtener una respuesta excelente"

Los síntomas nucleares del trastorno: déficit de atención, hiperactividad e impulsividad son los que orientarán sobre la primera intervención a realizar, para el desarrollo de esta investigación la propuesta de intervención psicopedagógica se basará en las explicaciones del TDAH desde la disfunción ejecutiva, por lo tanto en la búsqueda de planes de intervención que se

mencionaran a continuación se busco que fueran coherentes con dicha perspectiva teórica.

Como se dijo antes, los programas de intervención están dirigidos a diferentes áreas de desempeño aquí se esbozaran las utilizadas en las diferentes áreas, pero se profundizara en el área de intervención pedagógica específicamente en la institución educativa.

4.2.7.1 Capacitación A Padres

Es una intervención dirigida a que los padres aprendan a manejar la conducta de su hijo utilizando técnicas básicamente de manejo de contingencias que son las que han demostrado su eficacia en el tratamiento del TDAH (Barkley 1998. Taylor 1998-1999). Consiste en formar a los padres para reconozcan los comportamientos propios del trastorno y aprendan estrategias para controlar las conductas perturbadoras y potenciar las conductas adecuadas .

El manejo de contingencias incluye el uso del refuerzo positivo, la extinción, uso del tiempo fuera, economía de fichas y coste de respuesta. Esta intervención puede aplicarse individualmente o de forma grupal, esta última ofrece ventajas tales como: menor costo, ayuda a los padres a relativizar o ubicar los problemas de su hijo al contrastarlos con los de otras familias, los padres se ayudan mutuamente y comparten sus dificultades, según Barkley 1998.

4.2.7.2 Intervención Psicológica Aplicada Al Niño

El tratamiento al niño se basa en el uso de procedimientos conductuales, autocontrol de la ira y autoinstruccionales, con el objetivo de fomentar autocontrol y el pensamiento reflexivo.

También es importante el entrenamiento en habilidades sociales y en técnicas para mejorar la autoestima. Los niños y adolescentes que presenten trastorno de aprendizaje o fracaso escolar, además, requerirán de un abordaje psicopedagógico, preferentemente individual.

Los niños con TDAH tienen dificultades en el control de la conducta y de emociones, para conseguir un control de la conducta primero debe existir control externo de la misma ya que éste es el proceso natural de adquisición del control de uno mismo, este control externo es el que se intenta fomentar mediante el uso adecuado de estrategias educativas, que padres y maestros deben aplicar con coherencia y persistencia. Con el paso del tiempo este control externo se interioriza y el niño adquiere mayor autocontrol, pues le aporta mayores beneficios en cuanto a adaptación familiar, social o académica. Con el manejo de las contingencias se facilita el control externo de la conducta, para que el niño viva las ventajas de este control (recibir aprobación social, incremento de la sensación de autoeficacia y aumento de la autoestima) y se motive para ejercerlo de forma autónoma.

El lenguaje interno o auto instrucciones son las que facilitan esta interiorización ya que fomentan el pensamiento organizado y reflexivo pues permiten que el sujeto interiorice pautas de actuación generalizables a distintas situaciones para incrementar su autocontrol.

4.2.7.3 Intervención Farmacológica

La intervención farmacológica debe ser decidida y conducida por un profesional de la medicina, preferiblemente el neurólogo, es este quién tiene que resolver las dudas de los padres respecto al fármaco o fármacos prescritos y es quién tiene la potestad para decidir cambios en los mismos, los docentes y padres comentarán con el médico los cambios de comportamiento o rendimiento que observen así como los posibles efectos secundarios que pudieran observarse y el profesional decidirá.

Los psicoestimulantes, el grupo de fármacos de primera elección, han demostrado su eficacia en la reducción del 70% de los síntomas del TDAH, reduciendo el movimiento, aumentando la capacidad atencional, facilitando la interiorización de instrucciones y, como consecuencia, reduciendo la impulsividad.

El grupo de fármacos de segunda elección es el de los antidepresivos, en éste la respuesta al tratamiento puede variar de muy buena a moderada. Hay otros grupos de fármacos que se han utilizado como los neurolépticos, pero respecto

la sintomatología de TDAH demuestran poca utilidad y no está probada su eficacia a nivel cognitivo.

Esta intervención farmacológica de los niños con TDAH ha sido muy cuestionada por padres y algunos profesionales en educación y psicología, sin embargo es uno de los tratamientos que mayor efectividad han arrojado en las investigaciones, especialmente en niños con TDAH combinado y con DDA.

4.2.7.4 Intervención Escolar

La prevalencia de fracaso escolar entre la población con TDAH es significativamente alta, el bajo rendimiento escolar afecta al 40% de los estudiantes con TDAH (Barkley, 1998), los problemas de comportamiento llegan a provocar hasta un 15% de expulsiones en estos niños, también se conoce que alrededor del 30% sufrirá además del TDAH un trastorno de aprendizaje en cálculo, lectura o en la expresión escrita.

El abordaje escolar es necesario porque como se ha planteado en el anterior escrito, los niños con TDAH ante una tarea escolar se muestran desorganizados, impulsivos e ineficaces, las dificultades de atención, motivación, de mantener el esfuerzo mental ante tareas más repetitivas y monótonas, interfieren en su ejecución. Por lo tanto su rendimiento escolar se ve afectado a pesar de que su inteligencia sea normal o superior.

Por otro lado el comportamiento del niño con TDAH en el aula también interfiere en la realización de las actividades de grupo, principalmente por su

impulsividad ya que no pueden inhibir la primera respuesta espontánea. Por tanto, es muy importante que los docentes y profesores tengan estrategias para manejar el comportamiento de los niños y más teniendo en cuenta que debido a la alta prevalencia del trastorno en población escolar, hay muchas posibilidades de que se encuentren en el aula un niño con TDAH por año escolar.

Se requiere de una intervención escolar específica ya que la intervención a padres ayuda a la familia pero raramente ayuda a mejorar el rendimiento académico o el funcionamiento escolar del niño con TDAH (Abramowitz y O'Leary, 1991)

En la actualidad una de las propuestas de intervención más completa sobre niños con TDAH apoyada en un modelo de explicación de alteración de funcionamiento ejecutiva es la de Barkley, este autor manifiesta que los alumnos con TDAH necesitan mayor estructura y organización de las clases, mayor supervisión, más fragmentación de las tareas, más consecuencias positivas (refuerzo positivo, aplicación de economía de fichas...) para mantener su conducta así como consecuencias negativas (coste de respuesta, tiempo fuera) y requieren de distintas acomodaciones escolares (Parker, 1994, Barkley 1998).

Esta intervención implica el entrenamiento a maestros y docentes en manejo de contingencias, uso del refuerzo positivo, la extinción, uso del tiempo fuera, economía de fichas y coste de respuesta (como consecuencia negativa más severa generalmente se aconseja la aplicación de tiempo fuera durante 20

minutos). También se les entrena a dar mayor atención a las conductas adecuadas del niñ@, ya que en general se atiende mucho a los comportamientos molestos y poco a los positivos.

También se considera necesario desde esta propuesta reforzar y potenciar las habilidades sociales así como fomentar la técnica de resolución de problemas en charlas individuales con el niño/adolescente ante situaciones problemáticas (identificación del problema, posibles soluciones o modos de actuar, valoración de ventajas e inconvenientes de cada una de las soluciones propuestas), fomentando el pensamiento reflexivo. Es útil hacer uso de contratos, o registro de conductas objetivo a mejorar; concretas y viables para el niñ@, haciendo uso de un sistema de economía de fichas.

Dentro de algunas propuestas de intervención en el aula para los niños con TDAH, Armstrong, T. (2001) propone a los docentes y a los padres ver ciertos aspectos positivos de los niñ@s son diagnosticados, por ejemplo la creatividad, la posibilidad de reflexión, la capacidad de ser líderes, es decir, ir más allá del déficit, alcanzando una visión más holística del niñ@ lo que implica apuntar a sus inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje.

Según este autor, con frecuencia, los educadores que tienen contacto con niñ@s son TDAH, se preocupan por las dificultades que se encuentran en el manejo directo en el aula de dicha población. Estos, al tener vacíos en cuanto al diagnóstico y su intervención, tienen dificultad para proporcionarle a esta

población alternativas y estrategias que favorezcan su proceso de aprendizaje.

4.3 PERSPECTIVA INCLUSIVA

Por inclusión se entiende el acceso de toda la población a los bienes y servicios sociales. En el ámbito educativo es el acceso que tienen todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a todos los niveles del sistema educativo, desde preescolar hasta post doctorado.

Es aceptar el derecho que tiene cada persona a ser diferente. No hay ninguna razón por la cual a partir de características particulares incluyendo una discapacidad o necesidad educativa alguien quede por fuera del sistema educativo, del trabajo, de la sociedad o del ejercicio de sus derechos ciudadanos. La no inclusión supone una estigmatización o limitación impuesta por otros.

Desde esta perspectiva, "la educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad -y a cada ciudadano de una democracia- el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido" (Falvey y otros, 1995).

En efecto cuando Comenio; (1984; pp.30) formula su máxima de “Educación para todos los niños y niñas del mundo”, inaugura la inclusión escolar y aparece la pedagogía moderna. Hoy la inclusión sigue teniendo ese carácter, por eso la inclusión se entiende como el acceso de toda la población al sistema escolar, sin inclusión no existe sistema escolar en las sociedades occidentales, sin inclusión no puede existir el maestro, sin inclusión no existe la educación pública, sin inclusión no existe educación moderna. Por esto la inclusión pone el desafío a la pedagogía de la formula para responder a esta situación que ha sido la integración, y el desafío tecnológico o curricular y el desafío de la selección.

El enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. Reconoce que lo que caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de ser distintos y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los estudiantes llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos

Desde la política internacional de la inclusión y desde la legislación nacional se han postulado las orientaciones para que las instituciones se transformen en “escuela inclusivas” desde la UNICEF:

Para llevar a cabo una educación desde un enfoque inclusivo, es necesario que las instituciones educativas cumplan con unas condiciones, principios y características en diferentes niveles que van desde lo administrativo, la transformación de las prácticas pedagógicas, hasta la planeación de los apoyos individuales que atiendan la particularidad de sus estudiantes. Esto anterior permitirá, no sólo atender las necesidades educativas de los educandos, sino también, disminuir las barreras a nivel institucional y docente que encuentren los niños para la participación en el sistema educativo abierto a la diversidad.

Para que se pueda dar en el ámbito de las instituciones educativas la transformación hacia un enfoque inclusivo, la formación docente se debe orientar a la valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social. La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un papel fundamental. (UNICEF, 2001: 48)

Esto hace necesario entonces, construir un currículo amplio flexible como una condición fundamental para responder a la diversidad que permita tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. Pero la respuesta a la diversidad implica además un currículo equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla.

Desde esta perspectiva los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el estudiante y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes. El punto central es cómo organizar las situaciones de aprendizaje de forma que todos los estudiantes participen sin perder de vista las necesidades y competencias específicas de cada uno.

Romper con la cultura homogenizadora de las escuelas y la enseñanza transmisora y frontal que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma, es uno de los mayores desafíos en América Latina. Para esto los docentes deben formarse en la detección de los estilos de aprendizaje, características particulares de funcionamiento cognitivo, afectivo y comportamental de niñ@s, y asumir su función como mediador del aprendizaje.

Además, desde la perspectiva de una educación inclusiva, el fin de la evaluación es identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social. La respuesta a las diferencias implica utilizar una variedad de procedimientos de evaluación que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los estudiantes.

En los proyectos educativos de toda la escuela que contemple la diversidad y compromiso de cambio debe existir un trabajo colaborativo docentes, padres e incluso los propios estudiantes, así es más factible que se pueda atender a la

diversidad. La existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula también es una condición fundamental para que los docentes aprendan y participen plenamente. Los padres han de participar en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos.

En este trabajo los docentes y otros profesionales deben contar con las competencias necesarias para desarrollar una práctica educativa distinta. Por ello es fundamental renovar los programas de formación docente inicial y en servicio y de otros especialistas para responder a los requerimientos de la educación inclusiva. Es también importante que los docentes tengan unas condiciones laborales adecuadas, una mayor valoración por el trabajo que realizan y una serie de incentivos que redunden en su desarrollo profesional.

Desde la legislación Nacional, Las Instituciones educativas que atiendan población con Necesidades Educativas, según el decreto 2082 del 96:

El proyecto educativo institucional del establecimiento de educación formal que atienda personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, se especificarán las adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y, en general, de accesibilidad que sean necesarias para su formación integral, de acuerdo con lo dispuesto en la ley y otros reglamentos. (Artículo 6, Decreto 2082 de 1996).

Las adaptaciones curriculares institucionales, llamadas en el decreto adecuaciones, se refieren a todos aquellos ajustes que se requieren hacer a nivel organizativo, es decir, en la estructura y en los procesos organizacionales para atender a la población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales; en el nivel pedagógico, o sea en los enfoques o teorías pedagógicas que sean pertinentes para la educación de esta población; en los recursos y en el talento de los docentes que les permita contar con el saber necesario para este tipo de enseñanza. En general se trata de la accesibilidad al currículo, la organización, la pedagogía y los recursos, para formar de manera integral u holística a estos estudiantes (Portela *et al*, 2004).

El proyecto educativo institucional (PEI) inclusivo y por competencias se entiende como la carta de navegación de la Institución para formar a las personas competentes para vivir en una sociedad globalizada, de conocimiento, sostenible, democrática, humanizante, multicultural, inclusiva y competitiva en bs ámbitos espiritual, científico, tecnológico, cultural y social. Las competencias se entienden aquí como la capacidad recursiva de una institución de aprendizaje para manejar el futuro, por lo tanto, se trata de canalizar el uso del conocimiento para compartir ideas y el saber hacer o el saber cómo de la comunidad educativa. Esta nueva situación ha llevado a considerar que lo más importante para una organización de conocimiento es la innovación soportada en las competencias esenciales (Portela, 2004).

Según Portela, El diseño de una organización educativa abierta a la diversidad, aprendizaje y al cambio, y un PEI por competencias a partir de una visión multidimensional, integral, sistémica, inclusiva y holística, se estructura a partir de las siguientes dimensiones:

4.3.1 Dimensión diagnóstica. Es la que permite conocer la realidad de la institución y del entorno, para identificar las necesidades, intereses y problemas del nivel local, regional, nacional, internacional y personal, para proyectar el plan de mejoramiento y la escuela abierta a la diversidad. Comprende las tendencias de la educación y de la inclusión, el diagnóstico evaluativo institucional, el diagnóstico socio-cultural y el diagnóstico de competencias.

4.3.2. Dimensión estratégica. Es aquella que fundamenta el sueño, el quehacer y los principios rectores de la institución para adaptarla a un enfoque inclusivo. Comprende: la visión, la misión, las competencias, los objetivos, las metas, la estrategia, los proyectos estratégicos y los principios del PEI.

4.3.3. Dimensión filosófica. Es el soporte teórico y filosófico que orienta a la institución como organización inteligente, competitiva y abierta a la diversidad, y comprende: el marco legal de la educación en diferentes ámbitos, la concepción de universo, sociedad, comunidad educativa, desarrollo humano, educación, pedagogía, ciencia, arte, tecnología, currículo, inclusión, diversidad, necesidades educativas comunes, individuales y especiales, persona con discapacidad, escuela inclusiva, integración, evaluación

psicopedagógica, adaptaciones curriculares, proyecto personalizado y aula de apoyo.

4.3.4. Dimensión pedagógica. Es aquella que fundamenta el quehacer pedagógico para el logro de la visión y la misión de la institución. Comprende: el modelo pedagógico constituido por su enfoque, el propósito, la justificación, los tipos de inteligencia a desarrollar, la concepción de aprendizaje, de mente, los ritmos y estrategias de aprendizaje, la concepción de conocimiento, los niveles de conocimiento que se desean lograr, los tipos de aprendizaje que se desarrollan en el proceso educativo, los métodos y las estrategias pedagógicas, las innovaciones y el diseño y gestión de los proyectos pedagógicos.

4.3.5. Dimensión curricular. Es aquella que facilita el proceso de formación integral y la identidad cultural. Comprende: enfoques, procesos de formación o de desarrollo humano, plan de estudios por competencias, adaptaciones curriculares, programas, metodologías, investigación y sistematización, sistema de evaluación y evaluación psicopedagógica.

4.3.6. Dimensión administrativa. Es la que permite estructurar la institución para adaptarse al cambio hacia la inclusión y reorientar sus estrategias de desarrollo y aprendizaje. Comprende: los procesos fundamentales de la organización, el gobierno escolar, el manual de convivencia, el modelo de trabajo en equipo, el

modelo de dirección, el modelo de toma de decisiones, el modelo de gestión y disminución de barreras para la inclusión (accesibilidad).

4.4 MODELO PEDAGOGICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN J ESCOBAR

4.4.1. La pedagogía Holística Integrada

La construcción del paradigma de una educación holística e integrada surge como respuesta a la reducción del paradigma mecanicista y se fundamenta en las nuevas concepciones del universo, la sociedad, el desarrollo humano, la economía, la política, la ciencia, la tecnología, la organización educativa, el conocimiento, el aprendizaje, la evaluación, la enseñanza, la cultura, la pedagogía.

Teniendo en cuenta lo anterior, la institución plantea como propósito:

El modelo pedagógico holístico con énfasis en los enfoques constructivista, de aprendizaje significativo, cooperativo y experimental fue elegido para facilitar el logro de la visión, la misión, y los objetivos de la educación y el PEI, así como el perfil y los desafíos de la educación en esta comunidad. Esto significa que se utiliza el enfoque constructivista para desarrollar el pensamiento, las competencias y las inteligencias de los educandos.

4.4.2. Principios y desafíos de la educación holística

Esta pedagogía recoge los diez principios básicos de la educación holística, proclamada en Illinois 1.990. “Educación 2000 una perspectiva holística” en el VIII congreso internacional de educadores holísticos:

- ❖ Educación para el desarrollo humano: es el principal principio y se plantea que “el aprendizaje debe implicar el enriquecimiento y profundización de las relaciones consigo mismo, con la familia y los miembros de la comunidad, con el planeta y el cosmos. Estas ideas han sido expresadas y puestas en práctica elocuentemente por grandes pioneros educativos, tales como Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Steiner y muchos otros” (Yus, 2001: 244-245).
- ❖ Respetar a los estudiantes como individuos: se parte del principio que cada aprendiz es único y válido, “esto significa aceptar las diferencias personales y fomentar en cada alumno un sentido de tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad humana. Cada individuo es inherentemente creativo, tiene necesidades y habilidades físicas, emocionales, intelectuales y espirituales únicas, y posee una capacidad ilimitada para aprender. La escolaridad debería ser transformada de forma que respetando la individualidad de cada persona, y construyendo una verdadera comunidad de aprendizaje en la que la gente aprenda de las diferencias de los demás, estaremos enseñando a valorar sus propias cualidades personales, y potenciando a que se ayuden unos a otros. Como resultado de ellos,

se han de tener en cuenta las necesidades de cada aprendiz” (Yus, 2001: 246-247)

- ❖ El papel central de la experiencia: se plantea que la educación es un asunto de experiencia, que es dinámica en crecimiento y permite al estudiante un contacto, que potencia la significatividad del mundo. Por eso “creemos que la educación, debería conectar al aprendiz con las maravillas del mundo natural, a través de situaciones experienciales que sumerjan al alumno en la vida y la naturaleza. La educación debería conectar al aprendiz con los trabajadores del mundo social a través de un contacto real con la vida económica y social de la comunidad. Y la educación debería poner en contacto al alumno con su propio mundo interior a través de las artes, el dialogo honesto y momentos de reflexión tranquila; sin este conocimiento de si mismo, todo conocimiento es superficial y sin propósito” (Yus, 2001: 247-248).
- ❖ La educación holística: al ser el holismo un paradigma emergente que corrige las concepciones reduccionistas y mecanicistas, a través de la construcción de una concepción amplia de las ciencias y de las posibilidades humanas, se plantea que “reclamamos la globalidad de los procesos educativos y la transformación de las instituciones educativas y las reglamentaciones requeridas para alcanzar estas metas. La globalidad implica que cada disciplina académica proporciona meramente una perspectiva diferente sobre el rico, complejo e integrado fenómeno de la vida. La educación holística

celebra y hace constructivo el uso del desarrollo, las visiones alternativas de la realidad y las múltiples formas de conocimiento. No son solo los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano los que necesitan ser nutridos y guiados, sino también los aspectos físicos, sociales, morales, estéticos, creativos y, en un sentido no sectario, los espirituales” (Yus, 2001: 248).

- ❖ El nuevo papel de los educadores: la enseñanza se asume como “una vocación o llamada que requiere una combinación de sensibilidad artística y una práctica científicamente asentada. Mantenemos que estos educadores deben ser facilitadores del aprendizaje que es un proceso orgánico y natural, que requieren autonomía para el diseño de entornos de aprendizaje que sean apropiados para las necesidades particulares de sus alumnos. Reclamamos nuevos modelos de formación para el profesorado que incluya el cultivo del propio interior del profesorado y su despertar creativo. Cuando los educadores están abiertos a su propio ser, logran un coaprendizaje y unos procesos de cocreación con el aprendiz. En estos procesos el profesor es aprendiz y el aprendiz es profesor, lo que requiere la enseñanza, es una sensibilidad exquisita hacia los retos del desarrollo humano, no un lote de métodos y materiales preempaquetados. Reclamamos docentes centrados en el aprendiz que muestren una reverencia y respeto por los individuos. Reclamamos la desburocratización de los sistemas escolares, de forma que las escuelas (así como las casas, parques, el mundo

natural, el lugar de trabajo y todos los lugares de aprendizaje) puedan ser espacios de encuentro humano genuino” (Yus, 2001: 249).

- ❖ Libertad de elección: este principio se refiere a la libertad de las familias para elegir la educación, ya sea pública o en su propio hogar así como “la libertad de investigación, de expresión y de crecimiento personal. En general se debería permitir que los alumnos realicen acciones auténticas sobre su aprendizaje”. (Yus, 2001: 250).
- ❖ Educar para una democracia participativa: se reclama una educación verdaderamente democrática en la cual los ciudadanos puedan participar de forma significativa en la vida de la comunidad y del planeta. Para ello “los ciudadanos deben ser capacitados para pensar crítica e independientemente y cambiar en torno a la empatía, las necesidades humanas compartidas, la justicia, y la animación de un pensamiento original y crítico”. (Yus, 2001: 251).
- ❖ Educar para una ciudadanía global: “la educación global está basada en una aproximación ecológica, que enfatiza la conectividad e interdependencia de la naturaleza y la vida humana y su cultura. La educación facilita la toma de conciencia del papel de un individuo en la ecología global, lo que incluye la familia humana y a otros sistemas de la tierra y del universo. Un objetivo de la educación global es abrir mentes. Esto se cumple a través de estudio interdisciplinarios, experiencias que fomentan la comprensión, reflexión y pensamiento crítico, y una respuesta creativa”. (Yus, 2001: 252).

- ❖ Educar para la alfabetización de la tierra, la espiritualidad y la educación: al reconocer al planeta como un sistema complejo vivo y en el cual toda forma de vida está conectada de manera interdependiente, se reclama “una educación que promueva la alfabetización de la tierra para incluir una conciencia de la interdependencia planetaria, la congruencia de bienestar personal y global. (Yus, 2001: 252).

5. METODOLOGÍA

5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo cualitativo y de corte etnográfico, que se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado a una comunidad educativa y al resultado final de ese trabajo, puesto que favorece la observación y descripción del proceso de inclusión de los niñ@s con TDAH, a través de técnicas tales como, la observación no participante, análisis cualitativo y diario de campo, entre otros y así recolectar, analizar y presentar datos.

Se utilizó el estudio de caso, basado en la observación no participante y apoyado del diario de campo.

Se analizaron los procesos observados desde el modelo holístico de la institución educativa y la perspectiva inclusiva.

5.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población la constituyeron los docentes de los niñ@s con TDAH matriculados en la institución educativa Presbítero Juan J. Escobar ubicada en

el corregimiento de San Cristóbal, en el año 2005. Se elige esta escuela por ser una de las pocas en el medio en implementar en su plan curricular un proyecto de inclusión y se selecciona el grado tercero por disponibilidad de la muestra, pues según las directivas de la institución es uno de los cursos de mayor tasa de niños con TDAH.

5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para corroborar el diagnóstico de los niños con TDAH referidos por los docentes de tercer grado y la coordinadora de inclusión en la institución se utilizaron las siguientes pruebas:

5.3.1. Sistema multidimensional de evaluación de la conducta para niños (BASC)

Desarrollado por Reynolds, C. (Universidad A & M Texas) y Kamphaus, R. (universidad de Georgia) en 1992. Es un enfoque multimetodico y multidimensional para evaluar el comportamiento y las autopercepciones de los niños y adolescentes en edades de 4 a 18 años. Analiza diversas dimensiones del comportamiento, incluyendo adaptativas y clínicas. Evalúa Hiperactividad, agresión, problemas de conducta, ansiedad, depresión, somatización, atipicidad, aislamiento y problemas de atención, además adaptabilidad, habilidades sociales y liderazgo.

Posee tres aplicaciones: padres, docentes y autoinforme. En la presente investigación por inconvenientes presentados en la institución educativa para hacer la caracterización de los niños solo se utilizó la de autoinforme para niños de 8 a 12 años. Para efectos de la interpretación de los resultados se tomarán los baremos para niños Colombianos del instrumento estandarizado y validado en Medellín (Pineda, 1999). (Anexo 1)

5.3.2. Test De Percepcion De Diferencias (CARAS)

Creado por Thurstone, de aplicación individual o colectiva a partir de los 6 años. Evalúa aptitudes para percibir rápida y correctamente semejanzas y diferencias, consta de 60 elementos gráficos y la tarea consiste en determinar cual es la diferente y tacharla. (Anexo 2)

5.3.3. Prueba de Clasificación de Wisconsin

El test de clasificación de tarjetas de Wisconsin (WCST) (Heaton, 1981), es el test más utilizado y más conocido para evaluar la función ejecutiva, especialmente la flexibilidad mental (Ardila & Rosselli, 1992; Denckla, 1996; Grodzinski & Diamond; Harris; 1995; Pineda, 1995; Pineda, Cadavid, & Mancheno; Rosselli & Ardila, 1993; Stuss & Benson, 1986).

Consta de 4 cartas como estímulo y de 128 que se le dan al sujeto para emparejar según las categorías: color, forma o número. (Anexo 3)

5.3.4 Test del Trazo (TMT)

Evalúa atención visual sostenida, secuenciación, flexibilidad mental, rastreo visual y habilidad grafomotora. (Partington J, Leiter R. (1949) Consta de dos partes: A: se desprende la conexión mediante líneas y de forma consecutiva natural, de 25 números distribuidos al azar en una hoja. B: La conexión debe seguir la misma lógica pero uniendo números y letras de forma alternante. (Anexo 4)

Para determinar el nivel de aceptación de los docentes del proceso de inclusión en general y el conocimiento sobre niños con TDAH se utilizó una adaptación de la encuesta “Hacia las personas con discapacidad Forma G” de Verdugo Arias y Genaro 1994 (Anexo 5)

Para precisar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes seleccionados se llevó a cabo un proceso de observación no participante con registro de diario de campo.

5.4. PROCEDIMIENTO

5.4.1 Elaboración de propuesta

5.4.2 Visita a la institución y aprobación de la propuesta por parte de las directivas

5.4.3 Revisión de elementos conceptuales de la estructura curricular y modelo pedagógico llevado a cabo por la institución

5.4.4 Elaboración de anteproyecto

5.4.5 Elaboración y aprobación del proyecto

5.4.6 Consecución del convenio con la institución

5.4.7 Presentación del proyecto a los docentes de la institución y aplicación de encuestas sobre la actitud docente

5.4.8 Caracterización de los niñ@s con TDAH del grado tercero (se inició la evaluación de 20 niñ@s que fueron seleccionados por los profesores del grado tercero “reconocidos como niños con déficit de atención con hiperactividad”, pero para la segunda aplicación de pruebas se seleccionaron solo aquellos niñ@s referidos por la profesora del aula de apoyo que habían sido evaluados por neurólogo y analizados clínicamente en la institución, se seleccionaron para esta caracterización pruebas que se consideran sensibles a la detección de problemas de función ejecutiva, atención y comportamiento hiperactivo).

5.4.9 Observación no participante y elaboración del diario de campo

5.4.10 Capacitación a docentes sobre conceptualización del TDAH, estrategias de control ambiental y fortalecimiento de la autoestima (solo se hicieron dos capacitaciones pues se presentaron algunas dificultades al comienzo del semestre que perturbaron la ejecución de las actividades planeadas, a raíz de esto se prefirió culminar durante el semestre solo con las actividades de observación y dejar la capacitación para la entrega final del informe).

5.4.11 Análisis de los datos

5.4.12 Elaboración del informe final

5.4.13 Elaboración del artículo

5.4.14 Socialización del proyecto en la institución educativa y en la universidad de Antioquia.

5.5. VARIABLES

5.5.1. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

Trastorno del comportamiento, normalmente diagnosticado en la infancia, que se caracteriza por la falta de atención, impulsividad y, en algunos casos, hiperactividad (Brown, T. 2003).

5.5.2. Inclusión escolar

Proceso mediante el cual los niñ@s y jóvenes con necesidades educativas especiales tienen la oportunidad de incorporarse al sistema educativo regular en igualdad de condiciones y oportunidades que el resto de la población, escolar (Quesada, X. 2001).

5.5.3. Estrategias de intervención psicopedagógicas

Aquellas acciones que realiza el docente con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los alumnos. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje (Docencia, Universidad de Antioquia, revista en línea).

5.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS:

Se le aclaró a los diferentes participantes su papel dentro de la investigación, se mantuvo bajo reserva la información obtenida de esta, se acordó con el apoyo del consentimiento informado (anexo 7) las responsabilidades y derechos de su participación en la investigación, se realizó devolución a la institución sobre los resultados obtenidos en dicha investigación.

5.7 ANALISIS DE DATOS

La evaluación de los datos arrojados por los niñ@s en las pruebas para corroborar su diagnóstico, se realizó de forma cuantitativa siguiendo los parámetros de normatización estadística de cada prueba según el grupo de edad de éstos.

Se realizó análisis de frecuencia a los datos obtenidos en la encuesta aplicada a los profesores sobre la apreciación de los nin@s con TDAH en el ámbito educativo (adaptación de la forma G sobre personas en situación de discapacidad).

Se llevó a cabo un análisis cualitativo de los datos recogidos en los diarios de campo de acuerdo a la observación no participante, para este se estableció un análisis de primer nivel en el cual se determinaron las categorías previamente según el marco teórico referenciado, eligiendo como unidad de análisis el párrafo y separando los datos por participante. Posteriormente se realizó un

análisis de segundo nivel en el cual se establecieron las relaciones halladas en las diferentes categorías también por participante.

5.8. COMPROMISOS Y ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.

- ❖ Informe escrito para los directivos de la institución educativa y socialización con los docentes de la institución.

- ❖ Publicación del artículo en una revista.

- ❖ Socialización del proyecto de investigación a la comunidad académica de la Universidad de Antioquia por medio de un Simposio.

6. RESULTADOS Y ANALISIS

6.1. CARACTERIZACIÓN

Tabla 1. Rendimiento en las pruebas BASC (autoinforme), test de caras, TMT y Wisconsin de 3 niños del grado tercero diagnosticados con TDAH pertenecientes a la escuela Juan J. Escobar.

Tabla 1. Rendimiento en las pruebas BASC (autoinforme), Wisconsin, test de caras y TMT de 3 niños del grado tercero diagnosticados con TDAH pertenecientes a la escuela Juan J. Escobar.

| | NIÑO 1 | NIÑO 2 | NIÑO 3 |
|-------------------------------------|---------------|-----------------|-----------------|
| BASC | | | |
| AUTOINFORME | | | |
| Indice F | 1 (aceptable) | 4 (cuidado) | 1 (aceptable) |
| CLÍNICO | 65 (medio) | 75 (medio alto) | 62 (medio) |
| Sensación de inadecuación | 87 (alto) | 85 (alto) | 85 (alto) |
| Actitud hacia los profesores | 80 (alto) | 35 (medio bajo) | 30 (bajo) |
| Ansiedad | 65 (medio) | 80 (alto) | 82 (alto) |
| Atipicidad | 80 (alto) | 99 (muy alto) | 87 (muy alto) |
| Actitud hacia el colegio | 10 (bajo) | 19 (bajo) | 23 (bajo) |
| Depresión | 45 (medio) | 70 (medio alto) | 53 (medio) |
| Locus de control | 25 (bajo) | 75 (medio alto) | 75 (medio alto) |
| Estrés social | | | |
| ADAPTATIVO | | | |
| Autoconfianza | 15 (alto) | 6 (muy alto) | 10 (alto) |
| Autoestima | 18 (alto) | 7 (muy alto) | 13 (alto) |
| Relaciones interpersonales | 18 (alto) | 6 (muy alto) | 20 (alto) |
| Relación con los padres | 17 (alto) | 10 (alto) | 16 (alto) |
| WISCONSIN | | | |
| Aciertos | 12 (bajo) | 9 (bajo) | 11 (bajo) |
| Errores | 36 (alto) | 39 (alto) | 38 (alto) |
| Categorías | 2 (bajo) | 2 (bajo) | 2 (bajo) |
| Errores perseverativos | 36 (alto) | 34 (alto) | 36 (alto) |
| Errores perseverativos no | 0 (Normal) | 5 (bajo) | 2 (bajo) |
| Indice de conceptualización inicial | 25 (bajo) | 27 (bajo) | 25 (bajo) |
| CARAS | | | |
| Puntaje Directo | 15 | 17 | 14 |
| Percentil | 10 (Bajo) | 15 (bajo) | 10 (bajo) |

En la tabla 1 puede observarse en la prueba comportamental BASC autoinforme, las subescalas de actitud hacia los profesores, hacia la escuela, y atipicidad y altas y muy altas con relación a los valores de referencia. También se encuentran problematizadas los valores referidos a las subescalas adaptativas en los niños evaluados. Los wisconsin y TMTs aplicados evidencian un bajo índice de organización mnésica, altos índices de perseveración y rigidez cognitiva, además de una nula utilización de estrategias ejecutivas. Finalmente el test de caras muestra en los tres niños, poca capacidad para percibir rápida y correctamente semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados.

Estos puntajes evidencian déficit atencional que unido a la apreciación docente de los casos, a la información del histórico institucional de cada caso y a las dificultades halladas en la escala comportamental BASC, pueden corroborar el diagnóstico previo de TDAH, característica necesaria en la investigación para observar el manejo de estos en el aula de clase, por los profesores seleccionados en la muestra.

6.2. VALORACIÓN DOCENTE DEL PROCESO DE INCLUSIÓN DE NIÑOS CON TDAH.

Tabla 2. Frecuencia de apreciaciones de 10 profesores de la institución educativa Presbítero Juan J. Escobar sobre las limitaciones de los niños con TDAH.

| | NUMERO DE PROFESORES EN DIFERENTES GRADOS DE ACUERDO | | | NUMERO DE PROFESORES EN DIFERENTES GRADOS DE DESACUERDO | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------|----------|---------------------------------------------------------|----------|----------|---|
| | Total | Mucho | Parcial | Total | mucho | Parcial | |
| Los niños y niñas con TDAH con frecuencia son menos inteligentes que los demás niños/as. | 3 | 0 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 |
| Una tarea sencilla y repetitiva es la más apropiada para los/as niños/as con TDAH. | 0 | 2 | 3 | 0 | 2 | 3 | 0 |
| En el salón de clases un niño con TDAH solo es capaz de seguir instrucciones simples | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 2 | 0 |
| Un niño con TDAH es quien debe realizar los “mandados” en el salón. | 1 | 0 | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Los niños con TDAH tienen muchas habilidades sin desarrollar. | 5 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Los niños con TDAH tienen dificultades en el aprendizaje. | 1 | 0 | 5 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| Un niño con TDAH entorpece el proceso de aprendizaje de los demás niños. | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0 |
| Los niños con TDAH son generalmente bruscos con las personas. | 0 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Los niños con TDAH deberían aprender solamente habilidades de la vida cotidiana y no académicas. | 0 | 0 | 2 | 6 | 2 | 0 | 0 |

Se evidencia que la mayoría de los docentes están en desacuerdo con las afirmaciones negativas de la encuesta; se desataca la frase que hace referencia a que los niñ@s con TDAH solamente deberían aprender habilidades de la vida cotidiana y no académicas, sin embargo en preguntas que hacen referencia al requerimiento de un apoyo específico en clase, que

generalmente son bruscos y que pueden realizar varias tareas a la vez obtuvieron una valoración negativa.

Tabla 3. Frecuencia de apreciaciones de 10 profesores de la institución educativa Presbítero Juan J. Escobar sobre las capacidades de los niños con TDAH

| AFIRMACIONES DE CAPACIDADES | NUMERO DE PROFESORES EN ACUERDO | | | NUMERO DE PROFESORES EN DESCUERDO | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------|---------|-----------------------------------|-------|---------|------------|
| | Total | Mucho | Parcial | Total | mucho | Parcial | |
| Los niños con TDAH funcionan en muchos aspectos como los otros niños. | 5 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | NS/NR 0 |
| Los niños con TDAH deben tener apoyo específico en el salón de clase. | 5 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Los niños con TDAH aprenden de igual manera que los demás niños. | 0 | 2 | 5 | 2 | 0 | 0 | 1 |

En la valoración de las capacidades los docentes estuvieron en su mayoría en acuerdo, dando una apreciación positiva reconociendo que los alumnos con TDAH pueden tener fortalezas que pueden ser aprovechadas en el aula de clase.

Tabla 4. Frecuencia de apreciaciones de 10 profesores de la institución educativa Presbítero Juan J. Escobar sobre el reconocimiento de derechos de los niños con TDAH

| AFIRMACIONES DE RECONOCIMIENTO DE DERECHOS | NUMERO DE PROFESORES EN ACUERDO | | | NUMERO DE PROFESORES EN DESACUERDO | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------|---------|------------------------------------|-------|---------|------------|
| | Total | Mucho | Parcial | Total | mucho | Parcial | |
| Se debe permitir que un niño sin TDAH se relacione con un niño con TDAH. | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | NS/NR 0 |
| Los niños con TDAH deberían estudiar en una escuela inclusiva. | 7 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Los niños con TDAH incluidos en un aula regular deberían tener maestro de apoyo. | 2 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Un niño con TDAH tiene las mismas oportunidades que los demás niños. | 6 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| La inclusión escolar es una buena alternativa para los niños con TDAH | 5 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Los maestros regulares deberían estar capacitados para trabajar con niños con TDAH. | 7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| La escuela debería modificar su currículo pensando en las necesidades de los niños con TDAH. | 5 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 |

La mayoría de los encuestados están de acuerdo en que los niños con TDAH accedan a una escuela inclusiva, teniendo las mismas posibilidades que los demás niños, de igual forma si se requiere deben contar con la colaboración de un docente de apoyo que fortalezca su desempeño integral.

En el ítem que hace referencia a que la escuela debería modificar su currículo pensando en las necesidades de los niños con TDAH, cuatro de diez de los docentes respondieron negativamente.

Tabla 5. Frecuencia de apreciaciones de 10 profesores de la institución educativa Presbítero Juan J. Escobar sobre la negación de derechos de los niños con TDAH

| AFIRMACIONES SOBRE LA NEGACION DE DERECHOS | NUMERO DE DOCENTES EN ACUERDO | | | NUMERO DE DOCENTES EN DESCUERDO | | | |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|---------------------------------|-------|---------|---|
| | Total | Mucho | Parcial | Total | mucho | Parcial | |
| | Un niño con TDAH debería estudiar solamente con niños con el mismo trastorno. | 0 | 0 | 0 | 8 | 2 | |
| Una escuela de educación regular no debería recibir niños con TDAH. | 0 | 0 | 1 | 6 | 3 | 0 | 0 |
| Los niños regulares no se deben relacionar con niños con TDAH. | 2 | 0 | 0 | 5 | 3 | 0 | 0 |

En su mayoría los docentes encuestados están en total desacuerdo con la negación o ausencia de reconocimiento de los derechos de los alumnos con TDAH. Dos de los docentes están en total acuerdo en que los niños regulares no se deben relacionar con los niños con TDAH y uno está parcialmente en acuerdo con que una escuela de educación regular no debería recibir niños con TDAH, evidenciando esto que algunos docentes aún niegan de alguna manera los derechos de los niños con TDAH.

Tabla 6. Frecuencia de apreciaciones de 10 profesores de la institución educativa Presbítero Juan J. Escobar sobre la implicación personal de los niños con TDAH

| AFIRMACIONES DE IMPLICACION PERSONAL | NUMERO DE DOCENTES EN ACUERDO | | | NUMERO DE DOCENTES EN DESACUERDO | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------|---------|----------------------------------|-------|---------|
| | Total | Mucho | Parcial | Total | mucho | Parcial |
| Los maestros son los únicos responsables de la educación de los niños con TDAH. | 2 | 0 | 1 | 5 | 2 | 0 |
| Los maestros inclusores deberían conocer a fondo la conceptualización del TDAH. | 5 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| La educación de los niños con TDAH debería estar a cargo de los educadores especiales en escuelas especiales. | 2 | 0 | 2 | 4 | 2 | 0 |
| Un maestro inclusor se preocupa por conocer el diagnóstico de sus alumnos y así intervenir adecuadamente. | 9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Un maestro regular debe tener una actitud positiva frente a las diferencias de sus alumnos, y más si son niños con TDAH. | 9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

La mayoría de los encuestados consideran que las relaciones interpersonales con un niño con TDAH se desarrolla de igual manera que con otro alumno conociendo su desarrollo, sus habilidades, sus procesos, más para apoyarlo que para etiquetarlo y/o aislarlo.

De manera general se evidencia que la mayoría (8 y 9) de los docentes tiene una actitud positiva frente al área social al reconocimiento de los derechos de sus alumnos con TDAH, sin embargo en cuanto a la valoración de las limitaciones se notan algunas incongruencias ya sea por la falta de conocimiento o de implementar estrategias que favorezcan la intervención con dicha población.

6.3. Características de intervención psicopedagógica de tres de los docentes del grado tercero.

En el análisis de datos referentes a esta observación se llevó a cabo un proceso de dos niveles, uno de primer nivel que aparece como anexo al trabajo y otro de segundo nivel que se describe a continuación.

6.4. Características de intervención psicopedagógica de tres de los docentes del grado tercero

6.4.1 Análisis de Segundo Nivel

Para analizar la intervención pedagógica de los docentes del grado tercero, a los cuales pertenecían los niñ@s con TDAH, se hizo una relación entre las categorías y subcategorías y la descripción de primer nivel, sobre los diarios de campo de la observación.

Así pues, se mencionaran inicialmente las categorías con sus respectivas subcategorías, las cuales se plantearon de acuerdo a los planteamientos del modelo y la perspectiva inclusiva, pues un aspecto importante a la hora de hacer la descripción y plantear el diseño de estrategias pertinentes para mejorar el proceso de enseñanza –aprendizaje en los niñ@s con TDAH, es que estas sean coherentes con los parámetros que se establecen en el PEI. Así

mismo, vale la pena mencionar que si bien no todas las categorías y subcategorías corresponden con el modelo de la institución (holístico) y su perspectiva inclusiva, es por que se considera importante involucrar otros aspectos que permiten ver como en algunos momentos los docentes se salen de los parámetros establecidos, bien sea porque el momento de la clase lo requiere o porque en otros momentos los docentes carecen de la comprensión frente a la puesta en practica de los parámetros establecidos en el PEI.

Con lo anterior, no se pretende hacer juicios de valor, ya que no es ni la propuesta del proyecto, ni se tienen los elementos para juzgar las prácticas del docente en coherencia con el PEI. Por el contrario, lo que se pretende a través de este análisis, es darle un aporte a los docentes frente al qué hacer cuando se encuentran con diversidad de población, en este caso el TDAH, teniendo en cuenta que se trabaja bajo la perspectiva inclusiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, se procurara hacer la relación y el análisis correspondiente:

En cuanto a la categoría de METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA, esta es entendida como la forma o métodos utilizados en el momento de enseñar o apoyar la adquisición y/o construcción de un conocimiento nuevo. En esta se identificaron las siguientes subcategorías: Situaciones Experienciales, que son todos aquellos momentos que le permiten al individuo acceder al conocimiento,

por medio de circunstancias vividas; Indagación De Saberes Previos, que se refiere al cuestionamiento de un saber inicial, partiendo de lo que se sepa o conozca de un tema determinado; Conceptualización, esta consiste en explicar las ideas que sustentan una teoría o un término; Contextualización, es explicar ideas partiendo de un entorno físico; Aprendizaje Cooperativo, que consiste en adquirir conocimientos de manera conjunta con otras personas donde cada individuo aporta al aprendizaje del otro; Metodología Tradicional, tomada esta como la enseñanza de una ciencia donde predomina un planteamiento sólo atento a la transmisión de conocimientos: el docente da contenidos que el alumno recibe pasivamente, muchas veces con indiferencia; La evaluación, consiste, en llevar a cabo, juicios acerca del avance y progreso de cada alumno, aunque la prueba usada no se retenga siempre como la más adecuada. Los fines de la evaluación juzgan tanto el proceso de aprendizaje como los logros de los alumnos; El Docente Mediador es la persona que guía un proceso de aprendizaje, permitiendo que el alumno, participe activamente en la construcción de su conocimiento; Poca Recursividad En La Intervención, esta consiste en tener pocas herramientas, como creatividad, material técnico y humano, etc., para llevar a cabo una practica educativa y /o pedagógica; Recursividad en La intervención, es valerse de herramientas como creatividad, material técnico y humano, etc., para llevar a cabo una practica educativa y /o pedagógica.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede evidenciar como en el participante número uno a la hora de poner en práctica su metodología de enseñanza, es coherente con el modelo de intervención planteado por la institución (modelo holístico), que bajo la perspectiva de inclusión, busca brindar una educación que sea para todos, partiendo de las experiencias y necesidades de todos los alumnos, donde estos sean sujetos con participación activa en su proceso de aprendizaje. Esto pues se puede evidenciar, por medio de las frases “el docente mencionó que para participar era necesario levantar la mano”, “Así se evidencio un alto nivel de participación y se acato la norma” y “El docente permitió que todos los alumnos participaran y por eso todos estuvieron muy atentos” (ver anexo, categorización primer nivel, participante 1 frases 22, 23 y 24).

El docente, además, fue recursivo, en el sentido que se valía de sus propias experiencias y la de los alumnos, para conceptualizar un tema; también utilizaba su cuerpo para dar explicaciones, esto por medio de la mímica, los gestos y en general de su expresión corporal, siendo estratégico, ya que se vale de las diferentes situaciones que ocurren en el contexto de los niños, para lograr que los conceptos que requiere transmitir desde su área específica, sean asimilados de una manera clara por los alumnos, lo cual favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de todos ellos. (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frase 25). Así mismo La relación docente-alumno es horizontal, donde el docente se convierte en el mediador del proceso de

enseñanza-aprendizaje, que guía al alumno hacia la búsqueda de nuevos conocimientos, valorando las ideas aportadas por los alumnos, lo cual se puede ver en la frase “Los alumnos participan del tema haciendo aportes con historias de familiares y propias a las cuales el docente prestaba mucha atención” (ver anexo, categorización primer nivel, participante 1 frase 2)

Respecto al participante número dos, se pudo observar, que el docente, utiliza una metodología de enseñanza en la cual busca transmitir diferentes conceptos por medio de la metodología tradicional, es decir, apesar de que tiene claro lo que desea transmitir, no es muy recursivo, a la hora de buscar estrategias didácticas, que favorezcan el aprendizaje significativo de los alumnos, pues no tiene en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, lo cual se pudo observar en la frase “En este día el docente se encontraba realizando el refuerzo para los alumnos que no habían alcanzado todos los logros, a través de situaciones problema, los cuales debían solucionar en el cuaderno y mostrar al docente al terminarlos” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 2, frase 4). Además no se observó que tenga en cuenta durante la realización de sus actividades, el trabajo grupal, omitiendo así el aprendizaje que surge entre pares, pues los trabajos que ponía eran en el tablero o talleres individuales para la clase o para la casa. Esto pues se puede sustentar con las frases “Luego les puso un ejercicio que consistía en representar unos fraccionarios simbólicamente, esto lo debían hacer en el cuaderno”, “Después procedió a registrar en el tablero la definición y función de denominador y

numerador, para que los niñ@s lo registraran en su cuaderno.”, “Les puso a los alumnos un taller sobre fraccionarios para la próxima clase” y “Seguidamente el docente colocó unos ejercicios en el tablero para que los hicieran, no obstante se tuvo que ir por calamidad” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 2, frase 20, 21 y 34).

Lo anterior se podría explicar partiendo del hecho de que, aunque el docente utiliza conceptos teóricos para transmitir su conocimiento, no es muy recursivo a la hora de contextualizarlos y ejemplificarlos, no obstante, en ocasiones, suele ser un docente mediador, pues guía el proceso de aprendizaje, y es flexible a la hora de evaluar, aunque no es muy tolerante frente a niveles conductuales de los alumnos. Esto se pudo observar en la frase: Durante toda la clase se presentó indisciplina sin embargo llegó un momento en el cual se hizo intolerable y por tal motivo castigó a un alumno haciéndola parar en la parte de atrás de el salón (ella levantó sus manos, aunque el docente no se lo ordenó) (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 2, frase 2).

Finalmente, frente a este aspecto sobre metodología de enseñanza y sus subcategorías, se pudo evidenciar que el participante tres utiliza pocos recursos a la hora de establecer su metodología de enseñanza, ya que usa como eje central para transmitir su conocimiento la metodología tradicional, donde el alumno solo debe responder frente a un resultado memorístico y mecánico, que a su vez no le genera reflexión y crítica frente a lo que aprende

y su aplicación a la vida diaria y donde el docente sostiene una relación con sus alumnos solamente para transmitir el conocimiento y no para guiar y motivar al estudiante hacia la búsqueda de nuevos conocimientos. Esto pues, se puede observar a través de las frases: “el docente da inicio a la clase saludando a los alumnos y seguidamente da las instrucciones para el trabajo del día, el cual consistió en trabajar en parejas y solucionar un taller”, “Cada grupo daba solución al taller en el cuaderno y debía mostrarlo a la docente una vez terminado para recibir una nota”, “A continuación les dice que saquen el cuaderno y que copien las cinco preguntas que hay en el tablero, que saquen el libro y que busquen las respuestas en determinada página.” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 3, frases 1, 2, 5).

Es desde allí donde parte la importancia de que los docentes asuman una actitud de mediadores frente a las distintas situaciones que se encuentren en el aula, ya que a partir de esto se logra que los alumnos adquieran unos criterios y herramientas que les permitan tener un aprendizaje más significativo, pues de acuerdo a evidencias como la de las frases “Los que no tienen libro y no se hacen con nadie, se dispersan caminando por todo el salón, conversando o se quedan en su puesto “sin hacer nada”. ” el docente se percató de esto pero lo único que les dice es “hagan pues el taller”, se demuestra que este docente no es un mediador y por ende los alumnos son poco conscientes de sus nuevos aprendizajes. (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 3, frases 6 y 7).

además su metodología de enseñanza (Tradicional) apoyada en un texto guía no permite el aprendizaje cooperativo, ya que no se dan espacios de reflexión y discusión grupal, pues aunque algunas veces se agrupan, solo lo hacen para copiar y responder de muestra del libro; esto se pudo notar a través de las frases: “Luego les dijo que se organizaran por grupos y trabajaran en lo que les faltaba realizar en el libro, aunque algunos niñ@s no tenían libro y les tocaba observar lo que los demás hacían.” “Posteriormente el docente colocó un taller del libro de sociales en el tablero y luego le pidió a los alumnos que sacaran el libro para responderlo y los que no lo tuvieran se agruparan con lo que si lo tenían” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 3, frases 13 y 16).

En cuanto a la categoría de RELACION-DOCENTE-ALUMNO, esta se refiere al trato y forma de interactuar entre el docente y el alumno. Dentro de sus subcategorías se encuentran: la empatía, que es la habilidad que posee un individuo de inferir los pensamientos y sentimientos de otros, lo que genera sentimientos de simpatía, comprensión y ternura. La capacidad o proceso de penetrar profundamente, a través de la imaginación, dentro de los sentimientos y motivos del otro. En un sentido menos académico, implica ponerse 'en los zapatos, o en la piel del otro', de manera de entender realmente sus penas, sus temores, o más positivamente hablando, sus alegrías; la apatía, es un trastorno de la afectividad que se caracteriza por la impasibilidad de ánimo, estado de indiferencia frente a las personas, el medio o los acontecimientos, que trae consigo una alteración en la capacidad de expresión afectiva por parte

del individuo frente a toda una serie de estímulos externos e internos; Tolerancia, como cualquier valor, no se adquiere de una manera espontánea, requiere de un aprendizaje. Se puede decir que es tolerante quien quiere serlo, pero, si en algo se fundamenta la tolerancia es en el diálogo y en el estudio, como búsqueda de la verdad; Flexibilidad, es la capacidad de adaptarse rápidamente a las circunstancias, para lograr una mejor convivencia y entendimiento con los demás; Respeto por los alumnos; este se entiende como la forma de trato que hay por medio de los docentes y directivas a los alumnos, en relación, no solo con el respeto por sus gustos, sino se deben tener en cuenta como agentes participes de derecho; Respeto por la diferencia, el cual se refiere a practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática, pues aunque todos seamos diferentes merecemos que nos traten bien y esperamos cumplir nuestros deberes y hacer vales nuestros derechos;

De acuerdo con lo anterior el participante uno tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje y la individualidad de cada niñ@, demostrando que es congruente con lo que plantea la institución y lo que pone en práctica. Así mismo la relación docente-alumno es horizontal, lo cual permite que estos sean guiados hacia la construcción de nuevos conocimientos valorando además los aportes y opiniones de cada uno.

De igual manera, es importante señalar que el ambiente de clase era agradable ya que se evidencia respeto entre docente-alumno, manifestándose afectividad entre ellos, por ejemplo, los niñ@s buscaban al docente para contarle experiencias del hogar o del descanso en la escuela, etc, además esto se puede ver en la frase: “A continuación, dos niños siguen jugando, el docente les llama la atención de una forma muy tranquila, les dice que por favor salgan y terminen de jugar, cuando acaben, pueden entrar al salón, los niñ@s salen y en poco tiempo, entran al salón y participan de la clase.” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frases 7). Así mismo, el docente, al cuestionar constantemente al grupo sobre los diferentes temas, guiaba a los alumnos al desarrollo de un espíritu crítico, solidario, tolerante y reflexivo. Evidencia de ello son las frases: “El tema de esta clase fue la libertad, el docente lo explica con historias reales y les pide a las niñ@s que den ideas sobre lo que significa la libertad” “El docente pregunta que si ellos van a estudiar obligados o con libertad, los niñ@s responden que con libertad.” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frases 9 y 10).

En cuanto al participante dos, se evidencia que el docente guía los procesos de aprendizaje de sus alumnos, sin embargo en ocasiones se mostró poco tolerante frente a los comportamientos de sus alumnos, manifestada en la utilización del castigo, como por ejemplo lo que se mencionó anteriormente respecto a la frase 2 de este participante en el anexo de la categorización del

primer nivel, esto pues crea dificultad una adecuada relación docente-alumno, pues emplea una enseñanza muy vertical y crea barreras para el aprendizaje.

Finalmente en cuanto al participante tres se observa una relación docente-alumno muy vertical, pues si bien es respetuosa y tolerante con sus alumnos, no se centra en guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que sus orientaciones para el trabajo en clase son pocas, como se puede observar en el anexo de categorización primer nivel, de este participante, donde no se ven orientaciones que indiquen a los alumnos la forma de hacer construcciones de su aprendizaje, pues por el contrario se observan frases como esta: "Algunos niños que no encuentran las respuestas, acuden al docente a preguntarle, y el les dice que deben leer bien, sin embargo les indica con el dedo, dónde esta la respuesta" (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 3, frase 8).

Frente a la categoría de MOTIVACIÓN esta se refiere el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Dentro de sus subcategorías se tienen: la participación, la cual se entiende como uno de los pilares de la formación humana y al mismo tiempo una contribución insustituible a favor de una escuela abierta y democrática. A través de la participación se pueden trabajar actitudes y valores como la convivencia, la autonomía, la cooperación y el sentido de la justicia o el diálogo; Disciplina; Significa el establecimiento y acatamiento a determinadas

reglas o normas; Indisciplina, significa la ruptura, no seguimiento o desacato de reglas o normas establecidas.

Así pues, el participante uno fomentaba constantemente espacios donde los niñ@s participaban activamente, lo que apoyaba de manera positiva al grupo, favoreciendo el desarrollo de una buena autoestima, pues generaba seguridad en los aportes que daban, prueba de esto es la frase: “La clase dio inicio con una conversación espontánea sobre los acontecimientos del día 31 de octubre, día de los niñ@s, la mayoría de los alumnos se sentían motivados para hablar sobre el tema y contar sus anécdotas” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frase 14).

A si mismo el ambiente de la clase era muy agradable debido a que se generaba motivación y participación en la mayoría de los alumnos, además el docente tenía un adecuado manejo de la norma frente al que hacer con los niñ@s indisciplinados o que faltaban a las normas de clase, ya que no recurría a regaños ni llamados de atención constantemente, pues solo los confrontaba en la misma situación de indisciplina llevándolos a evaluar sus actitudes, como se ve en la frase: “Un niñ@ que no había terminado de comerse un bombón, es invitada por el docente a que se lo termine de comer afuera del salón, el niño se apura a comérselo, y se integra nuevamente al grupo.” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frase 8).

Por último el ambiente de clase se hacia agradable, gracias a que el espacio del salón es amplio en relación con la cantidad de niñ@s, y además contaba con una adecuada iluminación y un material que permitía el desarrollo de la clase sin limitantes.

El participante dos utiliza en algunos momentos estrategias de motivación que generan entusiasmo en los estudiantes, como lo que se observa por ejemplo en la frase “Algunos niñ@s salen al tablero a realizar ejercicios de fraccionarios de manera espontánea o dirigida (ver anexo, categorización primer nivel, participante 2, frase 8), esto pues sumado con otras frases como por ejemplo “Durante la clase se trabajó inicialmente con dinámicas y ejercicios, para controlar las conductas de los chicos pues llegaron un poco inquietos por el cambio de clase” (ver anexo, categorización primer nivel, participante 2, frase 23), dan muestra de que en la mayoría de sus intervenciones utiliza aspectos y estrategias con el fin de motivar al grupo, generando interés y un ambiente agradable.

Finalmente, vale la pena mencionar en cuanto al ambiente del aula, que este tiene buena iluminación y un espacio físico adecuado, sin embargo es importante tener en cuenta la cantidad de decoración y su ubicación, ya que esta genera distracción y por lo tanto se convierte en un estímulo para la falta de concentración de los alumnos.

Para concluir la descripción frente a esta categoría, encontramos al participante tres, quien a través del anexo de categorización del primer nivel de este participante, evidencia que no utiliza muchas estrategias frente a este aspecto, además como se mencionó anteriormente es muy tradicional en su metodología, pues solo se limita a transmitir un conocimiento.

Así mismo el en el manejo de la autoestima, en general con sus alumnos no la fomenta de manera equitativa, ya que como se puede observar en la frase “el docente me presto un libro para trabajar con dos niñ@s que no tenían libro y que ningún grupo quería aceptar, justificando su actitud con que ellos eran muy cansones a lo cual el docente confirmó, así transcurrió la clase hasta que finalizo”, (ver anexo, categorización primer nivel, participante 3, frase 14), confirma cuales son indisciplinados y a su vez refuerza la actitud de sus compañeros frente a la exclusión que realizaron de no querer hacer el trabajo en grupo con ellos.

Por ultimo es importante mencionar que el ambiente que se percibe en el aula a nivel de iluminación, decoración y organización del material es adecuado, aunque en la ubicación de las sillas se sugiere tener en cuenta las sugerencias que se hacen en el diseño de las estrategias planteadas, ya que estos son factores que determinan en gran medida el aprendizaje significativo de los niñ@s, al igual que genera un ambiente agradable que propicia motivación y participación.

Otro aspecto importante en este análisis es la categoría de CONTROL AMBIENTAL, la cual implica el conjunto de normas y reglas, que bajo una estructura específica, conllevan la implementación y ejecución de reglas, expectativas e instrucciones claramente especificadas. Dentro de esta podemos encontrar las subcategorías de Reglas bien definidas, las cuales se refieren al conjunto de normas establecidas y especificadas, a tal punto de evidenciarse de una manera clara y precisa. Instrucciones claramente definidas, que son pautas que se establecen bajo criterios y parámetros muy precisos. Reglas claras, estas son comprendidas como normas establecidas que por su claridad permiten ser asimiladas con facilidad. Seguimiento de instrucciones, esta se entiende como la forma y el accionar frente a la ejecución de una actividad.

Frente a este aspecto en el participante uno se observa que el docente valora y tiene en cuenta las opiniones de sus alumnos, lo que a la vez favorece el establecimiento de reglas y normas claras, y por ende se genera un ambiente de motivación y participación en general, como se observa en las frases: ‘El docente mencionó que para participar era necesario levantar la mano.’ ‘Así se evidencio un alto nivel de participación y se acato la norma.’ (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frase 22 y 23)

Así mismo, en cuanto al ambiente de aprendizaje, se puede decir que este era enriquecedor, ya que al partir de las experiencias del grupo para enseñar un

concepto, se creaba un ambiente atractivo para los niñ@s, lo cual se evidenciaba en la atención permanente durante las actividades de clase, pues esto se observa en las frases: “La clase dio inicio con una conversación espontánea sobre los acontecimientos del día 31 de octubre, día de los niñ@s, la mayoría de los niñ@s se sentían motivados para hablar sobre el tema y contar sus anécdotas” “En el transcurso de la clase la conversación se fue dirigiendo a un objetivo claro, que era si los niñ@s eran moderados o no en esta fiesta.” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frase 14 y 15)

En cuanto al participante dos, es importante mencionar que el docente tiene dificultades respecto al control grupal, ya que no utiliza estrategias y reglas claras para establecer el orden y la disciplina, lo cual combinado con su metodología de enseñanza, que es un poco tradicional, no arroja muchos resultados de participación por parte de los alumnos en su intervención. Esto pues, se puede observar en las frases: “Durante esta actividad muchos alumnos no controlaban su indisciplina.” Y “Además el docente trataba de controlar el grupo por que estaba demasiado disperso, por lo que cambio a algunos de puesto y les llamó la atención a otros” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 2, frase 26 y 28).

Así mismo se evidencia la aplicación de reglas poco recomendables que se convierten en un castigo más que en una herramienta significativa de control

grupal e individual. Esto pues, se observa en la frase mencionada anteriormente, del anexo, categorización primer nivel, participante 2 frase 2.

Finalmente, en cuanto a esta categoría, en el participante tres, se pudo ver que el docente no establece normas y reglas claras en el aula de clase, y por ende se evidencia desorden y un ambiente desfavorable a la hora de adquirir conceptos y aprendizajes significativos. Esto, se puede observar a través de las frases: “La clase comienza, y el docente hace que los niños se sienten diciéndoles “se sienta, a la una, a las dos y a las tres” y “A Los que no se sientan después del conteo, les dice “siéntense que no los puedo esperar todo el día.”

En cuanto a la planeación acorde a las necesidades de cada individuo, esta alude a que Debido a las diferentes necesidades de los niñ@s, el docente debe intervenir pedagógicamente buscando la forma de que a todos los alumnos les llegue la información y la comprendan lo mejor que se pueda. En esta categoría encontramos dos subcategorías las cuales son: Planeación incluyente, que se refiere a aquella planeación que hace el docente antes de cada clase pensando en todos los alumnos, es decir teniendo en cuenta sus individualidades y sus necesidades con el fin de obtener mayores logros; Planeación excluyente, que es aquella planeación en la cual el docente solo piensa en la mayoría de los alumnos y no en las necesidades específicas.

Así pues, se puede observar que el participante uno demuestra una planeación en la cual tiene en cuenta los ritmos y estilos de aprendizajes de los niñ@s, así como las características y habilidades que cada uno tiene, pues prueba de esto son algunas de las frases que ya se han citado en este análisis que corresponden con el anexo, categorización, primer nivel participante uno, donde se evidencia que en sus intervenciones siempre parte de ejemplos sobre las situaciones del contexto en el que viven los alumnos, lo que a su vez arroja como resultado una gran participación e interés en cada tema.

Respecto al participante dos, se evidencio que en ocasiones no tiene en cuenta las necesidades grupales e individuales de cada alumno ya que a veces no es muy recursivo en el uso de estrategias de enseñanza que le permita involucrar a todos los alumnos en equidad, pues realiza muchos talleres en fotocopias frente a los cuales la mayoría de los alumnos no pueden acceder por cuestiones económicas y donde no se dan más opciones que trabajar con un compañero hasta que se pueda comprar cada taller, como se evidencia en la frase “ luego el docente repartió los talleres de matemáticas, pero solo a quienes llevaron los \$200 que costaba este, y los demás debían hacerse con los que lo pudieron comprar” (ver anexo, categorización primer nivel, participante 2, frase 24), esto pues va en contra de los fundamentos de la institución, ya que aunque parece una frase mínima se pueden observar que se esta haciendo una exclusión de carácter económica lo que no deja de salirse de los parámetros que plantea la perspectiva inclusiva pues si bien el docente

debe hacer talleres es importante que busque otras estrategias como por ejemplo en el cuaderno y el tablero donde todos tengan acceso a la información.

Por último, respecto a esta categoría el participante tres no tiene en cuenta la planeación acorde a las necesidades de cada alumno, ya que no se observa en sus intervenciones en el aula el reconocimiento de estilos y ritmos de aprendizaje de los niños, pues durante las observaciones siempre se vio que trabaja basado en el aprendizaje mecánico y repetitivo por medio de un texto guía donde los alumnos solo se limitan a transcribir preguntas y respuestas literales, prueba de esto aparece en todo el anexo, categorización primer nivel del participante tres, no obstante se hace referencia a la siguiente frase, pues describe este planteamiento “A continuación les dice que saquen el cuaderno y que copien las cinco preguntas que hay en el tablero, que saquen el libro y que busquen las respuestas en determinada pagina”.(Ver anexo, categorización primer nivel, participante 3, frase 5).

Por lo anterior, se puede ver que estas planeaciones son incoherentes con los fundamentos teóricos de la institución, ya que se difiere con la perspectiva inclusiva.

Pasando a otra categoría, pero siguiendo con la misma línea de análisis, encontramos la resolución de problemas la cual parte de la idea de que un

problema es una situación nueva, diferente de las situaciones conocidas, que resulta interesante o inquietante, y en la cual el sujeto advierte el punto de partida y de llegada, pero desconoce los procesos mediante los cuales puede resolverla. Además es una situación que permite varias vías de solución. Por ende, la resolución de problemas es la forma, de estilo y solución que se le da al problema que resuelve de acuerdo a las condiciones que tenga el individuo y las que el medio le ofrezca. En esta categoría, se tomaron las subcategorías de Actividades de clase, la cual se refiere a las diferentes tareas que utiliza el docente, como parte de sus estrategias para enseñar, recrear, indagar o evaluar, de acuerdo a lo planeado o presentado en sus intervenciones escolares; Aplicación de conceptos, se refiere a la generalización de un aprendizaje, a la aplicación y puesta en práctica de este; Pensamiento crítico – reflexivo, este se refiere a la actividad mental disciplinada de evaluar los argumentos o proposiciones, haciendo juicios que puedan guiar el desarrollo de ciencias y la toma de acción, lo cual se complementa con la reflexión, ya que es a través de esta que se logra analizar y encaminar dichas acciones de la manera que mejor parezca; Toma de consciencia, es el mecanismo que permite un proceso de conceptualización que reconstruye y luego sobre pasa, en el plano de la representación, lo que se había adquirido en el de los esquemas de acción, teniendo en cuenta el grado de conocimiento que se tenga de la situación y su significación; La creatividad, es el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, contemplando, etc.) y luego originar

o crear una idea, concepto, noción o esquema, según líneas nuevas o no convencionales, que den respuesta o cumplimiento al objetivo o tarea planteada.

Así pues para analizar esta categoría retomaremos las subcategorías de evaluación ya que si bien hace parte de la categoría Metodología de enseñanza, no se describió su análisis inicialmente porque se encuentra muy relacionado con la categoría de RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, considerando que esta consiste en llevar a cabo, juicios acerca de avances y progreso de cada estudiante, aunque la prueba usada no se retenga siempre como la mas adecuada. Los fines de la evaluación juzgan tanto el proceso de aprendizaje como los logros de los estudiantes. Así pues esta, no deja de convertirse en una situación problema para el estudiante.

De acuerdo a lo anterior el participante uno realizó sus evaluaciones de una forma muy sencilla, la cual además de permitirle confrontar su clase y su forma de transmitir su enseñanza, le permitió además que en el momento de que los niños fueran evaluados, se sintieran tranquilos y con las herramientas necesarias para dar respuesta ante esa situación problema planteada por el docente; esto se puede observar en las frases 'Por último el docente les pone unas preguntas que buscan evaluar lo aprendido en clase, esto lo hacen en parejas' y "El grupo no manifiesta desagrado por el examen, llevando a cabo la

instrucción” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frases 12 y 13).

Además es importante mencionar que algunos de los planteamientos de las evaluaciones eran preguntas abiertas, las cuales además de permitir la toma de consciencia y el pensamiento crítico – reflexivo, frente a lo que se respondía, como se observa en la frase “El docente permitió que todos los alumnos participaran y por eso todos estuvieron muy atentos.” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frases 24), también, se hacía en las diferentes situaciones que se presentaban en el aula y que por ende son problemas de la cotidianidad de cada alumno, como se observa en las frases, “Al entregar las hojas para la actividad, dos niñ@s estuvieron arrebatándose la y la rompieron, por lo que el docente les llamó la atención” y “De esta forma hicieron el trabajo individual por que el docente se los permitió.” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frases 27 y 28).

En cuanto al participante dos se observa que su método de evaluación es tanto individual como grupal ya que se realiza talleres, evaluación y ejercicios en el cuaderno y en el tablero que le permiten tanto al docente como a los niñ@s confrontar la enseñanza aprendizaje.

Si bien lo anterior es cierto es importante mencionar que en la mayoría de los casos, esta evaluación se tornaba una situación problema frente a la cual

muchos estudiantes no se encontraba motivados a resolver, ya que por el contrario estaban muy indisciplinados y por ende eran pocos los que participaban durante la resolución de estas. Así pues se evidenció que durante la evaluación hubo poca toma de consciencia respecto a lo que se estaba haciendo, a lo cual se le suma que el docente no confrontaba el conocimiento transmitido con su utilidad en los problemas cotidianos y no se generaba un pensamiento crítico y reflexivo por parte de los alumnos.

Esto se evidencia en las frases “Seguidamente explicó cada punto del taller y los resolvió con la participación de los alumnos.” Y “Durante esta actividad muchos alumnos no controlaban su indisciplina” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 2, frases 25 y 26).

Finalmente el participante tres utilizó una evaluación muy lineal y pasiva en la cual no se vio un diálogo o confrontación de los temas tratados a nivel grupal, ya que como su metodología es basada en la resolución de cuestionarios por medio de un texto guía esto no se tornaba ni siquiera como una situación problema para sus alumnos, ya que las respuestas aparecían literales.

Así pues, vale la pena mencionar que en el anexo categorización primer nivel, en participante tres no se observa datos que arrojen procesos y resultados sobre situaciones problemas que generen toma de consciencia o un pensamiento crítico y reflexivo pues como se ha mencionado anteriormente no

hay socializaciones grupales o discusiones que demuestren estos resultados, no obstante contrario a esto se observa un trabajo de evaluación y resolución de esta, solo por tener una nota como se ve en la frase "Cada grupo daba solución al taller en el cuaderno y debía mostrarlo a la docente una vez terminado para recibir una nota" (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 3, frases 2).

Como última instancia se encuentra la categorización de RUTINA la cual se refiere a una secuencia invariable de instrucciones que forman parte de un programa y se puede utilizar repetidamente. Su subcategoría es Rutina de clase, que significa la secuencia de instrucciones y actividades que se llevaron a cabo, de manera estructurada y organizada en un orden específico, durante una clase.

respecto a esta categoría es importante mencionar que los aspectos que se retomaron fueron pocos, ya que considera que si bien los tres participantes incluyen en su estructura de clase situaciones rutinarias, estos son a la vez elementos que hacen parte de una clase en su cotidianidad y que por ende no van en contra ni de los parámetros institucionales, ni del proceso de enseñanza de los niños con TDAH, pues estos chicos por el contrario requieren establecer un patrón de control conductual y una elaboración y estructuración mental respecto al desarrollo de actividades diarias, ya que esto les genera mayor disponibilidad frente a las diferentes actividades al igual que les permite

crear hábitos de estudio. Así mismo, es importante recordar que todos los seres humanos necesitamos de situaciones rutinarias cuando nos enfrentamos ante situaciones nuevas que requieren ser estructuradas e introyectadas para nuestras vidas, como por ejemplo un buen trabajo.

Vale la pena entonces señalar algunas frases rutinarias que se observaron, ya que si bien no se menciono anteriormente y no fueron situaciones muy relevantes para el análisis, es importante citarlas porque son propias de cada docente y significativas en cada día de clase, estas son: “El docente los saluda y hacen una oración.” (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 1, frases 6). “La clase dio inicio con el saludo del docente a los alumnos y la oración donde se le dio gracias a Dios por el día que nos había regalado”. (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 2, frases 16). “, “La clase comenzó con el saludo de la profesora a los estudiantes”. (Ver anexo, categorización primer nivel, participante 3, frases 15).

Concluyendo pues con este análisis de segundo nivel, en relación con la categorización del primer nivel, se puede decir que si bien es cierto que el participante uno, es un docente que retoma y pone en practica los parámetros establecidos en el PEI en función de beneficiar a todos sus alumnos en equidad de oportunidades, es necesario mencionar que quizás su área de especificad (ética valores), le permite tener más herramientas para el proceso de enseñanza –aprendizaje de su clase, sin embargo hay que destacar que se evidencio en este una gran relación entre lo que enseña, su vocación y lo que

es como persona, pues esto se ve reflejado no solo en su relación docente-alumno sino en su desempeño laboral.

De acuerdo con lo anterior, es importante señalar que si bien el participante dos y participante tres en la mayoría de las veces se observaron un poco desfasados en los parámetros del PEI, en relación con la perspectiva inclusiva esto no quiere decir que no utilizaron estrategias de enseñanza aprendizaje entorno a favorecer a sus alumnos, además es importante mencionar que en ocasiones sus áreas de especificidad (matemática y sociales) requieren ser enseñadas con metodologías como la tradicional que favorecen y enriquecen procesos memorísticos que son necesarios en todo proceso de aprendizaje.

No obstante, es importante aclarar que si bien es cierto que la inclusión es un proceso que en ocasiones resulta difícil llevar a la práctica en nuestro medio actual, es necesario que los docentes involucren esta perspectiva en sus planeaciones y ejecuciones de clase, no solo porque este contemplado como un parámetro de gran importancia en el PEI, sino porque en la medida en la que se implemente la inclusión, los docentes encontrarán las herramientas necesarias para brindar atención educativa a toda la población con necesidades educativas especiales que se encuentran en esta institución.

Por lo anterior entonces, se diseñaron unas estrategias de intervención psicopedagógicas, las cuales fueron basadas en las necesidades que se

observaron frente al trabajo de estos tres docentes del grado tercero, en relación con la atención educativa de los niñ@s con TDAH, y teniendo en cuenta que estas estrategias favorecen a toda la población en general, por lo cual se sugiere que tanto los tres docentes observados, como los demás docentes de la institución, las contemplen para sus propuestas de enseñanza, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de todos los niñ@s.

7. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS A IMPLEMENTAR.

En la actualidad las personas con TDAH, se enfrentan a grandes dificultades en la escuela, ya que su rendimiento académico y conductual es bajo, debido a diversos factores, entre los cuales esta la falta de estrategias y de conocimientos que le permitan al docente guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas personas, requiriendo estrategias que favorezcan el desempeño académico.

La escolaridad es una de las actividades que se deben programar oportunamente en niñ@s con dificultades atencionales e hiperactividad, por lo que el docente del aula deberá conocer las características del niñ@ para asumir una actitud favorable y comprensiva hacia este e integrarse así al equipo terapéutico multidisciplinario (Celada, 1989), apartándose de la función tradicional directiva e instruccional que limita el aprendizaje de los niñ@s.

Así pues el manejo del niño con TDAH, en la escuela resultará positivo cuando se comprenda cuales son sus necesidades esenciales. Solo cuando el docente asuma que el niño con TDAH no es un problema sino que tiene dificultades propias de su trastorno y que requiere del apoyo del docente, para desarrollar y potenciar habilidades de las dimensiones del desarrollo humano, podrá brindar estrategias que posibiliten en el docente un mejor proceso de aprendizaje.

Así, lo que se plantea anteriormente es coherente con la perspectiva inclusiva, ya que se parte de las características, necesidades y habilidades de cada individuo, lo que no quiere decir que el conocimiento detallado de las características de esta población genere una actitud específica o de predisposición frente a ellos, sino que por el contrario favorezca la creación de unas estrategias de intervención que beneficien a todos los alumnos.

La presente propuesta de intervención psicopedagógica se apoya en las necesidades planteadas por Gordón (1995), porque se considera que se articula perfectamente con la metodología de trabajo en pro de las "Dimensiones del desarrollo humano", expuestas en el marco teórico, como uno de los ejes fundamentales del proyecto educativo de la institución educativa Juan J Escobar.

Este autor, plantea que los niñ@s con TDAH poseen una serie de necesidades, a partir de las cuales en la presente investigación se adaptan las siguientes, por considerarse las más importantes teniendo en cuenta que no se aplican solamente a esta población, sino que favorece la intervención de todos los niñ@s en general.

- *Control ambiental* que implica el manejo de reglas, expectativas e instrucciones claramente especificadas.
- *Fortalecimiento de la autoestima*, que requiere de una actitud positiva del docente frente al niñ@ y su problemática, apoyada en una retroalimentación, inmediata y consistente sobre el comportamiento, y redirección hacia la tarea.
- *Comprender el significado que tiene el cumplimiento o no de las reglas*, que necesita una actitud realista del docente frente a las normas y una posición paralela con el alumno.
- *Intervenciones del docente en cuanto a funciones cognitivas* diseñadas para compensar la impulsividad, la desatención, distractibilidad, la desorganización, y la baja tolerancia a la frustración.
- *Un equipo bien integrado* de padres, maestros, personal administrativo y clínico, que se comuniquen frecuentemente y trabajen juntos para crear un medio ambiente estructurado y de apoyo.

La satisfacción de las necesidades del niñ@ con TDAH en el ámbito académico se fortalece con otros mecanismos de intervención propuestos por diversos autores, para lo académico, la adaptación de algunas propuestas de intervención clínica para dicho ámbito y con las ideas surgidas de las experiencias de observación y con el diálogo con los docentes de la institución. Es fundamental tener presente que a pesar de que se este haciendo referencia específica en este texto a los niñ@s con TDAH, el hecho de que en la institución educativa se trabaje desde la perspectiva de inclusión hace necesario que los docentes implementen las estrategias propuestas con el alumnado en general que a su vez se verá beneficiado por estas, de modo que no se realiza una adecuación especial para una población determinada.

7.1 ESTRATEGIAS PSICOPEDAGOGICAS PARA EL CONTROL AMBIENTAL DE CLASE

En vista de la diversidad de estilos de aprendizaje que se observan en las diferentes clases, los docentes deben ofrecer a los niñ@s, opciones ambientales que tengan en cuenta dónde y cómo pueden trabajar favoreciendo su aprendizaje. Al respecto se plantean las siguientes recomendaciones:

- ❖ El lugar donde se sienta cada niñ@s puede determinar una diferencia significativa en su desempeño académico. Si bien se observó que en algunos salones la iluminación, la ventilación, la comodidad en las sillas

y su respectiva disposición en el espacio, favorecía el adecuado desarrollo de la clase, es importante modificar lo anterior en otros salones, es decir, permitir que todos los niñ@s tengan fácil acceso a su lugar de trabajo, de modo que no generen interrupciones o sean interrumpidos por el tránsito de los demás, también es recomendable que la ubicación de la silla esté distribuida de acuerdo con las necesidades de los alumnos, o sea, se debe tener en cuenta a la hora de organizar algunos niñ@s cerca del docente o tablero, se debe considerar la posibilidad de que sean aquellos que tengan algún tipo de dificultad (sensorial, comportamental, etc.). con respecto a esta estrategia, es importante que el docente sea buen observador y conozca bien las limitaciones de sus alumnos para así poder ubicarlos supliendo las necesidades de cada uno. Esta ubicación de los alumnos en el salón de clase debe ser dada de tal forma que el docente vea a cada uno de los alumnos y que cada alumno vea al docente.

- ❖ La decoración de las aulas es un aspecto discutido en el abordaje pedagógico de los niñ@s, sin embargo, se observa en la institución, sobriedad en la decoración, esta a pesar de ser sencilla es adecuada para el trabajo pedagógico con niños y niñas en etapa escolar, ya que no contienen elementos distractores significativos, favoreciendo la atención de los alumnos durante la clase.

- ❖ Las rotaciones que se realizan en la institución por las diferentes materias, les permiten a los niñ@s relajarse y facilita la disposición para la clase siguiente, ya que tiene la posibilidad de cambiar de actividad.

- ❖ No solo los alumnos con TDAH enfrentan importantes dificultades en el ámbito de la organización y la capacidad para estudiar, pues esta es una dificultad que en ocasiones es general en la mayoría de los alumnos, por lo cual necesitan apoyo y una intervención adicional para registrar adecuadamente las tareas asignadas, organizar sus materiales y su espacio de trabajo, retirando periódicamente sus desechos acumulados. El docente puede favorecer a la organización de todos los estudiantes, escribiendo en una parte del tablero las actividades y tareas pendientes, para que los niñ@s lo escriban en el cuaderno y así puedan tener claro lo que deben hacer. También se recomienda mantener la rutina de la clase consignada en alguna parte del salón, ya sea a nivel escrito o gráfico. Para que los alumnos puedan estar pendientes de las actividades que hicieron, que están haciendo y que harán; esto exige una planeación actualizada y organizada por parte del docente.

7.2 ESTRATEGIAS PSICOPEDAGOGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

Es esencial que los docentes tengan presente que existen particularidades en

la naturaleza fisiológica de los niños, a partir de esto podrán entender que los estudiantes con TDAH no molestan deliberadamente y mas aun cuando a su dificultad se le suman las características ambientales que rodean al niño, como por ejemplo violencia intrafamiliar o divorcio de sus padres, entre otros, que hacen que la autoestima en el niño disminuya, se incremente su actividad motora y se alteren los niveles de atención. Sobre este aspecto se recomienda lo siguiente:

- ❖ El docente debe ser flexible a la hora de crear estrategias, pues debe tener presente que aunque algunos alumnos sean muy habilidosos para responder frente algunas tareas, existen otros que requerirán de mayor tiempo y/o apoyo para cumplir con el mismo objetivo, lo que no quiere decir que no sean capaces de cumplir con este, por lo cual en ocasiones no es necesario que todos los alumnos realicen muchos ejercicios, resuelvan todos los problemas de matemáticas o den todas las definiciones (entre otras tareas). Hay que estar dispuesto a hacer excepciones, a permitir que realicen las tareas y alcancen los objetivos aunque no todos utilicen el mismo procedimiento para lograrlo, pues conviene implementar metodologías flexibles para que expongan sus conocimientos. Algunos aspectos que se pueden tener en cuenta son:

Darles la opción a los alumnos de que varíen su forma de dar respuestas, entre orales, escritas y espontáneas, ya que el presionarlos

puede hacer que se sientan un poco inseguros y por ende sus respuestas no correspondan con las indicadas. Además es importante que mientras los alumnos adquieren las habilidades necesarias para responder de varias maneras frente a pruebas, exámenes, problemas o simplemente preguntas, el docente les proporcione seguridad y confianza utilizando un tono de voz suave y verbalizándoles que ellos lo pueden hacer.

En ocasiones es importante que el docente modifique la forma de preguntar, iniciando con preguntas en las que sus alumnos ya sepan las respuestas, pues responderán adecuadamente y se sentirán mas seguros y motivados, y luego, el docente puede ir aumentando el grado de complejidad de acuerdo a los últimos temas tratados en clase, ya que con la confianza ganada anteriormente se logrará mayor participación.

- ❖ Como docentes se debe estar seguros de que los objetivos individuales y expectativas con respecto a cada alumno son adecuadas y razonables para éstos, asegurándoles así éxitos considerables. De ahí la importancia de crear planes personalizados para aquellos alumnos que presenten dificultades en el aprendizaje y que por sus condiciones cognitivas no cumplan con las habilidades necesarias para alcanzar todos los logros. El docente puede simplemente adaptar los logros que se plantean de forma gradual, aprovechando los momentos de actividad

en subgrupos o de ejecución de tareas individuales para apoyar de manera específica el proceso académico de quienes lo necesitan. Con respecto al proceso específico de los niños con TDAH el docente por ejemplo, no podrá esperar que permanezca sentado durante toda la clase y deberá procurarle así espacios en los que pueda realizar alguna actividad de estiramiento o motivarlo para que le colabore ejecutando alguna tarea del aula en la que pueda levantarse o desplazarse por el salón, esto permitirá que los niño se sientan capaces y colaboradores.

- ❖ Un elemento esencial para conseguir que los niveles de autoestima en los niñ@s mejoren, es lograr que los docentes ofrezcan un buen modelo de conducta personal, ya que para los alumnos en la mayoría de los casos, éstos son un ejemplo a seguir y por ende los niñ@s tienden a imitarlos.

Algunas estrategias que el docente puede usar respecto a este aspecto son:

- ❖ El docente debe acercarse a sus alumnos de forma tranquila, equilibrada, relajada y en ocasiones, mantener una relación más horizontal que vertical, ya que de esta manera el alumno se siente seguro y con confianza.
- ❖ Los docentes deben generar espacios tanto dentro de su

clase, como fuera de estas, donde se traten temas sobre la autoestima con los niñ@s y se genere un clima de confianza que les permita a sus alumnos acercarse, ya que a veces requieren ser escuchados con atención y como docentes se pueden dar aportes para la solución de sus preocupaciones, problemas personales, autoestima y sentimientos, pues esto es un factor determinante para su desempeño escolar, familiar y social.

- ❖ Valore las diferencias entre alumnos y ayúdelos a sacar a la luz sus talentos, pues si bien este aspecto se evidenció en las diferentes clases de algunos docentes, que les daban a sus alumnos la oportunidad de mostrar ante sus compañeros sus habilidades y destrezas, es importante que todos utilicen estrategias variadas en algunos momentos, como hacer actividades que les permitan a los alumnos acceder a los diferentes conocimientos de una manera que sea agradable para ell@s.

Algunos ejemplos pueden ser:

- ❖ Organizar dramatizaciones, noticieros, canciones, trovas, dibujos, manualidades, entre otros.
- ❖ Elaborar figuras tridimensionales y trabajar con material concreto.
- ❖ Hacer salidas pedagógicas que generen diversas actividades como por

ejemplo elaborar cartas para permisos y solicitudes de espacios, recolección de materiales y/o elementos naturales que les permitan observarlos y hacer experimentos químicos, cálculos geométricos y matemáticos, entre otros. Así mismo se pueden hacer ubicaciones temporo-espaciales desde el área de sociales, etc Para que los niños demuestren sus habilidades y en la medida que realicen actividades que les son llamativas, mejoren en su desempeño académico y social dentro del aula y fuera de ella.

- ❖ El docente debe conocer cuales son las expectativas y los intereses de los alumnos, y a la vez incentivarlos para que se motiven por crear sus propios objetivos personales y que a partir de estos diseñen sus propios programas de aprendizaje.

- ❖ Esto se puede lograr por medio de la indagación de los docentes, respecto a los sueños, gustos e intereses de los alumnos, ya sea a través de la creación de biografías, cuentos, cuestionarios o dinámicas que permitan la expresión y los incentive a pensar frente a lo que han logrado hasta el momento y lo que desean alcanzar. De esta manera, los niños con ayuda de los docentes, podrán empezar a establecer relaciones entre lo que necesitan para cumplir sus sueños y el aporte que cada materia les da para poder cumplir estas metas. Sería conveniente ubicar en un espacio del salón o del colegio un lugar donde

puedan pegar escrita la meta que desean alcanzar y la fecha para la cual la deben cumplir de modo que puedan estar reflexionando a menudo sobre el proceso para alcanzarlas y las puedan cambiar por otras cuando las hayan logrado

- ❖ Todos los días al comienzo de la jornada especificarle a los alumnos las metas en el salón de clases para el día y elogiarle sus esfuerzos durante este, a través de la motivación verbal, el seguimiento en las notas, no solo en exámenes y trabajos, sino que también se tenga en cuenta la participación en clase de los alumnos, aunque en ocasiones esta no arroje la respuesta esperada por el docentes. Así mismo, se deben aprovechar las salidas pedagógicas y los actos culturales que estén pendientes, para motivarlos a participar de las actividades del día, usando estas fechas como el incentivo para motivarlos a alcanzar los logros que tengan en las clases.

- ❖ Tener ética profesional respetando la privacidad y el carácter confidencial de los datos de cada alumno; ya que es importante que las notas, los resultados de los exámenes, las modificaciones especiales de las tareas asignadas o requerimientos, así como las medicaciones de los alumnos que lo requieran, no se difundan entre profesores o padres de otros niños, pues esto solo lo deben conocer los profesionales a los cuales les compete, además el docente debe evitar la divulgación de las notas malas de su alumnos, ya que esto los hace sentir frustrados en

público y baja sus niveles de autoestima, pues se evidencia burla de sus compañeros y por ende crea barreras en la relación docente alumno, pues se pierde la confianza.

Finalmente es importante tener presente que la preservación de la autoestima es un factor primordial en los seres humanos que favorece en gran medida el éxito que puedan tener, por lo cual es indispensable que este aspecto se desarrolle de la mejor manera desde temprana edad.

7.3 ESTRATEGIAS PSICOPEDAGOGICAS PARA COMPRENDER EL SIGNIFICADO QUE TIENE EL CUMPLIMIENTO O NO DE LAS REGLAS

- ❖ La forma de llevar a cabo eso en el salón de clase, es permitir que los alumnos pongan en común las reglas y normas que ellos consideran se deben establecer para todos los integrantes del grupo incluyendo profesores. En este momento el docente también da aportes para que la construcción sea conjunta. Luego, se pasa a organizarlas y priorizarlas, de modo que se puedan hacer acuerdos para establecer la forma en que deba ser sancionada el no cumplimiento de estas reglas y normas. Se pueden establecer periodos de tiempo, por ejemplo: semanal, mensual, trimestral, etc. Estas reglas y normas deben estar en un lugar visible del salón en un cartel que elabore el docente en compañía de los alumnos, de modo que quede legible para todos. De esta manera, se estimula a los niños para que respeten lo que entre todos establecieron. Es

importante, que cuando una regla se incumpla, sea sancionada en ese mismo momento y que se haga con todos los alumnos que la incumplan, teniendo siempre presente el manual de convivencia de la institución, donde se reglamentan las sanciones, así también es conveniente resaltar en el momento oportuno la labor de aquellos que siguen las reglas.

- ❖ Al establecer las reglas y normas de convivencia en el aula de clase e institución, es propicio, que tanto los alumnos como los docentes asuman los roles que deben desempeñar, haciendo cumplir sus deberes, derechos y obligaciones, estos pueden especificarse y anotarse en un acta que todos firmen para que quede claro el acuerdo que realizaron.
- ❖ Es fundamental que el docente y los padres den ejemplos concretos y en repetidas ocasiones del comportamiento esperado, ya que si bien son la autoridad también son el ejemplo a seguir, además los alumnos son astutos y en ocasiones saben cuando los demás son coherentes con lo que dicen y lo que hacen, es por esto que la institución debe hacer un trabajo con la familia que posibilite establecer un lenguaje común en la formación integral de los alumnos.
- ❖ Los niños necesitan practicar una y otra vez las normas establecidas en el salón de clase; ya que en ocasiones las olvidan, por lo cual el profesor debe facilitar situaciones para que los niños demuestren sus avances, y donde no castiguen o señalen a sus estudiantes, sino que

por el contrario refuercen las actividades de los estudiantes de una manera comprensiva y tolerante. Una forma de favorecer la memorización y respeto de de las reglas y normas establecidas, es realizar cada cierto periodo de tiempo, actividades prácticas que permitan involucrar a los alumnos en situaciones reales que les permita ubicarse en dicha situación. El docente puede invitar al grupo a presentar socializaciones, sociodramas, puestas en escena, etc, donde se evidencia el establecimiento de la regla, cómo puede ser incumplida y la forma de sancionarla; esto incrementa la comprensión en docentes y alumnos.

- ❖ Es importante que el docente permita que los estudiantes salgan del salón por un momento dependiendo de sus necesidades, pero aclarando de antemano el límite para que su salida sea propicia. Para que el docente pueda posibilitar esto, es necesario generar confianza, con el fin de que los alumnos no mal utilicen este permiso.
- ❖ Se recomienda que todos los docentes de la institución implementen la misma metodología para el establecimiento de reglas y normas, pues al trabajar de la misma manera se posibilita claridad en las reglas y mayor eficacia en el cumplimiento de éstas.

7.4 ESTRATEGIAS PSICOPEDAGOGICAS PARA FAVORECER LAS INTERVENCIONES DEL DOCENTE EN CUANTO A LAS FUNCIONES COGNITIVAS

Se puede definir la atención como "la capacidad de fijarse en uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes". El medio ambiente se caracteriza por ser generalmente complejo, puesto que incluye una gran cantidad de información a la que se debe responder. Si se consigue esto es gracias a los procesos atencionales. Cuando dichos procesos se activan el individuo es más receptivo a los sucesos del ambiente y desempeña más fácilmente una actividad (López Soler, 2000). Por tanto, el desarrollo de dichos procesos va a ser crucial para el desarrollo integral de la persona.

- ❖ Estrategias destinadas a captar la atención del alumno:

Este debe ser uno de los principales objetivos básicos del profesor en su clase. Por lo cual es importante que tenga presente que los alumnos concentran su atención en aquello que les parece interesante. Así Gallego 1997, rescata la utilización de anécdotas, curiosidades e historias interesantes, aspecto observado en algunos docentes de la institución, se sugiere que aquellos docentes que no lo utilizan como estrategia de enseñanza, b involucren, pues esto les favorecerá a la hora de exigir atención de sus estudiantes, mediante la utilización de las siguientes estrategias:

Utilizar anécdotas e historias en clase donde los niñ@s puedan tener mayores posibilidades para involucrarse de manera directa en el tema específico de esta.

- ❖ Relatar las historias en las que intervengan aspectos de la cotidianidad de los alumnos, tomando como referentes la escuela, la casa y sus entornos más cercanos ya que de esta manera estarán motivados e interesados por el tema y a su vez servirá para captar su atención.

Así mismo, para llamar la atención sobre la información o procedimientos, a menudo el docente deberá utilizar láminas novedosas llenas de colorido y atractivo, plumones de diferentes colores que resalten las ideas principales del tema (Bichler, 1992).

Mediante la utilización de las siguientes estrategias:

- ❖ Utilizar diferentes recursos didácticos, en el aula, amplia el panorama de herramientas a implementar; el uso de fichas, visuales, hojas de colores, marcadores, juegos, etc. (el costo de estos materiales deben ser asumidos por la institución como dotación por los docentes) en lo que se refiere a la forma en la que se utilizan ayudas didácticas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sea monótono.

Esto en lo que se refiere a la forma en la que se utilizan ayudas de enseñanza, como talleres, carteles, etc... No obstante en cuanto al entorno, se debe recordar que un ambiente sobre estimulado contribuye a incrementar los

periodos de distracción, por lo que la decoración de la clase deberá estar muy sencilla. (Gallego, 1997), Vale la pena aclarar que en general en la institución la decoración es sobria y esto favorece a los alumnos para que no se distraigan con la sobreestimulación visual.

- ❖ Genovard (1980; véase en García, 1997) indica que el docente deberá analizar los intereses básicos del alumnado y basar en ellos la actividad escolar, por lo cual es importante que el docente tenga en cuenta a la hora de planear, relacionar los contenidos con los intereses de los alumnos, ya que de esta forma tendrá mayor motivación por parte de sus alumnos.
- ❖ Así mismo, al comenzar una clase deberá informar al alumno de los contenidos que abarca el tema en el caso de la institución en la que los docentes están en una sola aula y los niños son los que rotan por estas, se facilita más la utilización de estas estrategias ya que los docentes podrán escribir lo que se va a trabajar y explicarles a sus alumnos para luego desarrollar estos debidamente estructurados y organizados, procurando así que sus alumnos tengan una secuencia en cada clase y ubicarse con más certeza.
- ❖ Para Gallego (1997) El docente puede enseñar a los alumnos el uso de estrategias para el manejo de información como los esquemas y resúmenes, puede ofrecer ejercicios de relajación o cambio de

actividades para los que lo necesitan cuando hay agotamiento por un exceso de información recibida, cuando los niños se muestran cansados o abandonan la tarea continuamente. Sin embargo se tiene en cuenta que el horario de clase no es muy extenso, por lo cual se recomienda utilizar dinámicas que posibiliten la atención en clase, ya que es importante que todos los docentes utilicen este tipo de estrategias, ya que de esta manera generan motivación y participación por parte de los alumnos.

- ❖ Igualmente este autor resalta la importancia en el autoconocimiento por parte de los alumnos de su propia capacidad de atención a través del uso de cuestionarios manejados por el profesor de clase. Esto se puede lograr por medio de actividades que permitan evaluar las temáticas de cada clase, antes, durante y después, como por ejemplo hacer preguntas sencillas o cambiar de voz y posturas en el docente, pues esta mejora el nivel de atención y concentración de los estudiantes.

Utilizando las siguientes estrategias :

- ❖ Hacer preguntas sencillas (antes, durante y después) para que direccionen la actividad durante la clase.
- ❖ Cuando se esta leyendo o narrando una historia hacer cambios en la voz, posturas y expresión corporal, pues esta mejora el nivel de atención

y concentración de sus alumnos.

Estrategias destinadas a mantener la atención del alumno:

- ❖ Bichler (1992) considera que los alumnos prestan atención a la clase cuando comprenden que les será útil para adaptarse a su ambiente, por lo que recomienda que las clases de matemáticas, español, ciencias sociales y naturales etc. se relacionen con los intereses naturales de los alumnos (por ejemplo, llevar el registro de dinero para hacer compras, escribir cartas para varios integrantes de sus familia o compañeros de clase, criticar los programas de televisión, medir la temperatura, el viento, etc.) para lograr el mismo efecto, el docente puede establecer dinámicas o juegos que dependan del mantenimiento de la atención como el juego seguimiento de instrucciones (el rey dice, etc) seguir la pista de un objeto oculto, o determinar si dos imágenes son idénticas o diferentes.

Genovard (1982; véase en García, 1997) señala algunas estrategias para mantener la atención.

- ❖ Variar los estímulos, pues un ambiente monótono disminuye el nivel de atención, si hay cambios de estímulos o situaciones es más fácil mantenerla. Esto se puede lograr por ejemplo cuando el docente utiliza situaciones para transmitir su temática, es decir, no quedarse solo en un

taller, sino por ejemplo planear actividades grupales o individuales que relacionan el tema con la cotidianidad y los talentos e intereses de los estudiantes. También es recomendable utilizar medios audiovisuales, emplear material gráfico, información visual ya sea por medio de el tablero, el proyector de acetatos, televisor, VHS, video beam etc

- ❖ Crear conciencia de satisfacción hacia el rendimiento obtenido y conseguir que los alumnos tengan satisfacción y motivación por atender. En este punto es importante recordar que el docente debe mirar a los alumnos desde sus habilidades, pues así tendrá aspectos que le permitirán estimular a cada alumno e incentivarlo frente a lo que puede lograr si se lo propone. Se puede recurrir a comentarios generales que pueden ayudar:

- ¡me encanta como estas poniendo atención!
- ¡muchas gracias por levantar la mano!
- ¡Que bien te portaste en la clase!

- ❖ Mostrar un cierto grado de afectividad en el momento de transmitir la información, ya que además de mejorar la relación docente alumno, ayudará a los alumnos a mirar el tema con mayor interés y claridad.

Gallego (1997) precisa ciertos procedimientos al respecto.

- ❖ Acortar el tiempo de explicación oral y utilizar la actividad motriz de los alumnos como en ejercicios en el cuaderno o alguna actividad escrita; tan bien se debe tener en cuenta que las actividades no deben ser

repetitivas por largos periodos de tiempo sino por el contrario dinámicas y variadas.

- ❖ Realizar con frecuencia preguntas concretas para incrementar la participación ordenada de los alumnos, invitarlos a participar de la clase, también se pueden utilizar métodos que faciliten la participación grupal y que a la vez dará un ambiente dinámico y agradable a la clase, por ejemplo: respuestas en coro, responder con tarjetas si-no, cartones de colores que tengan un significado específico, elegir un representante por grupos de trabajo para que este sea el que exprese las ideas etc.
- ❖ Es útil interrumpir la transmisión de conocimientos para que los alumnos lo completen o terminen, lo cual mejorará su participación y en la medida en que se repita en varias clases, se podrá evidenciar mayores niveles de atención, de acuerdo al interés y motivación que les genere el docente.
- ❖ El docente puede también entrenar a los alumnos en estrategias de autocontrol, mediante el uso de registros de control de la atención que el alumno deberá llenar en cada clase y entregarla al profesor para su valoración. Se puede por ejemplo manejar un cuadro para cada alumno de la siguiente manera:

| LOGROS DE CLASE | LUNES | MARTES | MIERCOLES | JUEVES | VIERNES |
|----------------------------------|-------|--------|-----------|--------|---------|
| Terminar los ejercicios de clase | | | | | |

| | | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|--|
| Compartir con los compañeros | | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|--|--|

- ❖ El docente deberá promover la toma de apuntes en los alumnos durante todo el tiempo que dure su exposición, como un medio para que se concentren más y luego puedan apoyarse de estas a la hora de estudiar lo aprendido.
- ❖ Cabe resaltar que los materiales para el entrenamiento de la atención no están restringidos a la edad, como es el caso de las pruebas psicológicas, ya que el objetivo principal es que el niño aprenda inicialmente bajo guía, un diálogo interno y posteriormente se de autoinstrucciones verbales y desarrolle estrategias a través de la resolución de sus tareas, esto quiere decir también que no se deben tomar las tareas de los manuales existentes como un conjunto de ejercicios cuya solución exitosa y repetitiva sea garantía de mejora.
- ❖ En dicho entrenamiento los profesores pueden emplear tareas para el mejoramiento de la memoria visual, mediante el seguimiento visual de fichas, objetos, al igual que su discriminación visual en la búsqueda de semejanzas, diferencias y el seguimiento de secuencias de imágenes y números, además de realizar actividades como colorear crear dibujos, unir puntos, y demás ejercicios, los cuales dependerán también de la

creatividad de quien los realice y la utilización de los recursos que tengan en la institución educativa.

Al respecto, García (1997) considera que las estrategias más importantes que el niñ@ debe desarrollar son:

- ❖ Estrategias de atención selectiva, en el que se deberá seleccionar la información relevante mediante técnicas de fragmentación o subrayado, esto permitirá que el niñ@ identifique con facilidad lo más importante de un texto por ejemplo, facilitándosele el orden para estudiar y una mejor comprensión de lo que hace ya que puede diferenciar lo mas importante.
- ❖ Estrategias de atención sostenida, en la que se deberán utilizar técnicas de memoria, elaboración de esquemas, hablar y repetir la información en voz alta, estas se utilizan para el desarrollo de estrategias metacognitivas, que favorezca de manera directa a los alumnos para su desempeño académico y el uso de herramientas para la adquisición de los conceptos. Se recomienda que el docente pregunte al alumno sobre lo que esta haciendo, ya que de esta manera, el mantendrá una constante atención y permanencia frente a lo que esta haciendo, con el fin de mantener la disposición en la actividad.
- ❖ Estrategias de atención global, que consiste en atender lo más posible a toda la información que se le presenta .mediante la exploración o el escudriñamiento de la información. El docente debe permitir el desarrollo de este tipo de atención de una manera paulatina.

Incrementando la exigencia en las actividades. Y guiándolo a la permanencia en una actividad prologada evitando elementos distractores que generen una interrupción en la atención prestada por el alumno.

Se hace necesario que el profesor de clase conozca los elementos que pudieran estar perturbando una adecuada atención en sus alumnos como también tener un sentido de autocrítica, en cuanto a la metodología de enseñanza y las estrategias atencionales que esté empleando, ya que esto contribuirá a la eficacia del proceso de aprendizaje, al dedicar mayor tiempo a las evaluaciones y el respectivo proceso, ya que algunos alumnos suelen asimilar la información, pero se les dificulta expresarlas, sobre todo al sentirse evaluados, hay que ser flexible, y concederles un tiempo adicional en las pruebas, o permitir que respondan verbalmente, o ambas cosas.

7.5 ESTRATEGIAS PSICOPEDAGOGICAS PARA FORTALECER EL TRABAJO EN EQUIPO:

A muchos docentes la enseñanza en equipo de trabajo les resulta útil. Poder integrar o compartir con alumnos y docentes de otros salones durante un día escolar a menudo reduce el problema de conducta y mejora las relaciones intrapersonales de la comunidad educativa.

- ❖ Trabajo en equipo interdisciplinario, transdisciplinario y multidisciplinario: es importante que la institución tenga en cuenta los diferentes profesionales con que cuenta, como docentes, maestras de apoyo, psicólogo, entre otros, si no los posee puede gestionar diferentes convenios con instituciones y entidades que beneficien y apoyen no solo el trabajo pedagógico, sino que además aporten diferentes recursos (humanos, materiales, económicos etc....) que permitan esclarecer los posibles diagnósticos de algunos alumnos, así como intervenir de una manera eficaz de acuerdo a las necesidades de cada alumno, potenciando sus habilidades y fomentando el trabajo en pro del ser integro.

- ❖ Apoyo administrativo: si bien es cierto que la institución esta trabajando siempre en pro del beneficio de sus estudiantes posibilitándoles una educación lo mejor posible de acuerdo a las necesidades de cada alumno, es esencial que no solo los docentes, sino toda la comunidad educativa incluyendo los directivos administrativos, conozcan las características, necesidades y habilidades de la población a la que atienden, ya que esto permite que se de un trabajo en equipo donde todos y todas desarrollen una labor que favorezca el manejo eficaz de la atención a la diversidad en equidad de oportunidades, a fin de que se apoye a los maestros en su desempeño laboral. Esto es posible invitando a estos profesionales al aula para que participen en diferentes

actividades; por ejemplo que cuenten en que consiste su ocupación y como es su desempeño.

- ❖ El docente debe mantener una comunicación estrecha entre el hogar y la escuela: es importante tener presente que aunque en la mayoría de las ocasiones el trabajo con las familias se hace muy difícil por diferentes circunstancias, como la falta de compromiso, de cooperación y tiempo, se debe tener presente que el compromiso de la institución es formar personas integrales para que puedan desempeñarse de la mejor manera en la sociedad, por lo cual, la institución debe tener presente a lo largo de la formación de los alumnos, el trabajo con padres de familia y la comunicación estrecha entre estos y la institución, por medio de la sensibilización y motivación, con miras a propiciar y sostener un trabajo cooperativo y continuo con cada alumno, también posibilitando que ellos aporten ideas sobre la formación que quieren para sus hijos.

- ❖ En la institución se debe llevar un registro continuo respecto al control conductual de cada estudiante, por medio de un formato donde se cree un plan de acción personalizado que esté acorde a las adaptaciones curriculares que se hagan en el PEI, para poder así consignar los avances de cada estudiante, al igual que las dificultades que se vayan teniendo dentro del proceso que se lleve a cabo con cada uno, de acuerdo a las metas conductuales elegidas para ellos, como por ejemplo

a nivel académico pueden ser: Terminar los ejercicios que se le pongan, no conversar con los compañeros de clase, cumplir con la tarea etc.

- ❖ Es importante que el docente aproveche los espacios en los que se reúne con los padres de familia, para dar un informe sobre el proceso de aprendizaje de los niños, con relación a las metas propuestas para el periodo por ejemplo, y brindar un acompañamiento sobre el trabajo que se debe hacer desde el hogar, las estrategias de trabajo que se están implementando con el alumno en la institución, teniendo en cuenta una permanente retroalimentación para así enriquecer dicho proceso, donde una adecuada comunicación favorezca la relación institución-niño-familia.

Se pretende entonces que a través de estas estrategias generales, la institución educativa Presbítero Juan J. Escobar y en especial los profesores adquieran elementos que apoyen su que hacer como docente, y se mejore tanto el rendimiento académico como la calidad de vida de los niños con TDAH. No obstante es importante tener en cuenta que se deben hacer las adaptaciones pertinentes siempre que sean necesarias.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th ed. Washington: American psychiatry association. 1994. Citado por FERNANDEZ, Alberto. En: Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH) abordaje multidisciplinar. <http://anshda.org/libro.pdf>. Consulta en Abril de 2005.

- ❖ ARDILA A., & Rosselli, M. (1991) Evaluación neuropsicológica del síndrome prefrontal. En D., Pineda, & A., Ardila (eds). Neuropsicología: Evaluación clínica y psicometría. (pp 129 - 136). Medellín. Prensa Creativa.

- ❖ BARKLEY, R.A. (1995): Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales, Barcelona: Paidós.

- ❖ BARKLEY, R.A., MURPHY, K., BAUERMEISTER, J.J. (1998) El trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Un manual de trabajo clínico, New York Guilford Press.

- ❖ BIRCH, 1974. Citado por Arias Beatriz, Sánchez, Lyda. En: Efectos de un programa de sensibilización y capacitación a docentes de aula regular y especial sobre el conocimiento y la observación de los derechos de los niños con NEE.

- ❖ BLANCO, P, A. (1987). Apuntes de psicodiagnóstico clínico. Valencia: Promolibro.

- ❖ BOURNEVILLE, E. le traitement medico-pedagogique des differentes formes l'idiotie. Paris: Alcan 1987. Citado por FERNANDEZ, Alberto. En: Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH) abordaje multidisciplinar. <http://anshda.org/libro.pdf>. Consulta en Abril de 2005.

- ❖ BRONCON y COL, 1980. Citado por Bautista, R. 1986. En: Necesidades Educativas Especiales.
- ❖ BROWN, Thomas, MASSON, 2003, "Trastornos por déficit de atención y comorbilidad en niños, adolescentes y adultos", Barcelona España, Págs. 455-476.
- ❖ BROWN, T. E (2003), Trastornos por deficit de atencion y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos. 8 edicion española. Masson S.A, barcelona España. p10-13.
- ❖ CABANYÉS y LORETE Poliano. En: Manual de hiperactividad infantil. Madrid. Unión Editorial. 1997. citado por la Fundación Adana. 2004. revista en línea. Trastorno déficit de atención.
- ❖ Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud. Décima Revisión. Volumen I. EUA (OMS) 1992.
- ❖ CLEMENTS, SD; PETERS JE. Minimal brain dysfunctions in the school age child. Arch Gen psyshiatry 1962; 6:185-197. Citado por FERNANDEZ, Alberto. En: Trastorno por Déficit de Atencion y/o Hiperactividad (TDAH) abordaje multidisciplinar. <http://anshda.org/libro.pdf>. Consulta en Abril de 2005.
- ❖ COMENIO, Juan. (2000). Didáctica Magna. México. Porrúa.
- ❖ DECLARACIÓN DE SALAMANCA, 1994.
- ❖ DECRETO 2082 (Noviembre 18 de 1996).
- ❖ DSM-IV-TR. Manual diagnostico y estadístico de los trastornos mentales. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Pág.: 97-99. editorial Masson S.A. 2002.

- ❖ FALVEY, M.A. y otros (1995): What Is an Inclusive School? In Vila, R. A.-Thousand, J.S. Creating a Inclusive School. Alexandria: ASCD, 1-12.

- ❖ FERNÁNDEZ Jaen A., DÍAZ Lainez M Trastorno de hiperactividad y déficit de atención. Resumen. En: Fernández Jaen A, Calleja Perez B. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Disponible en Fecha de última revisión 19 de <http://anshda.org/libro.pdf>. Consulta en Abril de 2005.

- ❖ FLETCHER, J, M., (1996). Executive functions in children. Introduction to the special series. Developmental Neuropsychology, 12: 1 - 3.

- ❖ FUNDACIÓN ADANA, 2004, "Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad" [artículo de Internet], www.f-adana.org/, con acceso el 29 de marzo de 2005.

- ❖ Gallego, J (1997). Las estrategias cognitivas en el aula. Madrid: Escuela española.

- ❖ García, J. (1997). Psicología de la Atención. Madrid: Síntesis Psicológica.

- ❖ GARGALLO, B. Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la flexibilidad. Madrid, TEA. 1997, p.23.

- ❖ GAVIRIA, R. 1999.p 2. Citado por Arias Beatriz, Sánchez, Lyda. En: Efectos de un programa de sensibilización y capacitación a docentes de aula regular y especial sobre el conocimiento y la observación de los derechos de los niños con NEE.

- ❖ GOLDEN, C, J. (1981) The Luria Nebraska children's battery: Theory and formulation. En: G, W., Hynd, & Obrzut (Eds.). Neuropsychological assessment and the school aged child (pp 277 - 302). New York. Grune & Stratton.

- ❖ GORDON, M, How to operate ADHD Clinic or Subspecialty practice, GSI publicación, New York, 1995.
- ❖ GRADAS. Manual para Educadores. Pág.: 21-22.
- ❖ GRADAS, Portafolio de servicios, 2005.
- ❖ GUIA PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS ESCRITOS. Resumen y adaptación de las normas del icontec. Sistema de Biblioteca. Universidad de Antioquia.2001.
- ❖ ILLINOIS 1.990. "Educación 2000 una perspectiva holística" en el VIII congreso internacional de educadores holísticos:
- ❖ JENSEN PS. COMMENTARY: The NIH ADHD Consensus Statement: Win, Lose, or Draw? J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 2000; 39:2
- ❖ KHAN, E.; KOHEN, LH. Organic drivenners a brainstem syndrome and experience N Engl J med 1934; 5:748-756. Citado por FERNANDEZ, Alberto. En: Trastorno por Déficit de Atencion y/o Hiperactividad (TDAH) abordaje multidisciplinar. <http://anshda.org/libro.pdf>. Consulta en Abril de 2005.
- ❖ Lectura, escritura, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales II {guía de curso en línea} http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html. Consulta 1 de jun.de 2005.
- ❖ LOBATO, Xilda. Diversidad y educación. México. Paidos educador.2001
- ❖ LOPERA, L, Juan David. Fundación diversidad y educación Medellín, 2005.
- ❖ López Soler C. Problemas de atención en el niño. Madrid. Editorial Pirámide 2000. VV.AA.

- ❖ LURIA, A, R. (1966). Human brain and psychological processes. New York. Harper & Row.

- ❖ Microsoft® Encarta® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

- ❖ MORENO, Inmaculada, “Hiperactividad, prevención evaluación y tratamiento en la infancia”, EDICIONES PIRÁMIDE S.A., 1998R, Madrid, España.

- ❖ ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD,. OMS. CIE10. clasificacion estadistica internacional de enfermedades y problemas realcionados con la salud. Decima revisión. volumen 1. Washington. organizacion panamericana de la salud, 1995. Citado por FERNANDEZ, Alberto. En: Trastorno por Déficit de Atencion y/o Hiperactividad (TDAH) abordaje multidisciplinar. <http://anshda.org/libro.pdf>. Consulta en Abril de 2005

- ❖ ORJALES, Isabel. Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores, Madrid: CEPE, D.L. 1998

- ❖ ORTIZ, Carmen, Hacia una educación inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana. Citado por: Lobato Xilda, diversidad y educación. (2001)

- ❖ PASSLER, M, A., ISAAC, W., & Hynd, G, W. (1985). Neuropsychological development of behavior attributed to frontal lobe. Developmental Neuropsychology, 1: 349 - 370.

- ❖ PELHAM WE, Wheeler T, Chronis A Empirically supported psychosocial treatments for attention deficit hyperactivity disorder. J Clin Child Psychol 1998 27: 190-205.

- ❖ PEÑA Gonzáles, Marina. Guía para padres: la realidad sobre el déficit de atención/ Marina Peña González. 2 ed. – San José, C.R.: Fundación DA, 2001 Pág.: 13-19.

- ❖ PINEDA, D., (1996): Disfunción ejecutiva en niños con trastornos por deficiencia atencional con hiperactividad (TDAH). Acta Neurológica Colombiana, 12: 19 - 25.

- ❖ POPPER y WEST, (1996), Manual de hiperactividad infantil. Madrid: Unión. Editorial. <http://www.anshda.org/tdha2004.pdf>

- ❖ PORTELA, Luis Enrique. Propuesta Colegio Hontanares (Documento Inédito). Fundación Diversidad y Educación, Medellín, 2004.

- ❖ PORTELA, Luis Enrique, et al. Adaptaciones curriculares. (Documento Inédito). Fundación Diversidad y Educación, Medellín, 2004.

- ❖ RODRIGUEZ, LG. Los niños mentalmente anormales. Madrid: ed. de la lectura, 1917. Citado por FERNANDEZ, Alberto. En: Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH) abordaje multidisciplinar. <http://anshda.org/libro.pdf>. Consulta en Abril de 2005

- ❖ RUSSELL A. Barkley, "Niños hiperactivos: como comprender y atender sus necesidades especiales", 1999 Ed. Paidós Ibérica, S.A.

- ❖ SANCHEZ Arnaiz. Las escuelas son para todos. En: Siglo Cero. Vol 27, Nº2 (1996); p.25-34

- ❖ SPENCER T, Biederman J, Wilens T, Harding M, O'Donnell D, Griffin S Pharmacotherapy of attention-deficit hyperactivity disorder across the life cycle. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 1996; 35: 409-432.

- ❖ STILL, GF. The coulstonian lecture of some abnormal physical condition in children Lancet. 1902; 1:1008-1012. Citado por FERNANDEZ, Alberto. En: Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH) abordaje multidisciplinar. <http://anshda.org/libro.pdf>. Consulta en Abril de 2005

- ❖ Taylor, E. (1991). El niño hiperactivo. Madrid: Martínez.

- ❖ TAYLOR, E, A. Attention-deficit hyperactivity disorder: biological causes and treatments. *Current Opinion in Psychiatry* 1999; 13

- ❖ UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. 1990.

- ❖ UNICEF. "Hacia el desarrollo de Escuelas inclusivas". En: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Chile, 2001. www.unicef.cl

- ❖ UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, CHILE. ESCUELA DE PSICOLOGIA, 2004.El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (pagina de internet. hiperactividaducn.tripod.com/thda_archivos/Hiperactividad024.pdf)

- ❖ UNIVERSIDAD DE VIRGINIA, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (ADHD) (revista en línea) http://www.healthsystem.virginia.edu/UVAHealth/peds_growth_sp/adhd.cfm. Consulta 1 de jun. De 2005

- ❖ Verdugo, M.A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). Actitudes hacia las personas con minusvalía. Madrid: INSERSO.

- ❖ VOELLER, 1986. Citado por Fernández Jaen A., Díaz Lainez M. En: Trastorno de hiperactividad y déficit de atención.

- ❖ VYGOTZKY, L, S. (1987). Pensamiento y lenguaje. Traducción del original en ruso (1934) de María Margarita Rotger. Buenos Aires. La pléyade.

- ❖ WELSH, M, C., & Pennington, B, F. (1988). Assessing frontal lobe functioning children: views from Developmental psychology. *Developmental Neuropsychology*, 4: 199 - 230.

- ❖ YUS, R (2001). Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI. Volumen I y II. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ❖ YUS, R (2001). Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI. Volumen I y II. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ❖ www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=fejecutiva
- ❖ www.f-adana.org, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad Pág. 2
- ❖ www.neurologia.rediris.es/congreso-1/conferencias/neuropsicologia-2-4.html
- ❖ www.psicopedagogia.com Tratamiento del Trastorno por déficit de atención. por Kenny Arbieta Torres .

ANEXOS

ANÁLISIS DE PRIMER NIVEL: categorización diarios de campo

| PARTICIPANTE | UNIDAD DE ANÁLISIS | FRASE TEXTUAL | RESUMEN | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA |
|--------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1 | Frase 1 | El tema de clase fue la libertad y el docente introdujo a los alumnos en el tema a partir de casos cotidianos y sencillos para dar a entender mejor que es la libertad | El tema fue la libertad y se desarrollo a partir de casos cotidianos | Metodología de enseñanza | Conceptualización |
| 1 | Frase 2 | Los alumnos participan del tema haciendo aportes con historias de familiares y propias a las cuales el docente prestaba mucha atención | Los alumnos participaron de la clase activamente | Motivación | Participación |
| 1 | Frase 3 | Luego el docente escribió en el tablero la definición de libertad y algunos ejemplos; los alumnos escribieron en su cuaderno | El docente escribió en el tablero la definición de libertad y algunos ejemplos | Metodología de enseñanza | Utilización de recursos |
| 1 | Frase 4 | Por ultimo se realizo una evaluación por parejas, la cual consistía en decir, en cuales ocasiones o en que momento eran libres en su casa. | Se realizo una evaluación por parejas y se debía decir en que ocasiones eran libres | Metodología de enseñanza | Evaluación |
| 1 | Frase 5 | Los niñ@s llegan a la clase un poco dispersos, pero en poco tiempo se ubican en sus respectivos lugares. | Los niñ@s se ubican en su respectivo lugar. | Rutina | Rutina de clase |
| 1 | Frase 6 | El docente los saluda y hacen una oración. | El docente saluda y oran | Rutina | Rutina de clase |
| 1 | Frase 7 | A continuación, dos niñ@s siguen jugando, el docente les llama la atención | El docente permite que dos niñ@s terminen lo que hacen y | Relación docente alumno | Flexibilidad |

| | | | | | |
|----|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | | de una forma muy tranquila, les dice que por favor salgan y terminen de jugar, cuando acaben, pueden entrar al salón, los niñ@s salen y en poco tiempo, entran al salón y participan de la clase. | luego se integren a la clase | | |
| 1 | Frase 8 | Un niñ@ que no había terminado de comerse un bombón, es invitada por el docente a que se lo termine de comer afuera del salón, el niñ@, se apura a comérselo, y se integra nuevamente al grupo. | El docente permite que un niñ@ termine el bombón y luego se integre a la clase | Relación docente alumno | Flexibilidad |
| 1 | Frase 9 | El tema de esta clase fue la libertad, el docente lo explica con historias reales y les pide a los niñ@s que den ideas sobre lo que significa la libertad. | El docente explica el tema con ejemplos reales | Metodología de enseñanza | Contextualización |
| 1 | Frase 10 | El docente pregunta que si ellos van a estudiar obligados o con libertad, los niñ@s responden que con libertad. Luego el docente les indica en el tablero lo que deben copiar, una definición de libertad. | El docente pregunta al grupo si van a estudiar libres o no | Metodología de enseñanza | Indagación de saberes previos |
| 1 | Frase 11 | Luego debían hacer dibujos que hicieran referencia al tema tratado. | El grupo hace dibujos relacionados con el tema | Metodología de enseñanza | Evaluación |
| 1 | Frase 12 | Por último el docente les pone unas preguntas que buscan evaluar lo aprendido en clase, esto lo hacen en parejas | El docente evalúa la clase con preguntas | Metodología de enseñanza | Evaluación |
| 1 | Frase 13 | El grupo no manifiesta desagrado por el examen, llevando a cabo la instrucción. | El grupo no manifiesta desagrado por la evaluación | Relación docente alumno | Empatía |
| 1. | Frase | La clase dio inicio con una conversación | Conversación espontánea y | Metodología de | Context |

| | | | | | |
|----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| | 14 | espontánea sobre los acontecimientos del día 31 de octubre, día de los niñ@s, la mayoría de los niñ@s se sentían motivados para hablar sobre el tema y contar sus anécdotas. | motivación para hablar del día del niñ@. | enseñanza | realización |
| 1. | Frase 15 | En el transcurso de la clase la conversación se fue dirigiendo a un objetivo claro, que era si los niñ@s eran moderados o no en esta fiesta. | Moderación o no en la fiesta del niñ@. | Metodología de enseñanza | Situaciones experienciales |
| 1 | Frase 16 | Algunos niñ@s que participaron establecieron que muchas veces se realizaban cosas inadecuadas (empujar, correr, tirar) para conseguir un confite. | Participación de los niñ@s. | Motivación | Participación |
| 1 | Frase 17 | Aprovechando esta intervención el docente explico lo que significaba ser moderado y que para poder serlo había que encontrar un equilibrio (las explicaciones dadas por el docente son de manera anecdótica). | Explicación de ser moderado, para serlo se requiere un equilibrio. | Metodología de enseñanza | Conceptualización |
| 1 | Frase 18 | Luego se realizo una actividad en el cuaderno que consistía en el registro escrito de lo que era la moderación al igual que el gráfico en donde los niñ@s realizaban un paralelo por medio de dibujos sobre cuando se es y no se es moderado. | Registro escrito y gráfico de lo que es la moderación. | Metodología de enseñanza | Evaluación |
| 1 | Frase 19 | Al finalizar la clase el docente realizo una evaluación, mediante una pregunta, la cual consistía en complementar la definición de la moderación y argumentar | Evaluación en parejas, definición y argumentación de cuando se es moderado. | Metodología de enseñanza | Evaluación |

| | | | | | |
|---|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| | | cuando se es moderado, la evaluación se hizo en parejas. | | | |
| 1 | Frase 20 | Algunos niñ@s tuvieron dificultades para realizarla, ya que para ellos era difícil registrar sus pensamientos en forma escrita. | Dificultades al registrar sus pensamientos en forma escrita. | Resolución de problemas | aplicación de conceptos |
| 1 | Frase 21 | La clase inició con una indagación previa sobre el tema la “precaución” por lo que el docente utilizó el tema del “día del niñ@” | Indagación de saberes previos sobre la precaución. | Metodología de enseñanza | Indagación de saberes previos. |
| 1 | Frase 22 | El docente mencionó que para participar era necesario levantar la mano. | Se pide levantar la mano para participar | Control ambiental | Reglas claras |
| 1 | Frase 23 | Así se evidencio un alto nivel de participación y se acato la norma. | participación y acato de la norma. | motivación | Participación |
| 1 | Frase 24 | El docente permitió que todos los alumnos participaran y por eso todos estuvieron muy atentos. | El docente los dejo participar por lo que estuvieron atentos. | motivación | Participación |
| 1 | Frase 25 | Luego de esto explico el tema y dio muchos ejemplos con apoyo en la expresión gestual y corporal e hizo dinámicas y algunos alumnos participaron | Luego explicó el tema y dio diversos ejemplos. | Metodología de enseñanza | Contextualización |
| 1 | Frase 26 | Seguidamente repartió una hoja por parejas y pidió que contestaran y dibujaran tres preguntas sobre el tema tratado. | El docente pidió que contestaran unas preguntas sobre el tema. | Metodología de enseñanza | Evaluación |
| 1 | Frase 27 | Al entregar las hojas para la actividad, dos niñ@s estuvieron arrebatándose la y la rompieron, por lo que le docente les llamó la atención | En la entrega de hojas dos niñ@s discutieron y el profesor les llamó la atención y los dejó trabajó individualmente. | Control ambiental | Reglas claras |
| 1 | Frase 28 | De esta forma hicieron el trabajo individual por que el docente se los permitió. | El docente les permitió hacer el trabajo individualmente | Relación docente – alumno | Flexibilidad |

| | | | | | |
|---|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------|-----------------|
| 1 | Frase 29 | Finalmente sonó el timbre y los alumnos entregaron los trabajos y cambiaron de clase. | Se entregaron los trabajos y finalizó la clase. | Rutinas | Rutina de clase |
|---|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------|-----------------|

| PARTICIPANTE | UNIDAD DE ANÁLISIS | FRASE TEXTUAL | RESUMEN | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA |
|--------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 2 | Frase 1 | El docente inicio la clase expresando a los alumnos el tema a desarrollar; el tema estaba en el tablero y era acerca de los fraccionarios | El tema a desarrollar sobre los fraccionarios | Metodología de enseñanza | Conceptualización |
| 2 | Frase 2 | Durante toda la clase se presento indisciplina sin embargo llego un momento en el cual se hizo intolerable y por tal motivo castigo a un alumno haciéndola parar en la parte de atrás de el salón (él levanto sus manos, aunque el docente no se lo ordeno) | En el momento en el cual la indisciplina se hizo intolerable el docente l castigó a un alumno haciéndolo parar en la parte de atrás del salón. | Control ambiental | Seguimiento de instrucciones |
| 2 | Frase 3 | Algunos terminaron rápidamente la escritura en el cuaderno y se pusieron a jugar o conversar pues era todo el trabajo de la hora | Algunos terminaron la escritura y se pusieron a jugar o conversar. | Metodología de enseñanza | Poca recursividad en la intervención |
| 2 | Frase 4 | En este día el docente se encontraba realizando el refuerzo para los alumnos que no habían alcanzado todos los logros, a través de situaciones problema, los cuales debían solucionar en el cuaderno y mostrar al docente al terminarlos | Se realizo el refuerzo para los alumnos que no habían alcanzado los logros | Planeación acorde a las necesidades de cada individuo | Planeación incluyente |
| 2 | Frase 5 | Al terminar los problemas el docente preguntaba a los alumnos las tablas de | el docente preguntaba a los alumnos las tablas de | Metodología de enseñanza | Evaluación |

| | | | | | |
|---|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------------------|
| 2 | Frase 6 | multiplicar antes de salir al descanso Esta clase inicia con unos ejercicios que hizo el docente para hacer que los niñ@s hicieran silencio. | multiplicar. El docente hace que el grupo haga silencio | Motivación | disciplina |
| 2 | Frase 7 | Estos consistían en seguir lo que él decía: manos arriba, manos al frente, manos a la cabeza, manos abajo, manos a las rodillas, etc. | Los niñ@s hacen lo que el docente indica | Control ambiental | Instrucciones claramente especificadas |
| 2 | Frase 8 | Después el docente les dice que en esa clase continuaran trabajando sobre los números fraccionarios. | El docente indica el tema de la clase: los fraccionarios | Resolución de problemas | Actividad de clase |
| 2 | Frase 9 | Les explica por medio de dibujos, los fraccionarios con el numerador menor que el denominador, les pone unos ejemplos para que ellos representen simbólicamente. | El docente explica el tema de la clase | Metodología de enseñanza | Contextualización |
| 2 | Frase 10 | Algunos niñ@s salen al tablero a realizar ejercicios de fraccionarios de manera espontánea o dirigida | Los niñ@s participan de la clase haciendo ejercicios | motivación | participación |
| 2 | Frase 11 | Los niñ@s piden todos a la vez salir al tablero, pero el docente les dice que así no, que entonces no salía ninguno. | Quieren salir todos al tablero a la vez pero el docente no lo permite | Control ambiental | Reglas claras |
| 2 | Frase 12 | Luego les explica los fraccionarios donde el numerador es mayor que el denominador, esto se les dificulta a algunos niñ@s en el momento de graficarlo. | El docente explica el tema por medio de gráficos | Metodología de enseñanza | Conceptualización |

| | | | | | |
|----|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 2 | Frase 13 | Luego les puso un ejercicio que consistía en representar unos fraccionarios simbólicamente, esto lo debían hacer en el cuaderno | Los niñ@s hacen en el cuaderno un ejercicio que les puso el profesor | Metodología de enseñanza | Aplicación de conceptos |
| 2 | Frase 14 | Mientras el grupo hacia esta tarea, el docente, llama a algunos niñ@s para preguntarles las tablas, ya que muchos tienen una nota mala en este aspecto. | El docente evalúa oralmente algunos niñ@s del grupo | Metodología de enseñanza | Evaluación |
| 2 | Frase 15 | Él dice que es importante darles oportunidad de que recuperen las notas malas, porque “que pesar, si la pierden, en la casa los regañan o les pegan” y que a él no le gusta eso. | El docente habla de la importancia de darle oportunidades a los niñ@s | Relación docente alumno | Flexibilidad |
| 2. | Frase 16 | La clase dio inicio con el saludo del docente a los alumnos y la oración donde se le dio gracias a Dios por el día que nos había regalado. | Inicio de la clase y oración | Rutina | Rutina de clase. |
| 2. | Frase 17 | La clase continuo con la explicación de los fraccionarios un tema nuevo que estaba introduciendo el docente este lo explico de manera simbólica y grafica. | Explicación de los fraccionarios de manera simbólica y gráfica. | Metodología de enseñanza | Conceptualización |
| 2. | Frase 18 | Luego hizo unos ejercicios prácticos en los que algunos niñ@s participaron, | Ejercicios prácticos, participación de los niñ@s | Motivación | Participación |
| 2 | Frase 19 | EL docente involucró a Cristian (con TDAH) en la actividad quien lo realizó de una manera correcta. | El docente involucra al niñ@ con TDAH en la actividad | Metodología de enseñanza | Docente mediador |
| 2. | Frase 20 | Después procedió a registrar en el tablero la definición y función de denominador y numerador, para que los niñ@s lo registraran en su cuaderno. | Definición y función del denominador y el numerador y taller para la próxima clase. | Metodología de enseñanza | Conceptualización |

| | | | | | |
|----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------|
| 2 | Frase 21 | Les puso a los alumnos un taller sobre fraccionarios para la próxima clase. | Deja taller sobre fraccionarios para la casa. | Metodología de enseñanza | evaluación |
| 2. | Frase 22 | Por último los que terminaron se fueron desplazando hacia la puerta para que el docente les revisara la tarea, así dio por terminada la clase. | Revisión de taller, finalización de clase. | Metodología de enseñanza | Evaluación |
| 2 | Frase 23 | Durante la clase se trabajó inicialmente con dinámicas y ejercicios, para controlar las conductas de los chicos pues llegaron un poco inquietos por el cambio de clase. | Inicialmente se hicieron dinámicas y ejercicios para controlar la disciplina. | motivación | Disciplina |
| 2 | Frase 24 | Luego el docente repartió los talleres de matemáticas, pero solo a quienes llevaron los 200\$ que costaba este, y los demás debían hacerse con los que lo pudieron comprar. | Se repartieron los talleres a quienes tenían la plata y los otros trabajaron con estos. | Planeación acorde a las necesidades de cada individuo | Planeación excluyente. |
| 2 | Frase 25 | Seguidamente explicó cada punto del taller y los resolvió con la participación de los alumnos. | Explicación y elaboración del taller entre docente y alumnos. | Metodología de enseñanza | Aprendizaje cooperativo |
| 2 | Frase 26 | Durante esta actividad muchos alumnos no controlaban su indisciplina. | Los alumnos aun estaban indisciplinados. | motivación | indisciplina |
| 2 | Frase 27 | Posteriormente los alumnos resolvieron el taller mientras el profesor explicaba a la practicante características de algunos niños y sus historias familiares. | Mientras los niños resolvían el taller el docente explicaba características de estos a la practicante. | Resolución de problemas | Aplicación de conceptos |
| 2 | Frase 28 | Además el docente trataba de controlar el grupo por que estaba demasiado disperso, por lo que cambio a algunos de puesto y les llamó la atención a otros. | El docente trato de controlar la indisciplina cambiando algunos de puesto y llamándoles la atención a otros. | Control ambiental | Reglas claras |
| 2 | Frase 29 | Asimismo dio varios recorridos por salón supervisando el trabajo y explicando sus dificultades. | El docente se dispuso a aclarar dudas del taller. | Metodología de enseñanza | Docente mediador |

| | | | | | |
|---|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 2 | Frase 30 | Finalmente sonó el timbre y el docente se dispuso a revisar cada taller | El docente revisó la tarea y no dejó salir a los que no lo habían empezado. | Metodología de enseñanza | Evaluación |
| 2 | Frase 31 | Quienes no lo habían empezado no podían salir. | Solo salieron los que tenían el taller iniciado. | Control ambiental | Reglas claras |
| 2 | Frase 32 | Así todos los alumnos salieron y se dio por terminada la clase. | Finaliza la clase. | Rutina | Rutina de clase |
| 2 | Frase 33 | El docente estuvo realizando unos ejercicios para que se relajaran un poco y se dispusieran a trabajar, además hizo maniobras que hacían reír y demandaban atención y propiciaban un ambiente de disposición y motivación para la clase. | El docente realizó ejercicios anímicos para disponer al grupo a trabajar | Motivación | Disciplina |
| 2 | Frase 34 | Seguidamente el docente colocó unos ejercicios en el tablero para que los hicieran, no obstante se tuvo que ir por calamidad domestica y no alcanzó a explicar nada. La practicante tuvo que continuar la clase improvisadamente. | El docente copio los ejercicios, pero se tuvo que ir y la practicante tuvo que continuar la clase improvisadamente. | Metodología de enseñanza | Poca recursividad de la institución |

| PARTICIPANTE | UNIDAD DE ANÁLISIS | FRASE TEXTUAL | RESUMEN | CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA |
|--------------|--------------------|---------------|---------|-----------|--------------|
|--------------|--------------------|---------------|---------|-----------|--------------|

| | | | | | |
|---|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------|
| 3 | SIS Frase 1 | El docente da inicio a la clase saludando a los alumnos y seguidamente da las instrucciones para el trabajo del día, el cual consistió en trabajar en parejas y solucionar un taller | el docente dio las instrucciones para el trabajo del día, el cual consistió en trabajar en parejas y solucionar un taller | Resolución de problemas | Actividad de clase |
| 3 | Frase 2 | Cada grupo daba solución al taller en el cuaderno y debía mostrarlo al docente una vez terminado para recibir una nota | Cada grupo daba solución al taller en el cuaderno | Metodología de enseñanza | Evaluación |
| 3 | Frase 3 | La clase comienza, y el docente hace que los niñ@s se sienten diciéndoles “se sienta, a la una, a las dos y a las tres”. | El docente pide al grupo que se ubique en su puesto | control ambiental | Seguimiento de instrucciones |
| 3 | Frase 4 | A Los que no se sientan después del conteo, les dice “siéntense que no los puedo esperar todo el día”. | El docente pide que se sienten rápido | Control ambiental | seguimiento de instrucciones |
| 3 | Frase 5 | A continuación les dice que saquen el cuaderno y que copien las cinco preguntas que hay en el tablero, que saquen el libro y que busquen las respuestas en determinada página. | El docente explica lo que deben hacer | Metodología de enseñanza | Metodología tradicional |
| 3 | Frase 6 | Los que no tienen libro y no se hacen con nadie, se dispersan caminando por todo el salón, conversando o se quedan en su puesto “sin hacer nada”. | Los que no tienen libro se dispersa en el salón. | Planeación acorde a las necesidades de cada individuo | Planeación excluyente |
| 3 | Frase 7 | El docente se percata de esto pero lo único que les dice es “hagan pues el taller”. | El docente insiste a los que no tienen libro para que hagan el taller | Control ambiental | Seguimiento de instrucciones |

| | | | | | |
|----|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------|
| 3 | Frase 8 | Algunos niñ@s que no encuentran las respuestas, acuden al docente a preguntarle, y él les dice que deben leer bien, sin embargo les indica con el dedo, dónde esta la respuesta. | Los niñ@s tienen dudas y el docente “las resuelve mostrándoles la respuesta” | Metodología de enseñanza | Docente mediador |
| 3 | Frase 9 | El docente les dice a todos constantemente que hagan silencio. | El docente pide silencio con frecuencia | Control ambiental. | Seguimiento de instrucciones |
| 3 | Frase 10 | La clase transcurre solo con esta actividad. | En la clase solo se hace una actividad | Metodología de enseñanza | Metodología tradicional |
| 3 | Frase 11 | Al terminar el docente les dice que quien no haya terminado, lo haga en la casa | El docente permite que los niñ@s terminen la tarea en casa | Planeación acorde a las necesidades de cada individuo | Planeación incluyente |
| 3. | Frase 12 | La clase dio inicio con la reorganización de los niñ@s en el salón, los que llegaban saludaban al docente y le preguntaba si se iban a quedar reforzando, ella le respondió que si. | Los niños que llegaban saludaban al docente y le preguntaba si se iban a quedar reforzando, ella le respondió que si. | Rutina | Rutina de Clase |
| 3. | Frase 13 | Luego les dijo que se organizaran por grupos y trabajaran en lo que les faltaba realizar en el libro, aunque algunos niñ@s no tenían libro y les tocaba observar lo que los demás hacían. | Trabajo con el libro por subgrupos. | Resolución de problemas | Actividades de clase. |
| 3. | Frase 14 | El docente le presto un libro a la practicante para trabajar con dos niñ@s que no tenían libro y que ningún grupo quería aceptar, justificando su actitud con que ellos eran muy cansones a lo cual el | Dos niñ@s trabajaron solos y el docente justificó su exclusión grupal, argumentando que eran muy cansones. | Planeación acorde a las necesidades de cada individuo | Planeación excluyente |

| | | | | | |
|---|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| | | docente confirmó; así transcurrió la clase hasta que finalizó. | | | |
| 3 | Frase 15 | La clase comenzó con el saludo del docente a los alumnos. | Inicia la clase con el saludo. | Rutina | Rutina de clase. |
| 3 | Frase 16 | Posteriormente el docente colocó un taller del libro de sociales en el tablero y luego le pidió a los alumnos que sacaran el libro para responderlo y los que no lo tuvieran se agruparan con lo que si lo tenían | El docente colocó un taller del libro de sociales y pido que buscaran las respuestas en este. | Metodología de enseñanza | Metodología tradicional |
| 3 | Frase 17 | Así los alumnos procedieron a resolver el taller aunque hubo algunos que no hicieron nada y estuvieron muy indisciplinados. | Algunos chicos resolvieron el taller y otros estuvieron haciendo indisciplina. | motivación | indisciplina |
| 3 | Frase 18 | Mientras tanto el docente pasaba por los puestos supervisando que todos hicieran la tarea, sin embargo estuvo demasiado flexible ya que no hizo muchas exigencias frente al trabajo y no revisó si lo que habían hecho. | El docente estuvo supervisando el trabajo y no revisó el trabajo siendo demasiado flexible. | Metodología de enseñanza | Poca recursividad en la intervención. |
| 3 | Frase 19 | Finalmente sonó el timbre y los alumnos hicieron el cambio de clase. | Finalizó la clase. | Rutina | Rutina de clase |