



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ARAGÓN

**“LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA PRIMARIA
Y LAS REPERCUSIONES EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR:
UN ESTUDIO DE CASO EN NIÑOS CON DISLALIA Y
DÉFICIT DE ATENCIÓN CON Y SIN HIPERACTIVIDAD”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN:

ARGÜELLO GUTIÉRREZ ANNEL RUBÍ

AVILA OLVERA LORENA

ASESORA: MTRA. SUSANA BENÍTEZ GILES

SAN JUAN DE ARAGÓN EDO. DE MÉX. 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

Por la vida que cada día nos obsequias, por poner en nuestro camino a las personas que habrían de apoyarnos, por darnos las fuerzas y el deseo de lograr una de nuestras más grandes anheladas metas y dejarnos compartirla con la gente que tanto amamos.

A MI COMPAÑERA

Mi admiración y afecto al tener una compañera universitaria, por la gran responsabilidad y entusiasmo que siempre has demostrado, hoy concluimos juntas la presente tesis con empeño y dedicación de ambas.

Tantos años de compartir todo, nos sirvieron de práctica para alcanzar esta meta sin caer en el intento. Somos un buen equipo en el terreno profesional, pero más que eso hemos sido confidentes, compañeras, amigas. Te quiero como a una hermana.

A YAXHEL Y FERNANDO

Un agradecimiento muy especial por dedicarnos su valioso tiempo, por colaborar con entusiasmo y brindarnos su confianza, ustedes fueron parte fundamental de esta investigación.

.ANNEL Y LORENA

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES

Con todo mi amor y respeto porque son las personas que me dieron la vida, a quienes más admiro, pues siempre estuvieron al pendiente de sus hijos, guiándonos por el buen camino, enseñándonos que a Dios primero hay que pedirle salud y agradecerle por todo lo recibido, pues lo demás que habremos de lograr ha de ser por nuestro esfuerzo y trabajo.

Gracias por creer en mí y darme todo lo necesario, porque me han enseñado a ser responsable, honrada y humilde, porque me han brindado su trabajo, esfuerzo, comprensión, confianza y apoyo incondicional, pero sobretodo gracias, porque para mí ustedes son los mejores padres del mundo. Los amo.

A MI ABUELA

Por todas las bendiciones que me envías a diario; desde que no estás con nosotros no ha pasado ni un solo día que no te recuerde por ser un gran ejemplo de lucha y porque sé que tu eres ese ángel que me acompaña y protege siempre.

A MIS HERMANOS

EDUARDO: Por ser una gran influencia a lo largo de toda mi vida, gracias por haberme impulsado a seguir hacia adelante aconsejándome y apoyándome siempre.

BETTY: Porque cada instante de mi vida has estado a mi lado, compartiendo momentos de complicidad, tristezas, pero sobretodo de alegrías, gracias hermana por tu confianza, consejos, amor y apoyo incondicional.

A MIS SOBRINAS

Por permitirme entrar en sus vidas, créanme que he aprendido mucho con ustedes, se que algún día serán profesionistas y espero estar allí para compartir todos sus éxitos. Las amo preciosas.

A NOEL

Eres, has sido y serás mi gran amor, la persona ideal que está a mi lado para compartir alegrías, tristezas, éxitos y fracasos en este largo camino conocido como la vida, te agradezco por tu invaluable apoyo, pero fundamentalmente por ser parte de mi vida y dejarme formar parte de la tuya, gracias amor por tu comprensión y cariño. Te amo.

Le doy gracias a todas las personas, que en el trayecto de mi formación personal y profesional, me han apoyado incondicionalmente.

ANNEL

AGRADECIMIENTOS

A MI MAMÁ

Por darme la vida, por estar conmigo en todo momento, por tu indudable cariño y apoyo, te agradezco de todo corazón el que estés a mi lado y el que Dios me haya mandado a la mejor madre del mundo, porque gracias a tí, soy una persona de buenos principios, por eso este logro también es tuyo. Te adoro.

A JORGE

Por tu infinita paciencia, tu tierna compañía, por ser mi cómplice, por tu maravilloso amor e inagotable apoyo, porque día a día te esfuerzas para no caer en la rutina y escribir de nuestras vidas una historia amena y diferente. Agradezco cada despertar a tu lado, poder compartir nuestros sueños, vidas y logros, por todo lo vivido y por lo que nos espera juntos, muchas gracias mi amor. Te amo.

A LUZ EUGENIA

Por brindarme su apoyo incondicional, por creer en mí, alentar y respaldar mi educación universitaria para alcanzar esta meta. Con todo cariño le comparto este logro.

A MIS ABUELOS

Por haber sido un pilar importante en mi vida, brindarme su cariño incondicionalmente, les agradezco de todo corazón su apoyo, cuidados y por enseñarme el valor de la familia.

LORENA

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	1
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.....	4
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE LAS PRIMERAS DESCRIPCIONES DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.....	8
1.2 QUÉ SON LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.....	12
CAPÍTULO II. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON DISLALIA Y TDAH.....	25
2.1 CAUSAS QUE GENERAN LA DISLALIA Y EL TDAH.....	33
2.2 CONSECUENCIAS EN EL COMPORTAMIENTO DEL NIÑO CON DISLALIA Y TDAH.....	48
2.3 REPERCUSIONES EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR OCASIONADAS POR DISLALIA Y TDAH.....	56
CAPÍTULO III. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	59
3.1 APOYO EXTRACURRICULAR.....	61
3.2 ESTUDIO DE CASO.....	62
3.3 ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS.....	100
CONCLUSIONES.....	133
BIBLIOGRAFÍA.....	137
ANEXOS.....	142

PRESENTACIÓN

Este trabajo de investigación tiene la finalidad de conocer las causas, consecuencias y alternativas pedagógicas para crear estrategias que logren la completa integración de niños que cursan el nivel primaria y que presentan Dislalia y Trastorno por Déficit de Atención con y sin Hiperactividad como generadores de Problemas de Aprendizaje.

Se incluyen datos históricos de cómo se han construido los conocimientos actuales sobre los Problemas de Aprendizaje, así como estadísticas que permiten conocer la dimensión de la población que se encuentra en esta situación.

Se habla de la preocupación de los padres, del importante papel que juega la escuela y de la influencia de las relaciones sociales en las cuales se desenvuelve el niño con Dislalia y Trastorno por Déficit de Atención con y sin Hiperactividad.

A partir de lo anterior se proponen estrategias de apoyo extracurricular, ya que los materiales educativos y contenidos de Educación Primaria carecen de estrategias de aprendizaje, las cuales no permiten al niño poder integrarse en las actividades cotidianas que realizan sus compañeros, pues el tipo de enseñanza que reciben es la misma para todos, se trata de una educación que no considera las diferencias y necesidades de cada alumno, algunos profesores ven la práctica docente como una obligación en la que no existe el compromiso, no existe una educación más personalizada con los niños que presentan dificultades en el aprendizaje, más bien se ignora y evaden el tema, y muchos de ellos se niegan a querer saber de qué se trata, creando con esto cada vez más deficiencias en el proceso enseñanza-aprendizaje que se vive dentro del aula.

La investigación está conformada en un primer capítulo por la construcción histórica del concepto de Problemas de Aprendizaje, sus primeras descripciones y el intento por definirlos.

En el segundo capítulo se describen las causas y consecuencias que generan la Dislalia y el Trastorno por Déficit de Atención con y sin Hiperactividad.

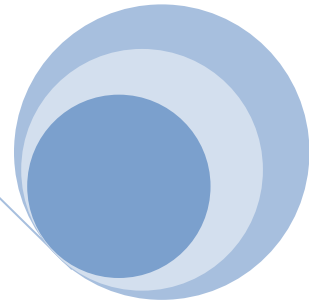
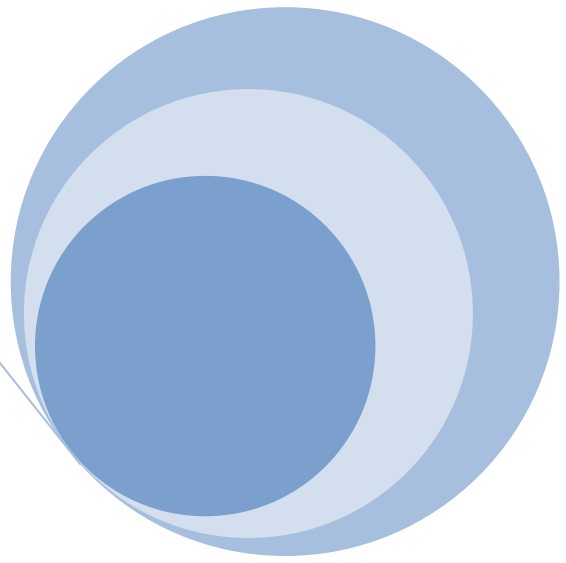
Por ello en el tercer capítulo se presenta el sustento teórico del apoyo extracurricular y la propuesta de intervención pedagógica, creada a partir de la observación y el estudio de caso.

Finalmente concluimos haciendo hincapié en la importancia que tiene el quehacer del pedagogo en la práctica educativa.

La metodología en la que se sustentó la investigación fue de corte cualitativo, la cual estudia la relación entre las variables obtenidas a partir de las técnicas utilizadas, evitando la cuantificación de los datos y produciendo registros narrativos de los fenómenos investigados.

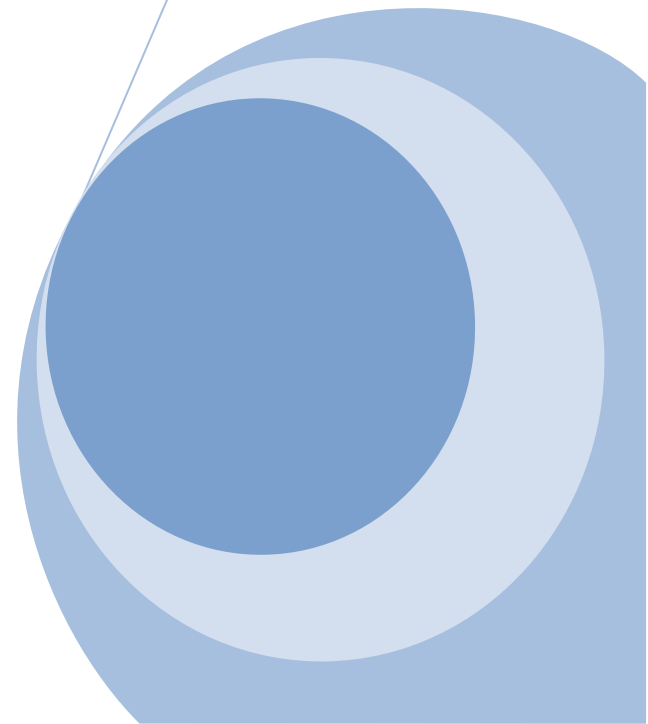
Una de las técnicas que se usó fue la observación; ya que ésta de primera mano nos permitió conocer la conducta de dos niños, uno que presenta Dislalia y otra que presenta TDAH, para así comprender sus contextos y saber cómo son sus interacciones con los demás.

Otra de las técnicas utilizadas fue el estudio de caso, éste nos permitió entender el comportamiento específico de un niño con Dislalia y una niña con TDAH dentro de su contexto de la vida real.



CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Las condiciones sociales y el pensamiento científico dominante de la época de finales del siglo XIX proporcionaron el contexto para el trabajo de los científicos referente a diversas formas de desviación social de ese tiempo.

“La Inglaterra del siglo XIX estuvo marcada por intensas transformaciones económicas, políticas y sociales. Progresivamente, la economía basada en la agricultura y en la producción a pequeña escala cambió hacia otra basada en la producción en serie de artículos en las factorías, generalmente situadas en los pueblos.”¹

La sociedad se caracterizaba por una jerarquía de clases donde las inferiores eran las que más sufrían las consecuencias adversas de la transformación económica, hecho que hoy en día no ha cambiado mucho.

El desempleo aumentó y muchos errantes vagaban por el campo. Los hombres, mujeres y niños que encontraban empleo trabajaban muchas horas con salarios bajos y vivían en condiciones precarias e insalubres.

“A mediados del siglo XIX, las clases alta y media empezaron a inquietarse por el carácter y la conducta de las clases inferiores. Se consideraba a esta última inmoral, como reflejaba el alto porcentaje de alcoholismo, prostitución y miseria. Además se les describía como personas con una inteligencia inferior y deficiente, marcada por la superficialidad y la falta de atención, lo que les hacía volátiles, ingobernables y fácilmente influenciados por las opiniones políticas radicales.”²

¹ TAYLOR, A. Eric. El niño hiperactivo. P.26.

² Ibidem. P. 27.

De forma creciente se estableció que las deficiencias intelectuales y morales de las clases más bajas eran la causa y no el resultado del declive social. La educación obligatoria tuvo sus orígenes en la necesidad de reformar y controlar las masas, más que en el intento de desarrollar las habilidades.

Paralelamente a estos cambios tuvo lugar el desarrollo de lo científico y el positivismo, que se basaba en la creencia de que la sociedad podría progresar a través del desarrollo de la ciencia objetiva.

En el siglo XIX se realizaron grandes progresos en las ciencias física y médica como resultado de la aplicación de la rigurosa metodología científica y empírica. La neurología y en especial la patología obtuvieron grandes progresos al identificar las consecuencias conductuales de algunas enfermedades cerebrales.

“De igual forma, la psiquiatría se volvió más orgánica. Las enfermedades mentales comenzaron a ser consideradas como enfermedades cerebrales y aumentó el interés por la anatomía y la patología del cerebro, con la esperanza de hallar tratamientos específicos.”³

“Wiederholt (1974) (Myers y Hamill, 1932) analizan el desarrollo histórico del campo en tres etapas:

- 1.- La etapa de fundamentos
- 2.- La etapa de transición
- 3.- La etapa de integración

➤ **La etapa de fundamentos (aproximadamente entre 1800 y 1940)**

Esta etapa se caracteriza por la formulación de posturas teóricas apoyadas fundamentalmente en estudios con adultos que habían sufrido daño cerebral a consecuencia de traumatismos. Las bases primarias sobre las cuales se construyeron dichas aproximaciones teóricas fueron las observaciones clínicas hechas por médicos.

³ Ídem.

Las primeras investigaciones sistemáticas se inician alrededor del año 1800 con los estudios de Gall en individuos que, por efecto de lesiones craneales habían perdido la capacidad para expresar ideas y sentimientos a través del lenguaje.

Para 1939, Goldstein planteó que los adultos con daño cerebral frecuentemente desarrollaban gran variedad de desórdenes conductuales. El postulado fundamental de Goldstein consistió en que el daño cerebral eventualmente afectaba varias áreas de ejecución. Strauss y Werner extendieron estos principios al estudio de niños con retardo mental y daño cerebral, concentrando sus estudios en un subtipo de problemas que llegarían a conocerse como “Síndrome de Strauss”, éste se refería a niños con supuesto daño cerebral que experimentaban problemas perceptuales, distracción y perseveración.

➤ **La etapa de transición (aproximadamente entre 1940 y 1963)**

Durante esta etapa se realiza un intento por teóricos a la práctica de tratamiento. El sujeto de estudio cambia del adulto al niño y por primera vez psicólogos y educadores se convierten en prominentes aportadores del área de problemas de aprendizaje.

Comienzan a desarrollarse múltiples instrumentos de evaluación y programas de tratamiento. En su mayoría, los profesionales que se encontraban realizando trabajos diversos se definieron como expertos en lectura, en escritura, en lenguaje, etc.

➤ **La etapa de integración (de 1963 a la fecha)**

Wiederholt denomina a ésta etapa como tal, por el hecho de que refleja el surgimiento de un interés compartido entre representantes de las ramas médica, psicológica y pedagógica por integrar los desarrollos ocurridos entre el año 1800 y principios de la década de los 60's.

La manifestación más importante de la integración se deriva de la aportación de Samuel Kirk, quien en una conferencia dictada en 1962 introduce el término “Problemas de Aprendizaje” para referirse a lo siguiente:

“un grupo de niños que presentan desórdenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y escolar. En este grupo no se incluyen niños que tengan impedimentos tales como ceguera o sordera, ya que tenemos métodos para manejar y entrenar al ciego y al sordo. Se excluyen también de éste grupo a los niños que tienen un retardo mental generalizado...”⁴

El área tuvo a partir de entonces, un nombre genérico bajo el cual podía incorporarse una gran cantidad de manifestaciones, hasta entonces manejadas de manera aislada.

El campo de los Problemas de Aprendizaje a pesar de las investigaciones que se han realizado no ha logrado consolidarse a lo largo de más de 30 años de existencia ni en lo que respecta a la explicación de su carácter y naturaleza, ni en lo que se refiere a las formas de solucionarlos.

⁴ MACOTELA, Silvia. Problemas de Aprendizaje: 30 años de debate. P. 27.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE LAS PRIMERAS DESCRIPCIONES DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Abundando sobre el desarrollo histórico del campo, Bender (1992) distingue cuatro etapas que se resumen a continuación:

1. La Fase Clínica: Esta etapa abarca las décadas de los 20's y los 30's y se caracteriza por el interés en diferenciar a los problemas de aprendizaje de otras atipicidades tales como la deficiencia mental y las incapacidades sensoriales visuales o auditivas.
2. La Fase de Transición al Salón de Clases: Se refiere a las décadas de los 40's y los 50's., se distingue de la etapa anterior en la que el trabajo con los sujetos se realiza ya en escenarios educativos, a diferencia del trabajo anterior en hospitales e instituciones. En consecuencia se inicia el desarrollo de propuestas instruccionales aplicables a estos problemas.
3. La Fase de Consolidación: Que ocurre en las décadas de los 60's y 70's y que fundamentalmente incorpora la creación de organismos de padres y profesionales que propugnaron por la obtención de recursos financieros para la investigación y el ofrecimiento de servicios profesionales para individuos con estos problemas.
4. La Fase de Expansión y Retracción: Esta fase se inicia en la década de los 80's y se caracteriza por un crecimiento notable en el número de niños considerados como sujetos con problemas de aprendizaje. Se multiplican las acciones y servicios para atender problemas de aprendizaje, pero crece la preocupación de los investigadores y profesionales sobre los problemas de identificación y diagnóstico inadecuados. A la fecha, priva esta situación.⁵

⁵ *Ibíd.* Pp. 27-28.

En lo que respecta a México, es en 1971 que se comienza a promover el interés por el nuevo campo, con la organización del Primer Congreso sobre Dificultades en el Aprendizaje al cual siguen traducciones y publicaciones de diversos trabajos, así como la generación de programas y servicios.

A partir del momento en que se acuña el término problemas de aprendizaje, se han propuesto diversas definiciones que no han logrado total aceptación. Esto deriva de un problema de base para el desarrollo del área, como señala Siegel (1988), el área no ha logrado consolidarse porque aún no se resuelve el aspecto de la definición.

“Hamill, en 1990, realiza un análisis exhaustivo sobre los intentos por definir el campo y ofrece evidencia respecto de un posible consenso emergente alrededor de la definición más reciente del campo (Comité Nacional Conjunto Sobre Problemas de Aprendizaje de los Estados Unidos, 1988). No obstante, la definición sigue resultando limitada, porque no resuelve aún, aspectos controversiales.

Esta definición a la letra dice:

“...término general que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados en dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y manejar las matemáticas. Los desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida”.⁶

Los problemas de aprendizaje pueden coexistir con problemas en conductas autorregulatorias, percepción social e interacción social, pero éstas últimas no constituyen en si un problema de aprendizaje.

⁶ *Ibíd.* P. 29.

Aún cuando los problemas de aprendizaje pueden ocurrir concomitantes a otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, impedimentos sensoriales, retardo mental y perturbación emocional severa) o con influencias extrínsecas, (por ejemplo: diferencias culturales, instrucción inapropiada o deficiente) no son resultado de estas condiciones o influencias.

“La presuposición de una disfunción cerebral implica que los problemas de aprendizaje son “intrínsecos al individuo” y en consecuencia no se relacionan con otros determinantes como pueden ser los instruccionales, familiares, sociales, etc.”⁷

Coles, (1987, 1989) alerta a investigadores y profesionistas respecto de la excesiva confianza depositada en las explicaciones biológicas de los problemas de aprendizaje. Propone en cambio, un abordaje que denomina interactivo y que en esencia apoya la noción de que los problemas de aprendizaje en muchos casos son el resultado de la combinación de factores y no de la determinación de uno sólo. En consecuencia, afirma que la corrección y prevención de los problemas de aprendizaje requieren de cambios generales en los sistemas y ambientes de aprendizaje. Estos últimos se refieren al ambiente familiar y al ambiente escolar.

En 1989, Adelman propone una conceptualización de los problemas de aprendizaje que permite referirse a un continuo de severidad en un extremo del cual se encuentran problemas de aprendizaje que en efecto pueden estar asociados a factores intrínsecos (cerebrales), en medio del continuo postula la existencia de problemas de aprendizaje debidos tanto a factores intrínsecos como extrínsecos (instruccionales, familiares, entre otros) y en el otro extremo problemas de aprendizaje que pueden estar asociados a factores extrínsecos. Estos tres tipos de problemas de aprendizaje requieren de tratamiento diferentes.

⁷ *Ibíd.* P. 32.

“En lo que respecta a México, algunos de los problemas con los que se ha encontrado respecto al tema son los siguientes: 1) que no existe una prueba estandarizada de rendimiento contra cuyo dato determinar la discrepancia y 2) que el diagnóstico se basa en el dato de cociente intelectual normal o superior, reportes inespecíficos de bajo rendimiento provenientes de los maestros y deficiencias observadas en pruebas como Frostiq o Bender cuya adecuación psicométrica y capacidad predictiva son altamente cuestionables”⁸.

Desde sus inicios, el campo de problemas de aprendizaje ha producido todo tipo de investigaciones; el problema no reside en la cantidad de investigaciones realizadas sino en lo que ésta significa, la dificultad para determinarlo radica en la variabilidad observada en la investigación en el área.

Con lo anterior consideramos importante que se tenga presente el contexto en el cual surge como término construido desde la medicina. Por ello se menciona a continuación el concepto de Problemas de Aprendizaje, Dislalia y Trastorno por Déficit de Atención con y sin Hiperactividad, entendiendo a estos dos últimos como posibles generadores de dichos problemas.

⁸ *Ibíd.* P. 35.

1.2 QUÉ SON LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

La categoría de los problemas de aprendizaje aparece en la escena de la Educación Especial hace más de 30 años, y desde su aparición ha estado sujeta a permanentes cuestionamientos; no solamente es una categoría nueva sino que, también probablemente sea la más controvertida y menos comprendida, tanto que incluso su ubicación en el terreno de la Educación Especial se cuestiona.

Han transcurrido aproximadamente 50 años desde la aparición del término a lo largo de los cuales, representantes de disciplinas tales como la psicología, la medicina, y la pedagogía han especulado aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos sin lograr resolver los puntos de conflicto.

Los problemas de aprendizaje son amplios y complejos, están ligados a la idea de una carencia que presenta el niño en su desarrollo académico y su capacidad para aprender, presentándose de diferentes maneras.

Como primer paso hacia la solución de los aspectos debatibles, es necesario asumir la relación entre los problemas de aprendizaje y los problemas de rendimiento escolar, lo cual se apoya en el análisis de las condiciones que los determinan así como de las características de los individuos con este tipo de problemas.

Lo anterior conduce a proponer una definición alternativa de los problemas de aprendizaje:

“Término genérico, que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos, particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones) hablar, escuchar, leer, escribir y manejar las matemáticas.

Las dificultades específicas:

- a) *Varían en grados de severidad que van de lo leve a lo profundo.*
- b) *Están determinadas por la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos.*
- c) *Se manifiestan en cualquier edad y nivel escolar.*

Los problemas de aprendizaje no se deben a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o audición) o físicos”.⁹

Como puede observarse en la definición propuesta, se hace énfasis en el tipo de desórdenes asociados a los problemas de aprendizaje, es decir en los procesos psicológicos básicos. Estos incluyen procesos tales como sensopercepción, atención, motivación, psicomotricidad, socialización, pensamiento, memoria, auto-regulación, afectividad, etc., se particulariza en el papel que juega el desarrollo del lenguaje, debido a que los problemas relativos a hablar, escuchar y manejar la lectura, la escritura y las matemáticas, involucran tanto el lenguaje hablado como al escrito.

Desde otra perspectiva La Oficina de Educación de los Estados Unidos utiliza la siguiente definición de Problemas de Aprendizaje, como un marco de referencia nacional para asignar fondos para su educación:

“Los niños que tienen un problema en el aprendizaje exhiben un trastorno en uno o más períodos básicos involucrados en la comprensión o en la utilización del lenguaje hablado o escrito. Estos pueden manifestarse como trastornos en el pensamiento, para escuchar, en el habla, en la lectura, la escritura, la ortografía o en la aritmética. Quedan aquí incluidas las situaciones que se han denominado: problemas perceptuales, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia del desarrollo, etcétera.

⁹ *Ibídem.* P. 39.

*Esto no abarca los problemas en el aprendizaje ocasionados principalmente por deficiencias visuales, auditivas o motoras, por un retraso mental, por una perturbación emocional o por alguna desventaja del medio ambiente”.*¹⁰

En otro concepto se denomina Problemas de Aprendizaje a *“aquellas dificultades persistentes en un área académica (lectura, aritmética, o escritura) en la que el niño rinde significativamente por debajo de lo esperable de acuerdo con su nivel intelectual, y sin que eso se deba a problemas físicos (visión o audición) o a una mala enseñanza”.*¹¹

Se calcula que el 10% de la población presenta trastornos específicos de aprendizaje; en la actualidad existen diversos Problemas de Aprendizaje que afectan a la población infantil, los cuales impiden el pleno desarrollo y desenvolvimiento de los niños dentro de su vida familiar, social y educativa.

Para efectos del desarrollo del presente trabajo de investigación nos enfocaremos en Dislalia y TDAH como posibles generadores de Problemas de Aprendizaje.

DISLALIA

Dado que no existe mucha difusión de lo que significa Dislalia, es necesario tener en claro a lo que ésta se refiere, *“dislalia viene del griego dis dificultad y lalein hablar, es un trastorno de la articulación de la palabra, fundamentalmente debido a dificultades en la discriminación auditiva y/o en las praxias bucofaríngeas; este problema suele verse en los niños como alteración en la pronunciación, es el trastorno del habla más común en los escolares, que obedece a diferentes causas, este trastorno se evidencia como la dificultad para pronunciar determinados fonemas, en la articulación de ciertos sonidos, entre ellos /r/, /s/, /z/, /bl/, /br/, /cr/, /fl/, /fr/, /gl/, /pr/, aparecen alteraciones, ausencias o sustituciones”*¹²

¹⁰ OSMAN, Betty B. Problemas de Aprendizaje. Un asunto familiar. P. 175

¹¹ JOSELEVICH, Estrella (compiladora). Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad A.D. /H.D. en niños, adolescentes y adultos. P.48.

¹² VALMASEDA, Marian. Capítulo 6, Los problemas del lenguaje en la escuela. Problemas escolares: Dislexia, discalculia, dislalia. P. 94.

Se presentan Dislalias caracterizadas por omisiones y confusiones de fonemas cuya forma de articulación es similar: /p/ por /b/; /b/ por /m/; /z/ por /t/; /g/ por /k/; /ch/ por /s/, etc.

Respecto a los fonemas que con mayor frecuencia se encuentran alterados están la R (rotacismo), la S (sigmatismo), la G (gamacismo) y la L (lambdacismo); también existen fonemas que se combinan porque poseen un sonido muy similar por ejemplo: (T/D, C/Z, KA/CA, etc.) hay algunas Dislalias que son muy similares, por ello existen agrupaciones de los distintos tipos:

- Dislalias orgánicas o disglosias: trastornos en la articulación de la palabra, por alteraciones anatómicas de los órganos periféricos del habla.
- Dislalias funcionales: debido a una defectuosa articulación de los órganos periféricos, sin que pueda demostrarse lesión anatómica alguna.

“En las Dislalias orgánicas la producción de los fonemas está alterado por una lesión anatómica, éstas pueden ser muy diversas, ejemplo de ello malformaciones congénitas, traumatismos, parálisis periféricas, trastornos del crecimiento y de la maduración, problemas odontológicos”¹³, etc., se pueden distinguir:

- Disglosias labiales
- Disglosias dentales
- Disglosias maxilofaciales
- Disglosias linguales
- Disglosias palatinas
- Disglosias nasales

¹³ (S.P.I.) Capítulo 8, Las Dislalias: Diagnóstico y tratamiento, Dislalias: concepto y clasificación. P.181.

“Las Dislalias funcionales son producidas por alteraciones en la articulación de la palabra, debidas a una mala coordinación de los movimientos necesarios para la articulación de ciertos fonemas, pueden afectar una o más consonantes”¹⁴ y están agrupadas de la siguiente manera:

- Rotacismo: defectos del fonema R y RR.
- Sigmatismo: defectos del fonema S.
- Lambdacismo: defectos del fonema L.
- Gamacismo: defectos del fonema G, C, Q, K.
- Deltacismo: defectos del fonema D, T.
- Jotacismo: defectos del fonema J, X.
- Betacismo: defectos del fonema B, P.
- Mitacismo: defectos del fonema M.

La Dislalia tiene que ver fundamentalmente con el lenguaje, lenguaje que desde muy pequeños y principalmente con ayuda de nuestros padres y familiares comenzamos a aprender, el lenguaje es en la vida algo muy importante: es esencial.

El ser humano tiene la capacidad de expresarse, de comunicar sus pensamientos, de exteriorizar su visión de mundo, a través del instrumento privilegiado de la comunicación: el lenguaje, es a través de éste que podemos hablar con los demás, organizarnos en una sociedad, podemos nombrar y distinguir una cosa de la otra; puede ser que el lenguaje organice el pensamiento o el pensamiento posibilite el lenguaje, entrar en una discusión de este tipo no tiene final , pero lo que cabe destacar, es que para el ser humano es indiscutiblemente importante.

¹⁴ *Ibíd.* P. 186.

La comunicación y el lenguaje son fundamentales para la interacción social, es el mecanismo que ha hecho posible la existencia de lo que llamamos sociedad, es el principio básico de la organización social, y como tal, es requisito indispensable para las relaciones sociales.

Esto pone de manifiesto que la comunicación, antes que nada, es un proceso social articulado en torno al fenómeno de compartir, de poner en común, de vincular.

De la interacción entre sujetos se produce la comunicación en el sentido más pleno, de modo que la comunicación humana es la expresión más explícita de la comunicación, sobre todo en su sentido original de comunión, comunidad y puesta en común. La interacción, con la comunicación en su centro, está ligada al lenguaje. El hombre, al comunicar, está instalado en el lenguaje y desde él se comunica. Por tanto, el lenguaje está en la base de la comunicación humana, es el vehículo privilegiado de la interacción social.

En particular, para que un proceso de comunicación sea satisfactorio es necesario que las representaciones de los individuos sean compatibles, de ahí que las interpretaciones en el proceso de interacción deben tener en cuenta las intenciones de los demás.

El sistema de la lengua presenta una triple organización: fonológica, sintáctica y léxica; el nivel fonológico se caracteriza por un repertorio de fonemas; estos sonidos se organizan de acuerdo con propiedades relacionadas y determinadas por las condiciones de producción. De este modo, las personas clasificarán los sonidos según su carácter sordo, sonoro o nasal, carácter que relacionará con las actividades de la laringe, de las fosas nasales o de la cavidad bucal; la sintáctica se refiere a la función de cada palabra en la estructura de la oración y la léxica tiene que ver con el vocabulario de la lengua, es decir, su origen y procedimiento de la formación de palabras.

TDAH

“Durante la década de los 70’s comienza a destacar el déficit de atención, para lo cual el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos (DSM) en 1980 reconoce una subdivisión del trastorno en “Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.”

Sin embargo, en la versión del DSM de 1987 sólo se estipulan criterios diagnósticos para el “Déficit de Atención con Hiperactividad” y el Déficit de Atención sin hiperactividad no se reconoce como entidad clínica, quedando relegado a una categoría mínimamente definida.

En el momento actual el DSM-IV sólo utiliza la denominación “Trastorno por déficit de atención e hiperactividad” (TDAH) y con relación a la predominancia de síntomas distingue tres subtipos de trastorno:

- *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad tipo predominio hiperactivo-impulsivo (en el que predomina la dificultad de autocontrol).*
- *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad tipo predominio déficit de atención (en el que predomina la dificultad de atención).*
- *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad tipo combinado (que presenta síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad).”¹⁵*

Sin embargo, sea cual sea el tipo de trastorno que presente el niño, invariablemente va a ser sujeto de críticas y prejuicios de las personas con las cuales convive, por lo que los factores socioculturales forman parte importante de la realidad a la que se enfrenta el niño con TDAH, la tolerancia, la comprensión y el respeto por parte de otras personas juegan un papel muy importante en la vida del niño con dicho problema.

¹⁵ RODRÍGUEZ, Aguilar Carlos Manuel; JACOMINO, Fernández Dianelys; QUESADA, Sanabria Rita Marina; LEÓN, Médina Dianelys. El niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Revista de Ciencias Médicas La Habana 2008.

Hace un siglo, se describieron a 43 pacientes (niños) que se caracterizaban por ser frecuentemente “agresivos, desafiantes y resistentes a la disciplina, excesivamente emocionales y con inhibición volitiva“. De igual forma, son impresionantes las dificultades que estos niños tenían para mantener la atención. Se creyó que los niños presentaban un importante “déficit en el control moral de su conducta“, que era prácticamente crónico en la mayoría de los casos.

TDA

La situación en las décadas de los años cuarenta y cincuenta en nuestro país, cuando el Trastorno de Déficit de Atención aún no era diagnosticado, era que a los niños que tenían fundamentalmente déficit de atención pasaban por perezosos, descuidados y en casos extremos, torpes, situación que no ha cambiado mucho, debido a la ignorancia y falta de información acerca del tema.

“Al TDA se le llama trastorno porque es un conjunto de síntomas que tienen una causa (etiología) común y que siguen una evolución (curso, pronóstico) igual. No se usa la palabra enfermedad ya que ésta denota la existencia de una cierta lesión en algún órgano - que en este caso sería el cerebro -, lo cual no es correcto.

Es decir, el TDA es una alteración en lo que consideramos como el comportamiento “normal” de un niño, adolescente o adulto.”¹⁶

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

“El TDA, es el trastorno de comportamiento que más se diagnóstica en la infancia y se calcula que afecta de un 3% a un 5% de los niños en edad escolar, es decir que alrededor de 1.5 millones de niños en México sufren este trastorno que se caracteriza principalmente por la falta de atención.”¹⁷

¹⁶ VAN-WIELINK, Guillermo. Déficit de Atención con Hiperactividad. P. 15

¹⁷ RIEF, Sandra F. Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA/TDAH. P. 21.

Conceptos de atención

Existen varios conceptos de atención, por lo que no tiene un significado claro.

A continuación se presentan algunos de estos conceptos.

- *“Para algunos significa la dirección consciente de la mente, y está relacionado con la noción de voluntad.*
- *Para otros significa la habilidad para seleccionar y organizar lo que percibe a nivel periférico, antes de que empiece el complejo procesamiento.*
- *Conseguir la disponibilidad necesaria para usar estrategias selectivas, más que la habilidad para realizarlas.”¹⁸*

La atención puede ser clasificada en un aspecto intensivo y en otro selectivo.

“El aspecto intensivo de la atención está relacionado con el estado de alerta del organismo y su preparación para responder, y está representado fisiológicamente por la respuesta orientativa, éste consiste en una serie de cambios corporales que ocurren ante un estímulo novedoso (como cambios en la resistencia eléctrica de la piel, orientación de la cabeza al estímulo, aumento de las pulsaciones, etc.)”.

El aspecto selectivo de la atención está relacionado con la elección del estímulo más relevante para la tarea que está realizando el sujeto”.¹⁹

La inatención o falta de atención es producto de la distractibilidad del niño, la cual impide concentrar la atención y obstaculiza este proceso tan importante para el aprendizaje.

A través del tiempo, profesores y profesionales de la salud se han dado a la tarea de buscar estrategias para ayudar a los padres de los niños con TDA, a entender su comportamiento.

El Trastorno de Déficit de Atención (TDA) es una de las causas más frecuentes de fracaso escolar y de problemas sociales en la edad infantil, aparece en la infancia, puede persistir y manifestarse en la edad adulta.

¹⁸ TAYLOR, A. Eric. El niño hiperactivo. P. 71

¹⁹ Ibíd. Pp. 26-27.

HIPERACTIVIDAD

La hiperactividad a lo largo de ya varios años, ha creado muchos esfuerzos de investigación en diferentes países como Europa, Estados Unidos, Canadá y Australia; dichos esfuerzos han llevado a una nueva comprensión del problema, tanto en lo que tiene que ver con las variables biológicas y medioambientales que intervienen en la expresión de la hiperactividad como a problemas asociados a ella.

El concepto de la hiperactividad infantil parte de la preocupación acerca de las diversas formas de desviación social a fines del siglo XIX. En la actualidad, los investigadores no han sido capaces de identificar un déficit específico de atención en el trastorno hiperactivo; las distintas investigaciones centradas fundamentalmente en la atención selectiva y la sostenida concluyen que es en ésta última donde es más probable diferenciar a los niños hiperactivos de los normales.

“La atención selectiva es la habilidad de una persona para responder a los aspectos esenciales de una tarea o situación y pasar por alto o abstenerse de hacer caso a aquellas que son irrelevantes.

La atención sostenida, es decir, la capacidad para mantenerse concentrado sobre tareas largas y rutinarias, sin presencia de reforzadores inmediatos, es uno de los principales déficits de la hiperactividad, pero con muchos matices. Por ejemplo, ello implica que no estamos necesariamente ante un problema de distracción (tal vez los niños hiperactivos se distraen más que los normales pero no de un modo especialmente significativo), ni exclusivamente cognitivo (si la tarea permite obtener reforzadores inmediatos que recuerdan al niño hiperactivo sus objetivos, el déficit ya no es tan acusado), pero que se relaciona con múltiples factores implicados en la capacidad de rendimiento.”²⁰

²⁰ SERVERA, Mateu. Apuntes para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. <http://www.still-tdah.com>

La hiperactividad es un conjunto de problemas de la conducta más frecuentes e importantes entre la población infantil.

Este trastorno se refiere a un patrón persistente de falta de atención y/o hiperactividad e impulsividad, cuya frecuencia y severidad es mayor que lo típicamente observado en personas que presentan este trastorno y tienen mayor probabilidad de enfrentar un mayor número de problemas en el ámbito social, cognoscitivo, académico, familiar y emocional, al igual que un mayor riesgo de rezago en la conducta adaptativa.

Eric. A Taylor, define a la hiperactividad como *“una forma de conducta que tiene como principal característica la combinación de inquietud y falta de atención a un nivel impropio para la edad del niño”*.²¹

Philip Williams, la define como un exceso de actividad física o muscular que se produce en sujetos que no han alcanzado una suficiente maduración psicomotriz.

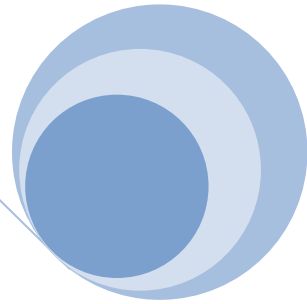
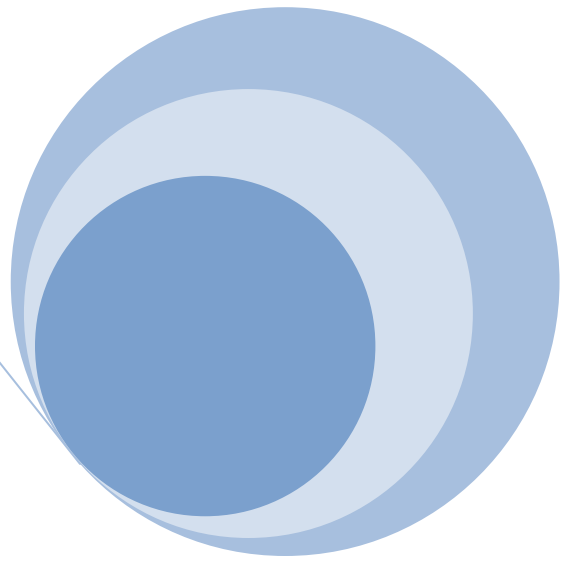
Stevenson D. Lindsay, define a la hiperactividad como un derivado del vocablo *hyper*, el prefijo castellanizado hiper se antepone a los adjetivos para denotar exceso o superioridad. Hiperactivo es, entonces, activo en exceso, superiormente activo, o más activo de lo normal. Durante la primera infancia, puede interpretarse como un signo de salud y bienestar del niño.

Carmen Ávila (Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, posee numerosos años de experiencia en tareas de valoración, diagnóstico diferencial, orientación a padres y profesores e intervención psicopedagógica de niños (as) y adolescentes con dificultades de aprendizaje y/o comportamiento) define a la hiperactividad como un trastorno de la conducta de origen neurológico que no siempre evoluciona favorablemente, la cual ha recibido una gran cantidad de nombres entre los que destacan el de “disfunción cerebral menor”, “lesión cerebral mínima”, “disfunción cerebral mínima”, “síndrome del niño hiperactivo”, “reacción hipercinética de la infancia” y “síndrome hipercinético”.

²¹ TAYLOR, A. Eric. **Op Cit.** P.15.

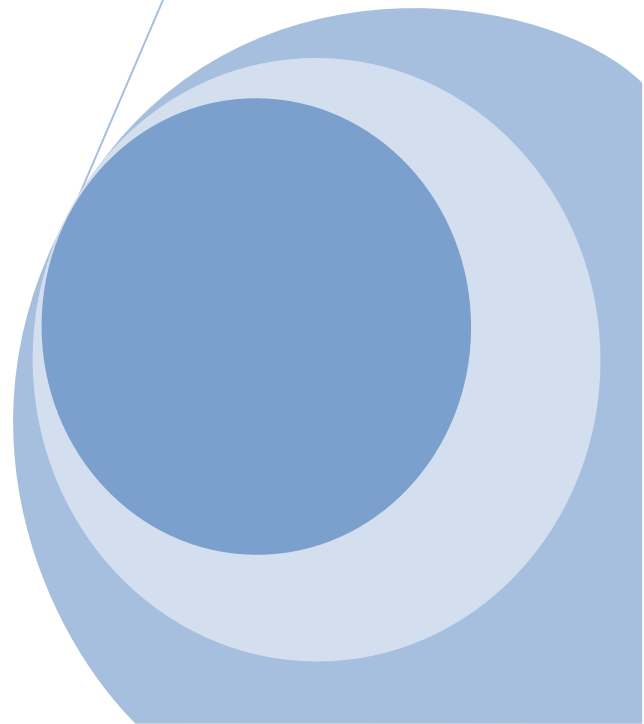
Con todo lo anterior contextualizamos y explicamos a grandes rasgos la Dislalia y el TDAH.

A continuación describiremos las características, causas y consecuencias en el comportamiento del niño que presenta Dislalia y TDAH.



CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS DE LOS
NIÑOS CON DISLALIA Y TDAH



CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON DISLALIA Y TDAH

En este capítulo se definen las características propias de la Dislalia y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Se describen las características conductuales del niño que presenta Dislalia y TDAH, así como las repercusiones de su conducta en el proceso de aprendizaje, su adaptación al medio y en las relaciones sociales.

DISLALIA

El lenguaje está no solo en el pensamiento de las personas, sino también en sus comportamientos y en sus relaciones sociales, éste ayuda a adquirir la cultura de la sociedad en la que se está inmerso, pero también ayuda a hacerse comprender por los demás, a desenvolverse y así comunicarse con el otro.

“El desenvolvimiento del don de hablar de nuestra especie ha de ser, sobretudo, considerado como una fuerza auxiliar de la naturaleza humana para hacer fructíferos y generales los conocimientos adquiridos en la observación. Se verifica desde el primer momento en estrecha relación con el crecimiento y expansión de los conocimientos de intuición, a los cuales sucede. El individuo no puede hablar propiamente sobre nada que no conozca antes; no puede hablar distintamente de cómo ha conocido. Habla superficialmente de lo que conoce superficialmente; lo conocido erróneamente da lugar a expresión errónea, y lo verdadero se traduce en expresión verídica.”²²

Es así, que se sabe perfectamente que para tener buenas relaciones sociales es indispensable poder comunicarnos de manera adecuada, ya que no sólo se trata de hablar, sino también de poder entender lo que el otro nos dice; el lenguaje es parte esencial de la comunicación y éste se aprende conforme vamos creciendo,

²² PESTALOZZI, Juan Enrique. Idea de la educación elemental. Canto del cisne. P. 13.

es decir, un niño de uno o dos años, no habla bien, pero es parte de su desarrollo, así como el lenguaje a lo largo de nuestras vidas se enriquece poco a poco, debemos también ser capaces de poder establecer una mejor comunicación con las personas que se presentan en nuestro alrededor.

“El lenguaje tiene una naturaleza social, y esto debe entenderse de una doble manera, significando en primer lugar que el lenguaje es producto de una sociedad y expresión de una cultura pero significando también que el lenguaje se adquiere en la comunicación y en el diálogo con los demás. Pero al mismo tiempo que social, el lenguaje tiene una naturaleza intelectual y abstracta”²³.

Como ya se mencionó el lenguaje es primordial en una sociedad, ya que es gracias a éste que logramos entablar conversaciones y así poder dialogar con el otro, para comprenderlo, lo cual nos lleva a mejorar nuestra sociedad.

Las prácticas de lenguaje que intervienen en lo social en sus inicios y también ahora, tratan principalmente de que el otro aprenda las cosas que aún no sabe para que obtenga conocimiento, es así que los niños aprenden a hablar como lo dicen sus padres y desde aquí surge un error que al no percatarse de ello, los padres lo pueden acentuar más, entonces es importante que los adultos estén informados de lo que significa Dislalia y lo más importante que acudan con alguien que los pueda ayudar a tiempo.

“La vida cotidiana como espacio de construcción de identidad, será el lugar privilegiado de la intervención, como espacio favorito del disciplinamiento”²⁴ esto se va dando progresivamente y se incorpora lo que sucede en la vida diaria como una necesidad para llegar a una vida mejor.

TDAH

“A edad temprana, los padres característicamente refieren que el niño salta de juguete en juguete, de juego en juego, sin poder focalizar su atención en ninguno.

²³ VIGOTSKI, L. S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y aprendizaje. P. 139.

²⁴ Ibidem. P. 26.

*Más tarde, las rutinas diarias (como lavarse los dientes, vestirse o hacer los deberes) son motivo de fricción. A diferencia del niño negativista, éste simplemente las posterga de manera indefinida”.*²⁵ . La desatención se manifiesta igualmente en la escuela, donde no termina las tareas que se le encomiendan, o comete errores.

Un rasgo frecuente pero poco estudiado es su labilidad emocional (o puede entenderse igual como fragilidad emocional). *“Por lo general, estos niños se frustran ante la primera dificultad que encuentran, o cuando no obtienen lo que quieren. Esta frustración se manifiesta por rabietas explosivas de comienzo inesperado y final abrupto, de la que parece no quedar memoria algunos momentos más tarde”.*²⁶

La impulsividad es un vértice de la conceptualización de la hiperactividad. *“En términos generales podríamos definirla como un déficit en la inhibición de la conducta, manifestada como un “actuar sin pensar”. Sin embargo presenta un carácter multidimensional más complejo. En términos genéricos la cuestión clave está en distinguir o unificar una "impulsividad social" de una "impulsividad cognitiva”.*

La primera, al menos por lo que respecta al ámbito de la hiperactividad, se vería reflejada en conductas tales como incapacidad del niño para esperar su turno en situaciones académicas o de juego, toma de riesgos innecesarios que le lleva a padecer caídas y lesiones en mayor número, poca tolerancia a la frustración, lo que provoca conductas ansiosas y destructivas, incapacidad para trabajar en tareas donde los reforzadores aparecen lejanos y dificultades para seguir instrucciones o mantener la adherencia a las mismas en ausencia del estímulo que las genera.

La impulsividad "cognitiva" ha recibido la máxima atención con el desarrollo del estilo cognitivo "reflexividad-impulsividad" (R-I) que, a pesar de sus múltiples

²⁵ JOSELEVICH, Estrella. Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. P.20.

²⁶ *Ídem.*

controversias metodológicas, desde hace más de treinta años es una de las variables más relacionadas con los problemas de rendimiento escolar.

En su definición más restringida indica una tendencia a responder rápido y cometer más errores en tareas donde está presente la incertidumbre de repuesta (la mayoría del ámbito académico). En sentido más amplio indica un estilo de procesamiento de la información holístico (en contraste con el reflexivo más analítico) asociado con un déficit en el desarrollo de determinadas estrategias de solución de problemas.²⁷

Esta incapacidad para controlarse, es probablemente uno de los síntomas más difíciles de modificar y puede llegar a tomar meses o años de paciencia y persistencia por parte de los padres.

“De acuerdo al DSM- IV (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), las características de desatención, hiperactividad e impulsividad son:

Desatención

- No presta atención a los detalles o incurre en errores por descuido en tareas escolares o de otro tipo.*
- Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas.*
- Parece no escuchar cuando se le habla directamente.*
- No sigue instrucciones y no finaliza sus tareas o encargos.*
- Tiene dificultades para organizar tareas y actividades.*
- Evita o le disgusta tener que dedicarse a tareas que requieren esfuerzo mental sostenido.*
- Extravía objetos necesarios para tareas o actividades.*
- Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.*
- Es descuidado en las actividades diarias.*

²⁷ SERVERA, Mateu. Apuntes para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. <http://www.still-tdah.com>

Hiperactividad

- *Mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.*
- *Abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que debería estar sentado.*
- *Corre o salta excesivamente en situaciones inapropiadas.*
- *Tiene dificultades para jugar o dedicarse a situaciones de ocio.*
- *Habla en exceso.*

Impulsividad

- *Precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.*
- *Tiene dificultades para aguardar turno.*
- *Interrumpe o se inmiscuye en actividades de otros.*

*No todos los niños presentan la totalidad de estas conductas, el TDAH se diagnostica cuando la persona presenta por lo menos 6 puntos del listado anterior, dichas conductas son además de grado variable, comenzando algunos antes de los siete años presentando problemas en por lo menos dos ámbitos: familiar y escolar”.*²⁸

Cada niño es único, y en él se encuentra una combinación diferente de conductas, puntos fuertes, debilidades, intereses, talentos y habilidades. Es importante reconocer que, hasta cierto punto, todas estas conductas son normales en la infancia, en las diversas fases del desarrollo. Por ejemplo, es normal que a un niño pequeño le cueste aguardar su turno, que sólo pueda mantener la atención durante lapsos breves, y que no pueda permanecer sentado mucho tiempo.

Sin embargo, cuando el niño presenta un número significativamente alto de estas conductas en un momento del desarrollo en que resultan inadecuadas (por comparación con otros niños de la misma edad), se trata de un niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

²⁸ MATEU, Servera A. y UREÑA, Esther. Asesoramiento y supervisión de la guía. Asociación balear de padres de niños con TDAH El trastorno por Déficit de Atención con y sin Hiperactividad (TDA-H).Guía para docentes. <http://www.educa2.madrid.org>

*“La hiperactividad puede cambiar de nombre y definirse de nuevo como ocurrió con el término de Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad introducido por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA)”.*²⁹

La APA (Asociación Americana de Psiquiatría) caracteriza a la hiperactividad con los siguientes síntomas:

- a) El niño mueve a menudo y en exceso manos y pies, o bien, se remueve constantemente en su asiento.*
- b) Suele abandonar su asiento en la clase o en otras situaciones en las cuales se espera que permanezca sentado.*
- c) Corre o salta excesivamente en situaciones en que es inadecuado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).*
- d) Por lo general tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.*
- e) Parece estar constantemente “en marcha” o suele actuar como si tuviera un motor.*
- f) A menudo habla en exceso.*

*Para establecer la presencia de hiperactividad es necesario que presenten los seis síntomas de esta lista. Una vez establecida la existencia de hiperactividad, debe identificarse con claridad en el comportamiento del menor durante seis meses a menudo cuando menos, por lo que no se debe precipitar a crear un juicio erróneo solo por el simple hecho de creer que se sabe algo acerca del tema, es mejor poner especial atención en cuanto se tenga la mínima sospecha de que exista en el niño algún tipo de dificultad en su comportamiento.”*³⁰

²⁹TAYLOR, A. Eric. El niño hiperactivo. P.11.

³⁰BENASSINI, Félix Oscar. Trastornos de la Atención: origen, diagnóstico, tratamiento y enfoque psicoeducativo. P. 48.

La conducta hiperactiva es desorganizada y caótica, este término se refiere a una forma de conducta, es decir a un conjunto de actos y no a actos individuales. Su característica principal es la combinación de inquietud y falta de atención.

La hiperactividad se presenta como el trastorno más aparente de la conducta. No se trata de una inquietud más o menos reconocible, sino de un verdadero estado de movilidad casi permanente que los padres reportan como algo que el niño manifiesta desde muy pequeño.

“El doctor Cruickshank señala que la hiperactividad ocurre también en los niveles sensoriales, y a nivel verbal. En los niveles sensoriales, se refiere a que al parecer se favorece una forma de excesiva actividad sensorial, la cual obliga al niño a estar permanentemente hiperestimulado, tanto desde el exterior como desde su propio medio interno. En la hiperactividad verbal, los niños hablan tanto y muestran incapacidad para mantener el foco de su atención durante el discurso. A estos niños se les cataloga como chicos “hablantines” que llegan a irritar a otros niños y especialmente a los adultos.”³¹

La hiperactividad presenta, además, una característica importante que hay que destacar y es que debido a que se origina principalmente desde el interior del niño, ésta es en parte una respuesta al ambiente, por lo que se manifiesta permanentemente y en todo lugar.

La inquietud que muestran otros niños cuyo problema no es la hiperactividad, es casi siempre selectiva, en el sentido de que se manifiesta sólo en los momentos y lugares que lo originan o lo evocan. En cambio el niño que presenta hiperactividad, es inquieto en el hogar, en la escuela y fuera de ella, aunque, por supuesto hay ocasiones que la exageran y otras que parecen ejercer una influencia benéfica.

³¹ VELASCO, Fernández Rafael. El niño hiperquinético. El síndrome de disfunción cerebral. P. 30.

Lo que más caracteriza al niño con TDAH es su dificultad para mantener la atención durante ciertos períodos de tiempo. Esto se pone de manifiesto en casa por la natural incapacidad del niño para seguir indicaciones y las directrices que se le marcan. A veces puede dar la impresión de que no ha oído lo que se le ha dicho o, simplemente, que no estaba escuchando.

Pasa con frecuencia de una tarea a otra, sin concluir ninguna. Por otra parte, es frecuente que el niño centre su atención en los estímulos menos relevantes de la información que se le presenta.

Cuando emprende alguna nueva actividad, empieza con entusiasmo, la realiza de forma desorganizada y desestructurada y pocas veces la termina. Cualquier pensamiento que pase por su cabeza es inmediatamente ejecutado.

El niño con este trastorno es totalmente imprevisible, inmaduro e inapropiado para su edad, esto no significa que sean malos, pero si traviosos.

Su impulsividad les lleva a convertir en acto cualquier deseo y a causa de esto continuamente se meten en líos. De ahí que ante cualquier fechoría sean siempre ellos los primeros que aparecen como sospechosos.

2.1 CAUSAS QUE GENERAN LA DISLALIA Y EL TDAH

DISLALIA

Este tipo de dificultad ocurre en la mayoría de los casos durante la infancia y sobre todo cuando los niños comienzan a asistir a la escuela, es de suma importancia atender a tiempo esta dificultad para evitar problemas en el inicio de la escolarización; cabe mencionar que ésta puede también ser ocasionada por problemas como hipoacusias, inmadurez en la lateralidad, inhabilidades en las áreas motriz, intelectual o sensorial, estas limitaciones afectan en mayor o menor grado toda la personalidad del niño, creándole dificultades de pronunciación más o menos notorias.

En el caso especial de la sordera o la hipoacusia grave, la Dislalia está presente casi siempre, ya que la pérdida auditiva es mayor a los 90 db, para esto la estimulación temprana juega un papel fundamental, pero ésta debe ser dirigida al tratamiento de la oralización y la orolectura (lectura labial).

Diferente es el caso de las hipoacusias de tipo medio, comprendida entre los 30 y 60 db de pérdida auditiva, por alteraciones en el mecanismo conductivo (oído medio), perceptivo (oído interno) o de índole mixta; esto ocasionará la percepción inadecuada o distorsionada de los estímulos, en especial el lenguaje de los padres, el cual es básico para la estructuración del habla y del lenguaje.

El lenguaje no es generado ni por mentes individuales ni es un atributo de una mente colectiva de una sociedad históricamente fundada, sino que están continuamente constituidos en interacciones cuyo carácter modelado da cuenta de la relativa estabilidad de las culturas.

Toda comunicación, es intercambio de signos, de símbolos y pone en juego relaciones de influencia y cuestiones afectivas.

Existe comunicación, cada que una persona, actúa sobre otra, modificándola o modificando su lenguaje a partir de la transmisión de información. Dentro de la comunicación social y cultural puede existir un lazo natural que va cargado de información y que constituye el soporte de las relaciones y de la identidad del seno social al que la persona pertenece.

Como una norma social, la lengua es un sistema evolutivo; la imitación de palabras va a señalar las relaciones de influencia que existen entre los individuos. El hecho que una persona realice aportes al lenguaje de otro, es una relación de influencia pero también de dominio, ya que las personas adultas se dirigen a las generaciones jóvenes, en este caso a sus propios hijos, con un vocabulario específico, por el empleo de ciertas frases que en ocasiones están mal pronunciadas y es así como se tiende a una repetición equivocada de lenguaje y por lo tanto de la cultura y sociedad.

El lenguaje dará pie a que surjan dispositivos de relación con el otro, algunas veces será evidente y otras no tanto; coinciden y se articulan cultura y sociedad tomando como base la forma en que pronuncian las generaciones adultas.

Desde la misma vida uterina existen toda una serie de intercambios biológicos entre la madre y el bebé, sobre los cuales intervienen entre otras cosas, los cambios de ánimo de la mamá.

Al nacer, el niño presenta un conjunto de conductas denominadas reflejas, con diferencias en cantidad, según el bebé, las cuales, el entorno las interpreta como mensajes de información.

Estas primeras etapas de comunicación entre el bebé y su entorno, principalmente su madre, provocan y estimulan la aparición de interpretaciones también por parte del bebé. Posiblemente también, las condiciones hereditarias determinen algunos rasgos de personalidad que el entorno, según el caso va a potenciar o inhibir dependiendo del tipo de relación y de comunicación, que tengan con el bebé.

El aprendizaje del lenguaje pasa por varias etapas, siendo las primeras las más importantes; el lenguaje articulado pone en juego un complicado mecanismo de coordinación neuromuscular de diferentes órganos oro- faringe-laríngeos, lo cual es la unión de elementos básicos llamados fonemas que toman como referencia el código preestablecido por la lengua materna; los códigos o estereotipos fonemáticos en su mayoría son de tipo reflejo e involuntario que ocurren desde el nacimiento hasta el año y medio de edad, es a través de estos estereotipos del medio ambiente, que será posible la transmisión del lenguaje pasando de una etapa funcional-refleja a otra volitiva y consciente.

La presencia de alteraciones en la coordinación de los mecanismos neuromusculares, así como también la mala transmisión del lenguaje en la etapa funcional-refleja, evidencian trastornos del habla fácilmente detectables.

Durante los primeros años de vida, se establece un verdadero código de comunicación entre el niño y el adulto y más concretamente con la madre; el llanto y el grito son utilizados como señales comunicativas que muy pronto la madre aprende a decodificar; del mismo modo el niño capta los sonidos que expresa la madre, en actividades como el baño, la alimentación, cuando lo viste, etc.

En las primeras emisiones de tipo reflejo o por instinto, se presenta el “juego vocálico” con pequeñas variaciones, hacia los 3 ó 4 meses el niño responde más a la voz humana, girando la cabeza hacia el lado donde escucha el sonido.

A los seis meses comienza la etapa de repeticiones silábicas, esta etapa es conocida como “lalación” emite vocales y consonantes poco entendibles, se establece así un proceso donde el niño imita sus propias emisiones reiteradamente.

Es así como el lenguaje resulta un proceso de imitación de la lengua materna, la cual le propone al niño el modelo verbal que poco a poco va interiorizando. La etapa imitativo-fonética del lenguaje se incrementa con notable fuerza desde los nueve meses de edad.

“Esto no presupone una actividad mecánica ni pasiva por parte del niño sino que por el contrario efectúa un proceso activo de selección, entre la extensa gama de emisiones de la etapa del balbuceo y silabeo, de aquellos sonidos claramente diferenciables que estén de acuerdo con el código lingüístico de la lengua materna”³²

“Si consideramos el aspecto de la lengua materna vemos cómo el desenvolvimiento se hace paulatinamente, por grados. El niño no puede hablar hasta que los órganos del lenguaje están desarrollados; pero tampoco apenas puede querer hablar en la primera edad, porque no tiene nada que decir. Su voluntad y su capacidad de hablar se desarrollan sólo proporcionalmente a sus conocimientos, adquiridos gradualmente”³³

Es bien sabido que el lenguaje se aprende conforme vamos creciendo, por ejemplo, un niño de dos o tres años, no habla bien, pero es hasta cierto punto normal en las primeras etapas del desarrollo, además tiene mucho que ver el estímulo que la mamá le proporcione y la paciencia que ella le tenga, porque el niño no va a hablar correctamente desde el primer año de edad, donde es casi ilógico que lo pueda hacer.

Después de uno o dos años, el niño comienza a diferenciar las palabras que oye, además aprende a modificar su conducta con base a ellas, comprende lo que ocurre en una situación, ya no solo por la simple audición de la palabra emitida por el adulto, sino por el significado de ésta.

El niño en su convivencia diaria adquiere el lenguaje que su entorno social le proporciona y por supuesto que si los integrantes de este entorno tienen algunos errores al hablar, el niño los adquirirá y reproducirá, sin percatarse de que está cayendo en un error, ya que hablar como los adultos, se convierte en algo muy normal para ellos.

³² BUSTOS, Sánchez Inés. Proceso del aprendizaje lingüístico. Discriminación auditiva y Logopedia. P. 25.

³³ VIGOTSKI, L. S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y aprendizaje. P 139.

“Todos sabemos hasta qué punto gusta el niño, en sus primeros años, de repetir las palabras que oye e imitar las sílabas y los sonidos, aún cuando no tengan gran sentido para él. Es difícil definir en una sola fórmula la función de esta imitación. Desde el punto de vista del comportamiento, la imitación es una adaptación ideomotriz en beneficio de la cual el niño reproduce, y luego asimila, los gestos y las ideas de las personas que lo rodean. Pero desde el punto de vista de la personalidad y de lo social, la imitación parece ser una confusión entre la actividad del cuerpo propio y la del cuerpo ajeno, en el estadio en que el niño imita más, desempeña su imitación con todo su ser, identificándose con el objeto imitado”³⁴ .

Aquí se ha tomado como principal responsable de la enseñanza del lenguaje al entorno social en que se ve inmerso el niño, siendo más importantes los padres, para que todo el proceso de comunicación siga adelante; cuando el niño ha presentado un buen nivel de comunicación no verbal, pero todavía no habla correctamente, se comienza a crear una frustración, lo que antes sonaba gracioso cuando no podía pronunciar bien, ahora solo demostrará su incompetencia para poder hablar y esto se verá como algo negativo.

Es de mucha importancia la primera palabra, aunque en ocasiones suelen presentarse varias palabras al mismo tiempo, pero por lo general éstas no se presentan bien definidas ya que en la mayoría de los casos son palabras cortadas o a medias, pero de aquí depende la atención que los padres presten a su hijo y qué tanto lo comiencen a corregir.

“El habla de un niño pequeño puede ser difícil de comprender debido a las distorsiones o sustituciones de sonidos. Las consonantes finales generalmente se omiten en estos tempranos estadios del desarrollo del habla; las consonantes de en medio de la palabra pueden ser omitidas; las consonantes pueden ser omitidas de las mezclas. Conforme el niño desarrolla mayor control del habla, mejora

³⁴ PIAGET, Jean. Las funciones del lenguaje en dos niños de seis años. El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño. P. 24.

*gradualmente la inteligibilidad. Para la edad de tres años y medio ya al niño suelen entenderlo personas que no lo conocen*³⁵.

Se dan casos en que los padres no corrigen a sus hijos cuando dicen las cosas mal, ya que ellos piensan que es normal porque están pequeños, o cuando los niños quieren algo, apenas sale un sonido de su boca y señalan lo que quieren, los padres corren a dárselo y no se dan cuenta de que con esto no ayudan a ampliar ni corregir el vocabulario de sus hijos.

*“Al enseñar a hablar al niño la madre ha de influir sobre la naturaleza misma con estímulos adecuados para poner en función el oído, la vista y otros sentidos. Así como es despertada en él la conciencia de lo que oye, ve y palpa, también se le despierta la voluntad de conocer y de utilizar expresiones adecuadas para ello; de ahí la extensión de la fuerza de conocer y de poder hablar. La madre debe utilizar también para este objeto el estímulo de los sonidos. Para enseñar a hablar a su hijo ha de proporcionar a éste los sonidos del lenguaje*³⁶.

Si los sonidos son proporcionados de manera inadecuada, el niño crece pensando que está bien dicho, ya que su madre es su ejemplo; también influyen los abuelos, los hermanos mayores quienes juegan en los primeros años con los niños menores.

El lenguaje que utiliza el adulto, sobre todo la madre al dirigirse a su hijo, no es una versión del idioma, sino más bien un sistema propio del cual se vale para comunicarse con su hijo; además varios estudios de lenguaje han establecido que en las primeras etapas, la madre imita tres veces más los enunciados de su hijo que éste los de su madre.

Con esto queda demostrado que la influencia familiar es sumamente importante, pues el niño no solo recibe el lenguaje inadecuadamente, sino que él lo dice mal y el proceso de imitación se vuelve recíproco, lo cual no permite un desarrollo correcto del lenguaje.

³⁵ *Ibidem.* P. 10.

³⁶ *Ibidem.* P.14.

No se trata de una imitación puramente mecánica, sino que ésta aporta al modelo de comunicación inicial del niño, generalmente iniciador de la situación de comunicación, que por lo regular tiene un carácter repetitivo apoyado por los gestos y los datos que su entorno le proporciona, los cuales siempre son experimentables para él.

Otra cuestión que influye es el nivel sociocultural, ya que en los niveles más desfavorecidos los padres no se preocupan por el uso correcto del lenguaje, solo les importa que sus hijos se den a entender de manera directa y que sepan pedir lo que necesitan, solo le dan un uso práctico y efectivo al lenguaje, en cambio en los niveles culturales más altos, los padres siempre están preocupados por la buena educación de sus hijos, lo que trae consigo la exigencia de una correcta pronunciación y una comunicación más explícita.

Además del contexto familiar, el niño comienza a entrar en contacto con niños de su edad, ya sea en la escuela o con los vecinos, siendo la primera la que puede venir a enriquecer el lenguaje del niño ampliamente; así se apunta hacia la necesidad educativa de un correcto lenguaje y a profundizar en la interacción.

En el caso del aula como lugar de trabajo docente, un requisito que debería ser indispensable, es que los docentes sepan detectar problemas con respecto al lenguaje, que sepan observar a sus alumnos, a manera que puedan descubrir problemas.

Esto significa que el lenguaje de los alumnos también se debe a la interacción con el docente y si él no se percata de que existe un problema, el alumno no podrá corregir su lenguaje.

Es en el salón de clases donde los niños siguen repitiendo las palabras como se las enseñaron en casa pero también es aquí donde tiene la posibilidad de corregir su vocabulario, ya que entablan una conversación e interacción con los demás compañeros, en este caso las indicaciones e interpretaciones mediante las cuales los alumnos forman y mantienen sus relaciones con los demás, son siempre, en cierta medida, un bagaje de su pasado; ignorarlo representa para el docente el

riesgo de no propiciar su transformación y dejar que el lenguaje del niño no tenga una mejora.

“La relación en la clase entre el profesor y los alumnos es considerada como un acto conjunto: una relación que se desarrolla y funciona alrededor del trabajo. La interacción es entendida como un toma y dame diario entre el profesor y los alumnos”³⁷

Aunque el profesor puede ser visto como el representante de la institución escolar y de la disciplina que enseñe, las normas constituidas dependen de la comprensión de los estudiantes, sus actitudes, voluntad, etc. son constituidas en las interacciones de la clase y consideradas como compartidas.

Las discusiones en el aula permiten que el profesor pueda escuchar la pronunciación de los estudiantes, lo que le permite distinguir a los alumnos que presentan algún tipo de Dislalia.

Pero en realidad lo que ocurre es que la mayoría de los docentes que se encuentran dando clases a nivel primaria, son personas que solo se dedican a seguir los planes de estudio sin interesarse en los alumnos a nivel individual, esto refleja la falta de interés por parte de los docentes, ya que no se interesan en el bienestar de sus alumnos, ellos solo cumplen el papel de aplicar el plan de estudios, como si fuera una receta de cocina. Por supuesto que los padres deberían ser los más preocupados, dado que el problema lo tienen sus hijos, pero lo más probable es que ellos no lo noten, dada esta situación se puede ver que en realidad el contexto social en el que están inmersos los niños, es una causa de la Dislalia, y si ésta fuera ocasionada por alguna otra circunstancia, como algún problema en el sistema auditivo, la falta de interés de los padres hace que la Dislalia se acentúe, causando con esto que los niños arrastren este problema a lo largo de muchos años e incluso durante toda su vida.

³⁷ DELAMONT, S. La interacción didáctica. Madrid, Cincel-Kapelusz. P.19.

La Dislalia es un problema que si se atiende a tiempo es corregible, el verdadero problema aquí es que no existe comunicación entre padres y docentes, ya que como se había mencionado anteriormente, por un lado, los padres no tienen interés o no se dan cuenta de este tipo de problema, pero por otro lado y lo más preocupante es que los docentes no estén suficientemente capacitados para poder notarlo.

El punto más importante se refiere al lenguaje de los adultos cuando se dirigen al niño, principalmente entre 1 y 3 años, ellos son una pieza importante en la adquisición de la Dislalia.

Es así que nos encontramos ante un problema de lenguaje que después puede llevarnos a otro de aprendizaje, ya que si se pronuncia incorrectamente, se puede aislar el lenguaje y a su vez a los niños del aprendizaje de su contexto real de comunicación social, donde las relaciones sociales determinan en gran medida aspectos lingüísticos y mayor probabilidad de formas incorrectas de pronunciación.

En los casos de perturbación del lenguaje, la influencia de las relaciones del ambiente familiar y social van a dejar en éste, la evolución de los errores, que resultarán determinantes para la correcta pronunciación; según sea el origen del problema de lenguaje, desarrollará necesariamente repercusiones en la evolución del lenguaje que es provocado por el contexto ambiental en el que el niño se desarrolló.

Se puede decir que el lenguaje del niño puede verse alterado por:

- El no establecimiento de relaciones interpersonales suficientemente gratificantes para el niño, por falta de relaciones sociales o posibilidades expresivas y empobrecimiento de las estimulaciones ambientales.
- Una carencia de respuestas ambientales adecuadas, provocando un desarrollo lento en el proceso de comunicación y posteriormente, del lenguaje.

- Un nivel cognitivo insuficiente, que no permite interpretar y retener los datos de la comunicación de su ambiente al mismo ritmo que los demás niños.
- Deficiencia sensorial.
- La personalidad del sujeto, su estado emocional.

Es necesario que el docente pueda percatarse del lenguaje que maneja sobretodo la mamá, pues como se ha mencionado anteriormente el lenguaje del niño es un reflejo o imitación de lo que ella dice.

Un elemento eminentemente necesario para los docentes en cuanto a la detección de Dislalia es que ellos se encuentran en la necesidad de reflexionar más profundamente sobre lo que es la lengua, pues deben ayudar al niño en su proceso de aprendizaje, ya que el funcionamiento comunicativo del cual disponen todos los niños con Dislalia, a través de la escuela y de los docentes se debe desarrollar en aras de mejoramiento y estimulación permanente.

TDAH

Los médicos e investigadores aún no están totalmente seguros de por qué algunas personas sufren de TDAH. Las investigaciones demuestran que el TDAH es probablemente genético y que, en algunos casos, se hereda. Los científicos también están analizando otros elementos que podrían estar ligados al TDAH. Por ejemplo, es posible que el TDAH sea más común en niños prematuros. También es más común en los niños que en las niñas.

“Sin embargo, es muy probable que ésta sea una subestimación, debido al hecho de que muchas niñas con TDAH suelen quedar sin diagnosticar. La hiperactividad afecta por lo menos a dos millones de niños, sólo en los Estados Unidos. En cuanto a las niñas, lo más común es que presenten TDA sin hiperactividad.”³⁸

³⁸ GONZÁLEZ, Acosta Edder. Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en el salón de clases. 2006 <http://www.ucm.es>

“Los médicos saben que el TDAH es provocado por cambios en las sustancias químicas del cerebro denominadas neurotransmisores. Estas sustancias químicas contribuyen a la transmisión de mensajes entre las células nerviosas del cerebro.

El neurotransmisor llamado "dopamina", por ejemplo, estimula los centros de atención del cerebro. Por lo tanto, es probable que si una persona tiene bajas cantidades de esta sustancia química, muestre síntomas de TDAH.”³⁹

Aunque las causas del TDAH no están completamente claras, los estudios realizados mediante avanzadas técnicas de diagnóstico por imagen del cerebro muestran suficiente evidencia de cierta anormalidad de la función cerebral en individuos con TDAH, sin embargo no ha quedado claramente demostrado su origen orgánico.

“Los estudios realizados mediante PET (Tomografía por Emisión de Positrones), una técnica de diagnóstico por imagen del cerebro que emplea un marcador radioactivo para mostrar la actividad química del cerebro, han descubierto diferencias notables entre individuos sanos y sujetos con TDAH. No obstante, el mecanismo fisiológico subyacente que provoca el TDAH aún no se comprende totalmente.

Se presume que existe un desequilibrio de sustancias químicas que es más específico en los neurotransmisores que transmiten mensajes en el cerebro. Es importante tener en cuenta que las exploraciones PET se han utilizado como herramienta de investigación y que no resultan adecuadas para el diagnóstico”.⁴⁰

El TDAH puede deberse a un estado bioquímico heredado, a un desarrollo fetal anormal que afecte a las áreas del cerebro que controlan la atención y el movimiento, a toxinas (por ejemplo el plomo), a fallos de desarrollo y a la dieta. Además, una herida craneal que dé lugar a un daño cerebral también puede contribuir al desarrollo del TDAH.

³⁹ SEPERIZA, Pasquali Iván. Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. Noviembre 5, 2009. <http://mm2002.vtrbandaancha.net/347html>.

⁴⁰ Causas del TDAH. Año 2010. <http://www.janssen-cilag.es>

El TDAH suele darse repetidamente en algunas familias, lo que sugiere que los genes pueden jugar un importante papel, ya que puede existir un progenitor o un hermano con conductas similares.

“Hay pruebas sólidas extraídas de estudios realizados con gemelos, en casos de adopción y con familias que confirman la implicación genética en el TDAH. En estos estudios, aproximadamente la mitad de los progenitores con TDAH tiene un descendiente con la enfermedad. Entre el 10 y el 35 por ciento de los niños con TDAH tiene un familiar en primer grado con la enfermedad.”⁴¹

Las investigaciones no corroboran la creencia popular de que el TDAH se debe a la excesiva ingesta de azúcar, a los aditivos alimentarios, a un consumo excesivo de televisión o al fracaso de los progenitores.

Las causas del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad todavía no se encuentran completamente claras. En este trastorno existen importantes factores genéticos que pueden ser hereditarios, aunque las investigaciones todavía no descartan la influencia de factores externos.

Algunos de estos factores podrían encontrarse en el periodo de gestación y el parto, pues parece que el TDAH es más común en niños prematuros. Incluso las lesiones cerebrales producidas en el parto, generalmente por una puntual falta de oxígeno, pueden actuar como desencadenantes.

En lo que se refiere a las causas biológicas/fisiológicas, muchos médicos describen el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad como una disfunción neurológica en el área del cerebro que controla los impulsos y contribuye a filtrar los estímulos sensoriales y enfocar la atención.

Puede haber un desequilibrio o una falta de la dopamina que transmite los mensajes neurosensoriales. La explicación es que, cuando nos concentramos, aparentemente el cerebro libera neurotransmisores adicionales, lo que nos permite

⁴¹ Ídem.

aplicarnos a una cosa y bloquear los estímulos competitivos. Las personas con TDAH presentarían un déficit de estos neurotransmisores.

En la comunidad médica sigue discutiéndose el papel de la dieta y las alergias alimentarias vinculadas a los síntomas de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Las investigaciones actuales no brindan mucho respaldo a esta relación con la dieta, pero hay muchos fuertes defensores de esta teoría.

Sin embargo existen otras teorías al respecto del origen de este trastorno:

Sentirse desplazado ante el nacimiento de otro hermano, ya que esto lo obligará a compartir atenciones y cariño de sus padres.

La competencia familiar: sus gracias infantiles, dejan de serlo cuando el niño crece y pretende seguir actuando igual.

Carencias afectivas y educativas: el niño desatendido en el hogar, anhela un poco de reconocimiento y aceptación.

Necesidad de liberar energías: el niño bien alimentado pero desprovisto de actividades programadas para liberar la energía busca cualquier medio que le permita hacerlo.

Los estímulos del medio le han despertado su inteligencia por encima del promedio, y su entorno actual es insuficiente para satisfacer sus necesidades de desarrollo y evolución.

Muchos niños que aparentemente no son capaces de concentrarse, captan tan rápido lo que se les plantea, que de inmediato desean enfocar su atención en otra cosa.

Investigaciones recientes permiten sostener que el niño hiperactivo tiene un problema de temperamento que se manifiesta desde el nacimiento. Es posible que el origen de estas diferencias temperamentales tenga algo que ver con los niveles bioquímicos del sistema nervioso, sin embargo esto no ha sido totalmente comprobado.

“La teoría que lo sustenta es que en nuestro cerebro una neurona desprende una pequeña cantidad de sustancia química o neurotransmisora, que es recogida por otra neurona, que a la vez se excita y envía el mensaje a otra más. Cuando un neurotransmisor es escaso o se produce en exceso la neurona no se excita o se excita demasiado, lo que produce un desequilibrio entre los neurotransmisores. Este desequilibrio podría ser el responsable de las dificultades que el niño tiene para centrar su atención y manifestarla, así como la falta de autocontrol y de los cambios bruscos en su estado de ánimo”⁴².

En estudios practicados a niños hiperactivos no se han detectado alteraciones de tipo neurológico, ni lesiones anatómicas, lo que hace deducir que existe un posible retardo en la maduración, producto de una falta de estimulación apropiada para el desarrollo.

Entre los familiares del niño hiperactivo son más frecuentes los alcohólicos, depresivos y los que cuentan con un largo historial de infracciones legales. Según parece, los hermanos del niño hiperactivo tienen más riesgo que otros niños de manifestar problemas similares de conducta y/o aprendizaje.

Esto podría hacer pensar que la hiperactividad se produce por un ambiente que es estresante para el niño (como el que podría ser originado por el alcoholismo de uno de los padres), o bien que la hiperactividad es un trastorno hereditario.

Sin embargo, ni una ni otra hipótesis han podido confirmarse; si fuese el ambiente familiar el agente causante de la hiperactividad, esta remitiría el cambiar al niño de ambiente, y esto no es así.

La información acerca del por qué de la hiperactividad infantil, es escasa; lo único cierto es que la hiperactividad implica rasgos temperamentales que se manifiestan en un grado extremo y que su incidencia es mayor en familias en las que algún miembro fue también hiperactivo durante la infancia.

⁴² Causas y origen del TDAH. Mayo 3, 2007. <http://www.webdebebes.com>

Es importante advertir que el niño hiperactivo no siempre tiene una “lesión cerebral”. Durante algunos años se consideró que la hiperactividad era consecuencia de una lesión cerebral, incluso todavía hoy se habla de la “disfunción cerebral mínima”, pero estos términos son inexactos e imprecisos.

2.2 CONSECUENCIAS EN EL COMPORTAMIENTO DEL NIÑO CON DISLALIA Y TDAH

DISLALIA

Un inconveniente que podría traer consigo la Dislalia es que existen burlas o comentarios por parte de otros compañeros, que pueden causar baja autoestima en los niños, ya que existen compañeros que si notan que otro niño habla incorrectamente, suelen convertirlos en el centro de muchas burlas y hasta podrían ponerle apodos; esto refleja bajo rendimiento académico por parte de los niños con Dislalia; lo cual deja ver que la Dislalia debe atenderse tanto en casa, como en la escuela, ya que se supone que es en ésta última donde existen docentes que deben estar capacitados para atenderla.

A los niños que presentan Dislalia se les impone una norma lingüística y cultural demasiado alejada de su propio sistema de referencia. Privados del código necesario para la recepción del lenguaje, la consecuencia es que fracasan con mayor asiduidad que los pequeños de familias burguesas para quienes esta norma se encuentra más próxima a la de su medio social.

Es un factor de fracaso o de éxito desde la escuela primaria la habilidad lingüística que deriva en forma directa del medio social por una especie de impregnación, va a representar un factor importante de diferenciación social en todo el sistema escolar.

“Todo ser humano, desde el nacimiento, e incluso antes, va a pasar, si su proceso natural no lo impide, por una serie de etapas progresivas y procesos de aprendizajes que determinan su desarrollo evolutivo de acuerdo a su edad cronológica. Cuando este ser en su evolución fetal, en su nacimiento o en su desarrollo tenga una causa funcional u orgánica que dificulte su adaptación a las

*etapas progresivas, padecerá un retraso en los procesos de aprendizaje que lo determinarán como un ser diferente a los demás”.*⁴³

Este es precisamente el caso de los niños que padecen Dislalia ya sea por las cuestiones antes mencionadas o por las de carácter ambiental que se suscitan en su desarrollo, pues todo proceso de comunicación necesita darse necesariamente en cualquier forma de interacción.

Para que todo proceso de comunicación siga adelante, es preciso que los niños den paso hacia el lenguaje, ya que si el niño se retrasa mucho en darlo, su conducta no va a responder a la que espera su entorno y probablemente establecerá relaciones frustrantes, se verá su incompetencia lingüística y se valorará de una u otra manera negativamente

Es innegable que los niños que tienen Dislalia, con frecuencia son inseguros, dependientes, con bajos niveles de autoestima, sentimientos de inadecuación, vergüenza y rechazo. Estos sentimientos pueden manifestarse de diferentes maneras en cada niño, desde las conductas de evitación y aislamiento, hasta las conductas hostiles y de agresividad verbal.

TDAH

*“Autores estadounidenses que han trabajado con este trastorno, prefieren llamarlo short attention spans, que literalmente significa cortos períodos de atención, poniendo así un mayor énfasis en los aspectos positivos.”*⁴⁴.

De cualquier manera, y se utilicen los términos que sean para nombrar al TDAH, el niño que lo presente debe enfrentarse a una realidad compleja, pues constituye un obstáculo para el aprendizaje, y más aún cuando los mismos docentes llegan a la errónea conclusión de que el niño con este trastorno es un deficiente mental; si bien tanto el niño con retardo mental como el niño con TDAH son malos estudiantes, la diferencia radica en que el primero se muestra siempre deficiente

⁴³ JUAREZ, Sánchez Adoración. Capítulo 3, Programación de reeducación logopedica aplicada a los alumnos de un centro de educación especial. Los trastornos de la comunicación en el niño. P. 178.

⁴⁴ VELASCO, Fernández Rafael. El niño hiperquinético. El síndrome de disfunción cerebral. P. 31.

en cuanto a su desempeño escolar, mientras que el segundo frecuentemente sorprende con su capacidad de comprensión.

En clase es común que el niño no tenga paciencia para seguir las reglas del juego, en consecuencia no sabe jugar solo, y es poco probable que se entretenga con un juguete ya que continuamente pasa de una actividad a otra.

“En el colegio, los profesores no entienden el por qué de esta conducta, mientras empiezan a emerger juicios, sentimientos y actitudes negativas ante el niño y sus padres. Para los profesores es un “mal educado” o un “holgazán” y los padres son los responsables de ello. Piensan que los padres no saben educar a su hijo y así se lo expresan. En algunas ocasiones, los profesores consideran al niño hiperactivo, como inmaduro y proponen a sus padres que repita el curso.”⁴⁵

El entorno social, particularmente el escolar es fundamental en la vida de todo ser humano, pues en éste se encuentra expuesto a la crítica más cruel de sus compañeros y de personas ajenas al seno familiar.

La atención es fundamental para el reconocimiento y control de la información del entorno, y por tanto, un mecanismo muy importante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

“La atención es un proceso indispensable para el procesamiento de la información y la adaptación del individuo al entorno, claro está basándose en las experiencias previas. Por ser la atención un proceso cognitivo ligado en gran medida a un proceso de percepción, debemos evitar las sobrecargas de estímulos por rasgos generales, rasgos específicos, la ubicación de los objetos en el campo visual; un punto de referencia que nos permite manipular el nivel de atención hacia un aprendizaje es la “motivación”, así como, las expectativas en la aplicación de las actividades que promueven un aprendizaje.”⁴⁶

⁴⁵ AVILA, de Encio Carmen y Polaino-Lorente Aquilino. Niños hiperactivos. Comportamiento, diagnóstico, tratamiento, ayuda familiar y escolar. P. 37.

⁴⁶ OROZCO y OLMAN. Estimulación y Desarrollo de la Memoria. Capítulo 9: Atención. Diciembre 29, 2004. <http://www.maixmail.com/curso.atencion>

La Atención es una aptitud esencial para los niños, es un requisito indispensable para el aprendizaje escolar. Si un niño no está atento no captará la información del docente, de sus compañeros ni de los materiales, por lo que no aprenderá.

Para poder aprender, el niño tiene que prestar atención a la tarea que está haciendo. Si los niños no pueden concentrarse en algo por más de un momento, ello no significa necesariamente que no puedan prestar atención a lo que ocurre a su alrededor, ellos pueden darse cuenta de todo lo que está a la vista a un mismo tiempo.

El niño con TDAH es más vulnerable a los estímulos del contexto ambiental que cualquier otro niño, por lo que tiene gran facilidad para distraerse; su actuar se presenta de manera inmediata sin pensar en las consecuencias, cuando emprende alguna nueva actividad, empieza con entusiasmo, la realiza de forma desorganizada y no siempre la termina.

La dificultad para prestar atención a lo que es importante constituye una característica común entre los niños con problemas en el aprendizaje.

Es posible que a los niños con TDAH se les olvide que tienen que hacer la tarea u otras obligaciones que a diario realizan. Hacer la tarea y tornar esto en una actividad cotidiana y de rutina, puede ser un reto difícil para los padres, sabiendo que en cualquier momento, su hijo (a) se levantará de la mesa e interrumpirá el proceso de concentración.

A los niños con hiperactividad se les etiqueta como “niños indisciplinados o agresivos” por su tendencia a tener comportamientos impulsivos y aunque sean tiernos y sensibles, les cuesta trabajo controlarse, especialmente en eventos sociales.

La capacidad de auto-control no existe en un niño (a) con hiperactividad o está muy limitada. Ellos actúan antes de pensar y no miden las consecuencias de sus actos, siempre están metidos en problemas o situaciones comprometedoras.

La desobediencia es el problema más frecuente dentro de la familia. Aquí el niño hace lo contrario de lo que se le pide o, simplemente, no lo hace. Dada esta peculiaridad, es lógico que a los padres les resulte verdaderamente difícil enseñar a estos niños a obedecer o a adquirir ciertos hábitos de higiene y cortesía.

El niño con TDAH está sujeto a bruscos cambios de humor, se irrita enormemente cuando sus deseos no son satisfechos; con el tiempo, el niño hiperactivo tiende a formarse un pobre concepto de sí mismo.

Entre los pensamientos negativos más arraigados en estos niños destacan los de “ser malos”, “no tener amigos” y “ser torpes para el estudio”. En otras ocasiones, se compara con aquellos que, a su juicio, son peor que él o culpa a los demás de sus fracasos.

El niño con TDAH siempre quiere ser el centro de atención, tanto en el colegio como en casa, busca continuamente como acaparar la atención de los padres o del docente.

El niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se muestra impulsivo, inquieto y desobediente. Es muy inestable emocionalmente y tiene un temperamento explosivo. No responde bien a la disciplina, no tolera la frustración y se olvida de lo más elemental.

La dinámica familiar que el conjunto de estos rasgos genera es importante para comprender la situación de los padres y cómo pueden ayudar al niño.

El niño que presenta TDAH presenta dificultades no sólo en su proceso de aprendizaje, sino en sus relaciones sociales en la escuela y en el hogar, es decir, el aspecto social de su vida a menudo representa una falla prolongada mucho más devastadora que sus bajas calificaciones o su rendimiento escolar.

Los niños recién nacidos tienen un punto de vista egoísta y narcisista acerca del mundo, les interesan las otras personas, pero sólo en relación con ellos mismos.

Cuando los niños son un poco más grandes (a finales del primer año de vida), perciben a los demás como si fueran cosas u objetos que pueden usar y manipular a su antojo. Así, cuando llegan a la edad preescolar, la mayoría empieza a darse cuenta de que vale la pena relacionarse con otros niños. De este modo ganan un ayudante para construir torres con los cubos e incluso para hacer alguna travesura. Esta sociedad es secundaria a la actividad y dura sólo hasta que terminan de jugar.

El retraso de su adaptación social se da al mismo tiempo que su lentitud para aprender a leer y a escribir; ellos progresan a través de las etapas esperadas, como todos los niños, pero siempre parecen estar rezagados respecto al grupo de su misma edad.

Mientras la mayoría de los niños aprenden a socializarse automáticamente por medio de la observación y de la imitación de lo que ven, aquellos que tienen problemas en el aprendizaje tal vez necesitan que se les enseñe de forma más explícita y cuidadosa.

No es de sorprender que los niños con alteraciones en el aprendizaje tengan problemas sociales. Muchas de las deficiencias que afectan las habilidades académicas de un pequeño pueden tener implicaciones en su ajuste social.

Ellos tienden a sentirse descontrolados y confundidos en un ambiente repleto y sobreestimulante. No pueden ignorar lo que no es relevante y atender aquello que sí lo es, esto hace que pierdan lo esencial de una conversación o que no respondan adecuadamente.

A causa de su impulsividad y su mal juicio, estos niños llegan a sentir desaires imaginados por parte de los demás, lo que los convierte en una mala compañía.

Los padres aseguran que la conducta de sus hijos es más grave de lo que parece, es mucho más destructiva que sus bajas calificaciones en la escuela, pues se sienten solitarios y no tienen la menor idea de por qué se les rechaza, no notan que su conducta es inadecuada o socialmente inaceptable.

Para la mayoría de los pequeños es muy importante sentirse inteligentes pero a menudo los niños que presentan TDAH pueden decir que no les preocupa no serlo, y terminar alejándose de aquellos compañeros que tienen éxito y son bien aceptados, sin embargo, muy en el fondo, les gustaría contarse entre los niños inteligentes.

Niños pequeños que presentan el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad no disfrutan de las fiestas de cumpleaños, y los anfitriones menos. Estas reuniones tienden a ser ruidosas y confunden a los pequeños, ya que tienen dificultad para integrar simultáneamente muchas impresiones sensoriales.

Estos niños fácilmente se sienten abrumados cuando se les presentan muchos estímulos a un mismo tiempo; también pueden sentir temor de tener que participar en juegos competitivos, porque ellos nunca ganan.

Las conductas inapropiadas no son más que el reflejo del egocentrismo y de la falta de sensibilidad que los niños con alteraciones tienen hacia los demás. Simplemente, no saben lo que éstos sienten ni cómo ellos se ven ante los otros.

Los niños con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad tienen menos capacidad de observación de su medio ambiente, no pueden percibir bien, y tal vez no logran aprender de las experiencias tan fácilmente como sus compañeros.

A causa de su inmadurez y de su torpeza, terminan siendo excluidos del grupo, sin embargo, al igual que todos los niños quieren ser aceptados, pero su ansiedad puede ocasionar que usen los medios menos apropiados para conseguirlo. En consecuencia, sus experiencias sociales son cada vez más limitadas, lo que les da menos oportunidades de aprender a convivir con los demás.

Por otra parte, los padres describen a su hijo como un niño impulsivo, desobediente, agresivo, distraído o no parece escuchar cuando se le habla, tiene un temperamento explosivo, no sabe jugar solo, no se entretiene con nada por mucho tiempo y las relaciones con sus compañeros no son buenas, sino que se caracterizan por peleas y discusiones continuas.

Tampoco trabajan bien para lograr metas a largo plazo; incluso en etapas tardías de la infancia, necesitan de recompensas más frecuentes para permanecer enfocados en la tarea, en comparación a la mayoría de los niños de su edad.

Finalmente, cuando llega el momento de ingresar a la primaria, la mayoría ha aprendido a ver a los demás niños como individuos con quienes pueden competir y compartir sus cosas, y a quienes pueden amar u odiar; solamente en esta etapa, las amistades, las enemistades y las relaciones duraderas pueden ser posibles.

2.3 REPERCUSIONES EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR OCASIONADAS POR DISLALIA Y TDAH

De las repercusiones en el desempeño escolar que trae consigo la Dislalia podemos mencionar problemas en la escritura debido a que confunden los fonemas y suelen escribir de la misma manera en que pronuncian.

Otra repercusión es en la lectura, ya que les cuesta trabajo pronunciar ciertas palabras y al leer en voz alta, exponer o participar ante sus compañeros no se dan a entender de una forma adecuada, teniendo como consecuencia críticas y burlas por parte de sus compañeros que esto a su vez puede ocasionar problemas de baja autoestima y bajo rendimiento escolar.

En lo que se refiere a las repercusiones en el niño con TDAH, presenta dificultades en el aprendizaje, pues la capacidad intelectual del niño puede ser baja, normal o alta, como la de cualquier otro, pero sus dificultades de atención, la falta de reflexión y la incesante inquietud motora no favorecen su aprendizaje, por el contrario, habitualmente lo bloquean provocando un rendimiento escolar insatisfactorio.

En la edad escolar se hace más notoria la hiperactividad del niño, pues frecuentemente son los docentes de enseñanza primaria quienes lo detectan, pues el niño hiperactivo interfiere en la buena marcha del grupo dentro del salón de clases.

El niño con TDAH carece en gran medida del dispositivo de la atención, por lo cual su proceso de aprendizaje se torna un tanto complejo, su adaptación al medio y el establecimiento de buenas relaciones sociales le resultan complicadas.

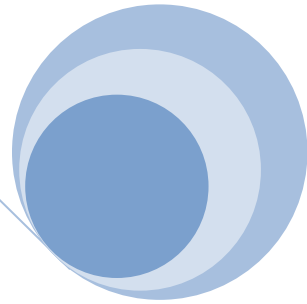
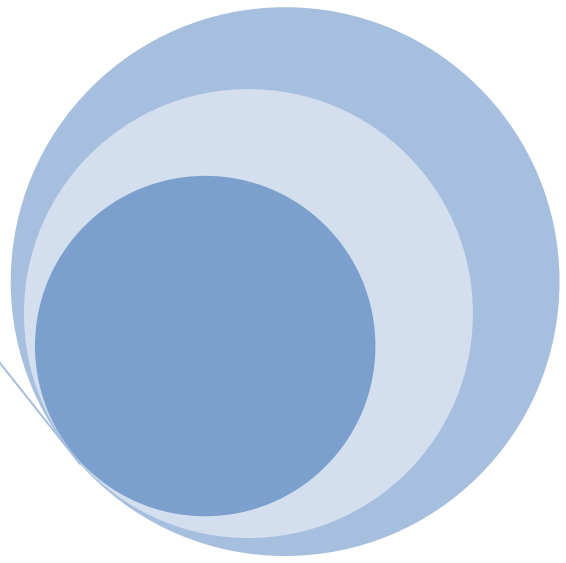
En el colegio, el niño es incapaz de concentrarse en la realización de las tareas que duran un largo período de tiempo; es frecuente que el niño centre su atención en los estímulos menos relevantes de la información que se le presenta.

Por parte del profesorado las quejas fundamentales respecto al niño con TDAH, consisten en que éste no es capaz de permanecer en su pupitre, molesta a sus compañeros mientras trabajan y no se concentra para seguir las explicaciones del profesor o realizar las actividades que se le proponen.

En muchas ocasiones, el pequeño con TDAH no logra cambiar de actividades tan rápidamente como los demás, tal vez todavía está pensando en cómo es que se equivocó, mientras que los demás niños ya empezaron otra actividad desde hace mucho tiempo.

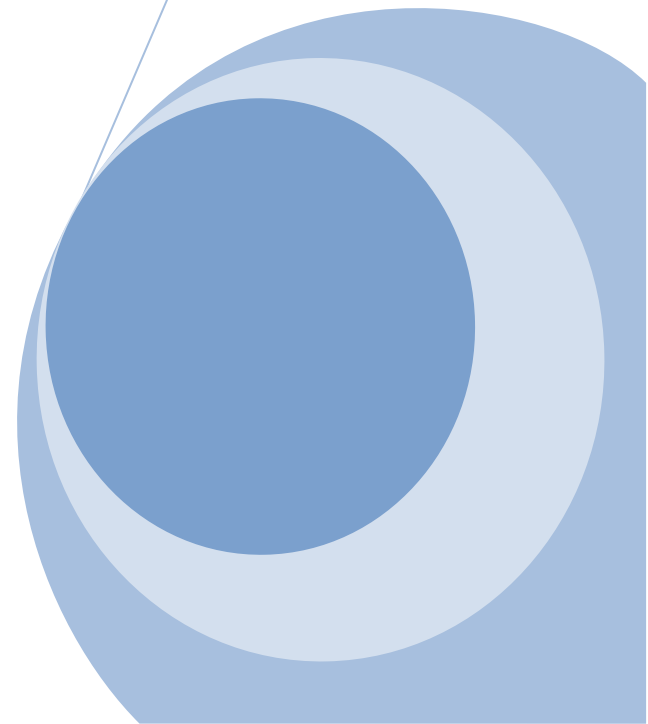
Por ello en este apartado describimos cómo es que un niño que presenta Dislalia y otra que presenta TDAH se relaciona con los demás, así como las repercusiones escolares y sociales que traen como consecuencia el presentar estos generadores de Problemas de Aprendizaje.

Por lo que en el siguiente capítulo consideramos de suma importancia abordar el tema de la intervención pedagógica como herramienta que coadyuve a corregir la Dislalia y el TDAH, apoyándonos en el estudio de caso realizado a ambos niños.



CAPÍTULO III

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA



CAPÍTULO III

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Tomando en cuenta la información anterior, es menester de nuestra investigación hacer una propuesta de Intervención Pedagógica pensada desde un apoyo extracurricular mediante actividades, por lo que tomamos como referencia la Intervención Psicopedagógica y el estudio de caso realizado a ambos niños.

“Podemos caracterizar el ámbito profesional de la psicopedagogía como aquél en el que confluyen un conjunto de profesionales, básicamente psicólogos, pedagogos y psicopedagogos, cuya actividad fundamental tiene que ver con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, con las dificultades y problemas que encuentran cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes, con las intervenciones dirigidas a ayudarles a superar estas dificultades y, en general, con las actividades especialmente pensadas, planificadas y ejecutadas para que aprendan más y mejor. Desde un punto de vista genérico, podemos decir que el trabajo psicopedagógico está estrechamente vinculado con el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos”⁴⁷

La intervención psicopedagógica tiene que ver tanto con las necesidades psicológicas como con las educativas de uno o más alumnos. Complementa, o suple, la instrucción académica en las aulas, pero no se propone suplantarla.

Cualquier persona del sector pedagógico incluyendo los propios profesores, pueden aportar este tipo de ayuda, pero se suele diseñar y realizar en colaboración con los padres, psicopedagogos, asesores y orientadores, graduados y trabajadores sociales, y otros profesionales.

⁴⁷ COLL, César. Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo e I. Solé (Coords.) El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista. P. 33

La intervención pedagógica proporcionada en una escuela puede reconocerse y evaluarse, en cuanto a su utilidad, según los siguientes elementos definitorios:

- Porque pone en práctica experiencias de aprendizaje organizadas, destinadas a determinar con claridad las necesidades educativas de un estudiante o grupo.
- Se produce a lo largo de un período de tiempo definido, generalmente a lo largo de una jornada o curso escolar.
- Se pone en marcha bajo la forma de un programa, servicio, método o conjunto de actividades concreto, y está diseñada para alcanzar uno o más objetivos de importancia para el alumno y que se derivan de sus necesidades.
- Se propone complementar la enseñanza impartida en el aula.
- Se espera pueda incrementar la posibilidad de reforzar el rendimiento de uno o más estudiantes en desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo, logro académico, socialización, forma física, formación profesional desarrollada en su marco.
- Puede usarse en el centro con otros estudiantes.

A continuación mencionaremos a grandes rasgos lo que es apoyo extracurricular siendo éste la propuesta de intervención pedagógica de nuestra investigación.

3.1 APOYO EXTRACURRICULAR

El apoyo extracurricular no interfiere directamente con el contenido del currículum, sin embargo, es un refuerzo pedagógico que se lleva a cabo fuera del horario escolar una vez que termina la jornada educativa, ya sea dentro o fuera de la escuela, éste suele darse en grupos pequeños o individualmente fortaleciendo las habilidades que el niño necesita para alcanzar satisfactoriamente los objetivos del currículum.

Nuestra propuesta de apoyo extracurricular es que a éste se le brinde un espacio dentro de la escuela, el cual sea llevado a cabo por pedagogos y/o psicólogos de una a tres veces por semana con una duración de 50 minutos aproximadamente por cada sesión, según sea la necesidad de cada niño, mediante actividades específicas para niños que presentan problemas de rendimiento escolar debido a la Dislalia y TDAH.

Para realizar la propuesta de apoyo extracurricular fue necesario partir de la realidad, para saber diferentes aspectos de la vida de ambos niños, lo cual fue posible gracias al estudio de caso; a continuación mencionaremos lo que éste significa, así como la guía para llevarlo a cabo.

3.2 ESTUDIO DE CASO

El diseño de toda estrategia educativa, ya sea grupal o individual tiene como punto de partida el diagnóstico integral de los estudiantes, cuyos resultados muchas veces demuestran la necesidad de realizar un estudio más profundo que nos permita descubrir la génesis de las dificultades que presentan los estudiantes y desde esta perspectiva brindar el tratamiento más oportuno en función de las peculiaridades que lo singularizan. En tal sentido se considera necesario acudir al Estudio de Caso como una vía que favorece el trabajo educativo con aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades, pues permite un estudio profundo del estudiante que facilita la caracterización tanto de sus debilidades como de sus potencialidades, hecho que posibilita al colectivo una actuación cada vez más intencionada y científica que garantiza la predicción del curso del desarrollo y en tal sentido proyectar las acciones que debe desarrollar el colectivo pedagógico del año en curso y de los restantes años de su formación.

¿Qué es el estudio de caso?

Es un método característico de la investigación cualitativa, extensiva e intensiva que utiliza el aporte de técnicas de evaluación y su análisis para reflexionar y debatir en torno a las características del desarrollo evolutivo y la posible etiología de un caso determinado con fines diagnósticos e interventivos para lograr progresos favorables en relación con el estado inicial.

El estudio de caso por sus peculiaridades se convierte en un método básico de la Pedagogía que destaca la necesidad de atender a un individuo, en las condiciones de educación grupal.

Este método posee fases o etapas que sirven como guía para recoger, clasificar, organizar y sintetizar toda la información obtenida sobre uno o varios sujetos, familia, comunidad o escuela, así como para interpretar la información obtenida,

discutirla con diferentes profesionales y determinar las acciones que se llevarán a cabo en la intervención.

A continuación se describen las fases del estudio de caso que deberán tomarse en consideración para su aplicación:

Historia del caso: es el estudio de la historia del sujeto, de la génesis de sus problemas tomando en consideración la integración de las condiciones biológicas y sociales que han garantizado la conformación de su subjetividad, en tal sentido será necesario atender desde aspectos relacionados con su etapa prenatal, enfermedades más frecuentes hasta las peculiaridades de las interacciones sociales en que ha participado, entiéndase en especial, familia, maestros, vecinos, así como actividades fundamentales que ha desarrollado, para ello resulta muy oportuno el estudio del expediente acumulativo del escolar y la caracterización psicopedagógica del estudiante. De este modo es descriptiva, expositiva e informativa.

Estudio de caso: es un estudio del sujeto o grupo mediante la aplicación de diferentes instrumentos que permitan obtener una información amplia del sujeto y que faciliten la explicación del por qué el sujeto actúa de determinada manera, es decir apunta a la búsqueda de la causa.

Para ello es necesario determinar las acciones que se desarrollarán, entre las que se sugiere:

- Distribuir las tareas entre los integrantes del Colectivo Pedagógico.
- Analizar las técnicas e instrumentos que se emplearán en función de lo que se precisa analizar. Frecuentemente el estudio del caso se realiza con la ayuda de la observación en las diferentes actividades y contextos, entrevistas a la familia, otros agentes educativos y contemporáneos, análisis del producto de la actividad docente, técnicas proyectivas como la composición, completamiento de frases, entre otras.

Conferencia de caso: discusión del caso en el Colectivo Pedagógico donde se exponen los resultados de los instrumentos aplicados, se relaciona e integra la información, por lo tanto es el momento donde se encuentra una explicación a las manifestaciones de la actividad cognitiva y afectivo-motivacional del alumno. Es en esta etapa cuando, como resultado de un exhaustivo análisis se determinan las causales que han originado las principales dificultades, lo cual permite diseñar la estrategia educativa a seguir.

Trabajo del caso: se relaciona con la intervención, apunta a las nuevas acciones que conformarán la estrategia interventiva que evidentemente toman en consideración la causa detectada, así como la participación activa y coherente de todos los agentes educativos que inciden en la formación del alumno (colectivo de profesores, colectivo estudiantil, familia, entre otros). Esta fase incluye la evaluación sistemática y periódica que durante todo el curso deberá realizarse y que a su vez permitirá ir reajustando las acciones educativas en función de los resultados que se van alcanzando.

Guía para el estudio de caso

I.- Datos generales: Nombre y apellidos, fecha de nacimiento, edad, grupo, procedencia (urbana o rural), fecha en que se realiza el estudio y otros datos que se consideren necesarios.

II.- Motivo de la selección para el estudio de caso.

III.-Características del entorno socio-familiar.

Es muy importante la colaboración con la familia y su activa participación en el proceso pedagógico, ajustando o modificando lo que sea necesario y posible, para ofrecerle la respuesta más adecuada.

La información más útil se ha agrupado en tres grandes bloques:

- **El alumno:** su grado de autonomía en la casa y en barrio, hábitos de higiene, alimentación y vestimenta. Las interacciones que establece con la familia, sus aficiones y preferencias.
- **La familia:** estructura familiar, dinámica funcional familiar, hábitos, actitud ante su hijo o hija, conocimiento que tienen sobre sus dificultades, sus preocupaciones, expectativas y proyecto de vida, su grado de colaboración y las expectativas con relación a la escuela. Potencialidades y recursos con que cuenta la familia para ofrecer la ayuda oportuna, autovaloración que realiza la familia de sus fallas y de su propia dinámica. Resulta importante conocer el nivel de integración de la familia y constatar el apoyo que le brinda a la solución de los problemas de sus hijos.
- **El entorno social:** calidad de la vivienda, recursos existentes en la zona residencial (parques, centros deportivos, recreativos, culturales, etc.) y relaciones interpersonales en la comunidad y/o grupos sociales.

IV.-Características del entorno escolar.

Contexto próximo (aula): El estilo de enseñanza y educación ha sido sometido, por ejemplo a peculiaridades de los programas de estudios y a la manera en que han sido llevados a la práctica por los profesores, el modo en que ellos se relacionan con los alumnos, corrigen sus errores, así como la experiencia profesional de los docentes que los han atendido, entre otros aspectos.

Contexto amplio (centro): La actuación educativa que se pone en marcha en el aula no depende únicamente del profesor o la profesora, sino también, en gran medida de las líneas de trabajo planteadas por el colectivo pedagógico del centro y de las peculiaridades de la comunidad donde se encuentra enclavado.

V.- Dinámica del estudiante seleccionado: Antecedentes patológicos familiares y personales, desarrollo psicomotor y físico, características psicopedagógicas, hechos significativos en su conducta y de aprendizaje, nivel de satisfacción de necesidades básicas biológicas, afectivas y de desarrollo, impactos biológicos, psicológicos y sociales, momento en que aparecen las dificultades, etc.

Esta información se debe recoger en dos grandes áreas:

- Aspectos de su desarrollo
- Información del entorno del alumno

En los aspectos de su desarrollo se tendrá en cuenta:

- **Aspecto biológico:** datos de tipo médico (físico, neurológico, sensorial y salud) de utilidad en la planificación de la respuesta educativa. Es importante seleccionar entre la información disponible en relación con los alumnos, aquellas que lleven a actuaciones concretas en el contexto escolar o a orientaciones fuera de él.
- **Aspecto intelectual:** información sobre las capacidades básicas (percepción, procesamiento de la información, atención, memoria, procesos de razonamiento), que permitirán explicar las causas de las dificultades académicas y determinar la ayuda que precisa el estudiante para potenciar el desarrollo en esta importante esfera.
- **Aspecto del desarrollo motor:** será necesario tener la información sobre sus posibilidades de desplazamiento, control postural, capacidad manipulativa y de movilidad, que orienten sobre las ayudas y cambios a introducir en el entorno escolar.
- **Aspecto comunicativo:** es muy importante profundizar en el estado de las diferentes habilidades comunicativas relacionadas tanto con el lenguaje verbal (oral y escrito) y no verbal, así como las peculiaridades de la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-familia entre otras interacciones.
- **Aspectos de adaptación e inserción social:** a través de la evaluación en las distintas actividades que desarrolla dentro del contexto educativo, es posible obtener mayor información sobre la relación del alumno con los demás, tanto con los iguales como con los adultos.
- **Aspectos emocionales:** la construcción de una auto-imagen positiva, la autoestima, el sentimiento de confianza en uno mismo y en los demás, el

grado de bienestar, así como peculiaridades de la esfera motivacional: principales aspiraciones, conflictos motivacionales entre otros, etc.

Nivel de competencia curricular: la evaluación del nivel de competencia curricular implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del currículo ordinario. Es importante insistir en una manera de reflejar los criterios de evaluación empleados, lo que es capaz de hacer el alumno y el tipo de ayuda necesaria.

Estilo de aprendizaje y motivación para aprender: se relaciona con el conjunto de aspectos que conforman la manera de aprender del alumno, o sea el modo en que prefiere desarrollar la actividad de estudio. En este caso deberán contemplarse:

- En qué condiciones físico-ambientales (sonidos, luz, temperatura y ubicación del alumno dentro del aula) trabaja con mayor comodidad.
- En qué áreas, con qué contenidos y en qué tipo de actividades está más interesado, se siente más cómodo, tiene mayor seguridad.
- Cuál es su nivel de atención (en qué momentos del día está más atento, de qué manera podemos captar mejor su atención, duración, tiempo concentrado en una actividad).
- Estrategias que emplea en la resolución de las tareas: reflexivo, impulsivo, recursos que utiliza, tipos de errores más frecuentes, ritmo de aprendizaje.
- Qué tipos de ayuda necesita, si valora su propio esfuerzo, si se siente satisfecho ante su trabajo.⁴⁸

Con base en lo anterior realizamos dos estudios de caso, el primero a un niño con Dislalia y el segundo a una niña con TDAH, los cuales fueron indispensables para elegir las actividades adecuadas que nos permitieron concretar la propuesta de apoyo extracurricular correspondiente con las necesidades de cada niño. A continuación se presentan dichos estudios.

⁴⁸ GÓMEZ, Cardoso Ángel Luis. "El estudio de casos: un instrumento de trabajo educativo de los colectivos pedagógicos en los institutos superiores pedagógicos (ISP)". Marzo 19, 2009. <http://www.revistaciencias.com>

ESTUDIO DE CASO 1

El estudio de caso que a continuación se presenta, se efectuó durante el último semestre del 2010, con base en la guía de estudio de caso del Dr. Ángel Luis Gómez Cardoso, incluida en el capítulo tres, páginas 62-67.

La madre de Fernando refirió en cuanto a cada aspecto, lo siguiente:

Datos generales

Nombre: Fernando

Fecha de nacimiento: 23 de Septiembre de 2003.

Edad: 7 años 2 meses

Grado escolar: segundo de primaria

Procedencia: urbana

Motivo de selección para el estudio de caso

El estudio de caso fue elegido debido a que Fernando tartamudea y sustituye el fonema /l/ por /r/, ya sea al principio, lata menciona /rata/, en medio, pelota menciona /perota/ y al final de la palabra, sol menciona /sor/, por lo que se aplicó un examen de articulación de sonidos en español, cuando tenía 7 años 1 mes (ANEXO 1), con el cual se confirmó que presenta Dislalia.

Cuando el niño ingresó a preescolar, manifestó problemas al leer y pronunciar palabras con /l/, por lo que la profesora de ese grado le sugirió a la madre que lo llevara a terapia de lenguaje.

Características del entorno socio-familiar

Fernando es hijo único, vive con su madre en casa de su abuelo materno, desde que nació no convive a menudo con su padre.

INFORMACIÓN ACERCA DEL NIÑO

Grado de autonomía en casa

El niño realiza de manera autónoma las actividades referentes a higiene, alimentación y vestimenta.

Hábitos de higiene

Se baña y cambia de ropa diariamente, se lava los dientes 3 veces al día y frecuentemente se corta las uñas.

Hábitos alimenticios

Desayuna generalmente a las 7:30 de la mañana, cereal, pan o leche.

Come entre la 1:30 ó 2:00 de la tarde y cena entre las 6:00 u 8:00 de la noche.

Aficiones y preferencias

Videojuegos, ver caricaturas e ir a karate.

Interacción que establece con su familia

En general es buena, mantienen comunicación estrecha, sin embargo debido a que el niño presenta Dislalia, en ocasiones su familia se desespera porque no entienden lo que él les quiere decir y además hace berrinche.

INFORMACIÓN ACERCA DE LA FAMILIA

Estructura familiar

Madre e hijo

Dinámica familiar

Ella es prácticamente quien se encarga de su hijo, ya que el padre del niño interviene sólo cuando se le informa de algún problema escolar o de salud, le habla por teléfono al niño cuando no quiere hacer la tarea u obedecer a su mamá.

Actitud ante su hijo

Trata de entender que su hijo tiene Dislalia, sin embargo, se desespera y lo regaña, porque no entiende lo que el niño le quiere decir.

Conocimiento que tiene sobre sus dificultades

Se ha estado informando continuamente desde que se dio cuenta que Fernando tenía Dislalia acudiendo a una psicóloga y al IMSS.

Preocupaciones hacia su hijo

Que conforme pasa el tiempo no ve mejoría, y sus compañeros se sigan burlando de él por no poder comunicarse satisfactoriamente.

Expectativas con relación a la escuela

Que mejore su desempeño escolar y su conducta.

Proyecto de vida

Que asistiendo a la terapia de lenguaje, el niño muestre mejoría en el habla, para que se pueda comunicar favorablemente tanto en la escuela como en casa. Además que termine sus estudios satisfactoriamente hasta llegar a nivel superior.

Grado de colaboración

Regular, ya que no le dedica tiempo suficiente debido a su trabajo.

Recursos con los que cuentan para ofrecer ayuda oportuna

Hasta el momento la madre ha hecho lo posible para obtener los recursos necesarios para que el niño reciba apoyo.

Autovaloración que realiza de sus fallas y de su propia dinámica

Trata de comprender que Fernando tiene Dislalia, sin embargo se desespera porque no entiende lo que él le quiere decir y lo regaña, sabe que esto más que beneficiar a su hijo, lo perjudica, pero debido a que ella trabaja y no tiene quién la

apoye con el cuidado del niño, a veces no puede dedicarle el tiempo necesario, lo que ha impedido que Fernando tenga un avance favorable.

INFORMACIÓN ACERCA DEL ENTORNO SOCIAL

Calidad de la vivienda

Cuenta con los servicios básicos, como agua potable, drenaje, energía eléctrica, calentador de agua, paredes y pisos de concreto.

Recursos existentes en la zona residencial

Centros recreativos, deportivos y parques con juegos.

Relaciones interpersonales en la comunidad y/o grupos sociales

Fernando es un niño que se irrita con facilidad, en un juego le cuesta trabajo aceptar que ha perdido, con su mamá hace berrinche cuando no obtiene lo que quiere, sin embargo cuando convive con otros niños, es amable y compartido.

CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO ESCOLAR

CONTEXTO PRÓXIMO: AULA

¿De qué manera los profesores han llevado a la práctica los programas de estudio?

En general tanto las profesoras de preescolar como los profesores de primer y segundo grado de primaria se han apegado a los programas de estudio, trabajando con los libros de texto y material de apoyo, como fotocopias.

¿De qué modo los profesores se relacionan con los alumnos y corrigen sus errores?

Las profesoras de preescolar, trataban de entender el problema de habla del niño apoyándolo en las actividades que se le dificultaban realizar, como leer y comunicarse con sus compañeros.

La profesora de primer grado de primaria, no ponía límites dentro del aula, por lo que los niños no la obedecían, y aunque trataba de disciplinarlos, no lo logró y mandaba recados en los libros y libretas de que no trabajaban.

Actualmente el profesor de segundo grado, ha logrado disciplinarlos, manteniendo una relación de respeto y cordialidad hacia sus alumnos.

Desde el momento que Fernando ingresó a preescolar, hasta ahora que cursa el segundo grado de primaria, sus profesores sólo advirtieron a la madre que el niño presenta un problema de habla, el cual ha repercutido en su desempeño escolar, ya que presenta dificultades en la lectura, sin embargo los profesores no han mostrado mayor interés.

Experiencia profesional de los docentes que lo han atendido

Se desconoce.

CONTEXTO AMPLIO: CENTRO

Antecedentes patológicos familiares y personales

La madre tartamudea.

Desarrollo psicomotor

Su desarrollo no fue del todo normal. Sostuvo la cabeza a los 3 meses, se sentó a los 6 meses, no gateo, sólo se arrastraba de lado, caminó a los 16 meses y habló a los 2 años.

Para valorar el desarrollo psicomotor de Fernando se realizó la prueba psicopedagógica de las habilidades básicas de aprendizaje, cuando tenía 7 años 1 mes (ANEXO 2), presentando las siguientes deficiencias:

Habilidad	Ejemplo
Rodar	No fue capaz de mantener los brazos sobre la cabeza, dar vueltas de atrás hacia el estómago; tampoco pudo dar vueltas alternantes de izquierda a derecha ni rodar cuesta abajo.
Andar a saltos	Pudo saltar solo sobre el pie derecho, no logró alternarlos alrededor de un círculo.
Fuerza muscular	No logró sentarse ni tocarse las plantas de sus pies estando tendido sobre su dorso. No fue capaz de subirse a un pasamanos, ya que tiene miedo a las alturas.
Organización espacio – corporal	No consiguió moverse a través de un túnel, ya que tiene miedo a la oscuridad.
Fluidez y codificación	No posee fluidez media de discurso sin nerviosismo o tartamudeo.
Articulación	No utiliza las palabras con pronunciación correcta de sonidos iniciales, medios y finales.
Análisis fonético de palabras	No es capaz de hacer asociaciones fonéticas adecuadas, desglosar fonéticamente las palabras y reconocer las palabras constituyentes de las contracciones fonéticas.
Ortografía	No deletrea dentro de lo que se ha de esperar dada su edad.
Juicios de valor	Se molesta fácilmente cuando no obtiene lo que quiere.
Madurez social	No asume responsabilidades, regularmente quiere obtener algo a cambio de realizar la tarea o alguna otra actividad que su madre le pide que realice.

Desarrollo físico

Su peso y talla son acordes a la de edad.

Pesa 27 kg. y mide 1.29 m.

Atención psicopedagógica

A raíz de que la profesora de primer año de preescolar informó a la madre que su hijo presentaba un problema de habla, buscó ayuda y el niño comenzó a recibir apoyo complementario mediante terapia de lenguaje por primera vez con una psicóloga en el año 2008 por un período de 2 meses, de Octubre a Noviembre con 1 sesión por semana, en ese entonces el niño contaba con 5 años cumplidos.

La madre al respecto refiere que no observó avance en el habla del niño y aunado a esto no tenía tiempo para llevarlo a la terapia, por lo que la suspendió.

Transcurrió 1 año 9 meses para que la madre buscara de nuevo apoyo, ahora en el IMSS e inició terapia de lenguaje en el año 2010 por un período de 2 meses de Octubre a Diciembre con 1 sesión por semana, a esa fecha el niño tenía 6 años 9 meses de edad.

La valoración del pediatra fue, que como producto de la terapia de lenguaje, Fernando ha presentado un leve avance en la pronunciación del fonema /l/ cuando éste se encuentra al principio de la palabra, sin embargo sigue presentando dificultad al pronunciar el fonema /l/ en medio y al final de la palabra, principalmente cuando va acompañado de la vocal /a/, por lo que requerirá más sesiones de terapia, ya que la Dislalia aún persiste.

Hechos significativos en su conducta y aprendizaje

Fernando conoce a su padre, sin embargo no ha convivido con él.

Nivel de satisfacción de necesidades básicas biológicas, de desarrollo y afectivas

Ha recibido una excelente alimentación e hidratación, por lo que en general ha tenido un desarrollo acorde a su edad. Carece de afecto por parte del padre, debido a que no vive con él.

Impactos biológicos, psicológicos y sociales

No ha tenido ningún impacto biológico, pero en cuanto a impacto psicológico y social, el hecho más significativo es la ausencia de una figura paterna.

Momento en que aparece el problema de habla

Desde que inició a hablar a los 2 años.

Aspecto biológico

El médico señala audición normal, conducta auditiva de normoyente, frenillo sublingual adecuado y tartamudeo en estados de estrés.

Aspecto intelectual

Para valorar el aspecto intelectual se aplicó la prueba Gestáltica Visomotora de Bender, que incluye la tabla de medidas y desviaciones estándar, así como los indicadores emocionales según Koppitz (ANEXO 3). La prueba fue realizada por el método tradicional o copia cuando Fernando tenía 7 años 2 meses de edad.

Actitud durante la prueba: Realizó la prueba comenzando a dibujar de la parte inferior de la hoja hacia la parte superior de la misma, en un tiempo de 3.44 minutos, de las 9 figuras que incluye la prueba, dibujó todas en una sola hoja en posición vertical y tuvo 8 errores (ANEXO 4), no fue capaz de darse cuenta de sus fallas, pues a pesar de que contaba el número de puntos no dibujó correctamente, en las figuras 1, 3, 7 y 8 presentó distorsión de la forma, en la 4 y 7 falla en la integración de las partes, en la 5 modificación de la forma y en la 7 desproporción; el error más frecuente fue el de sustitución de puntos por círculos, dicho error se

encuentra asociado al proceso de la lecto-escritura, al revisar la tabla de medidas y desviaciones estándar según Koppitz, se observó que la calificación de 8 errores corresponde a una edad cronológica de 6 años 5 meses, considerándose una inmadurez de 9 meses.

En la misma prueba se muestran los indicadores emocionales según los criterios de Koppitz basados en las nueve figuras de Bender, en las que Fernando realizó, presentó los siguientes indicadores:

- Orden confuso: Se refiere a que la distribución de las figuras en el papel no siguen un orden o planeación. En los niños pequeños esta situación es normal; sin embargo, en los niños mayores que ya han madurado en cuanto al manejo del espacio, podría considerarse como una incapacidad para planear y organizar el material. La desorganización puede deberse a factores emocionales.
- Línea ondulada (figuras 1 y 2): Se refiere a dos o más cambios bruscos en la línea que se está trazando. Koppitz, encontró que esta distorsión se asocia con inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad. Puede deberse tanto a factores orgánicos como emocionales.
- Tamaño pequeño de la figura: El tamaño pequeño se considera cuando las figuras se dibujan 50% más pequeñas que el estímulo. Las personas tímidas y retraídas tienden a hacer este tipo de dibujos.

Pudimos percatarnos que Fernando no mostró interés al realizar la prueba, ya que no manifestó tener alguna duda o inquietud acerca de las figuras que se le mostraban; sólo se limitó a dibujar sin esforzarse en realizar sus trazos, simplemente quería terminar con el ejercicio, como lo hace cotidianamente en sus actividades escolares.

Aspecto comunicativo

Presenta dificultad en su fluidez y en la articulación.

Mantiene una adecuada comunicación con su profesor, se ha establecido un vínculo de confianza, pues el profesor comprende que Fernando presenta Dislalia

y cuando algún compañero se burla de él por su manera de hablar, el profesor interviene.

Debido a la Dislalia que presenta Fernando, la comunicación con sus compañeros es deficiente, además ha recibido burlas de algunos de ellos, sin embargo hay otros que tratan de entender lo que dice.

La familia de Fernando se desespera por no poder entender lo que quiere decir, pero tratan de ayudarlo haciendo que se esfuerce para que diga correctamente las palabras.

Aspectos de adaptación e inserción social

Fernando es un niño sociable, es capaz de relacionarse con algunos compañeros, sin embargo tiene dificultades para adaptarse con otros.

Aspectos emocionales

Fernando manifiesta buena autoestima, se concibe como un niño guapo y contento cuando está con su madre y sus tíos, reconoce que tiene miedos, uno de los más persistentes es que le teme a la oscuridad, dice que necesita de otra persona para poder superarlo, igualmente expresa que no le gusta que su mamá lo regañe, que preferiría que se dirigiera a él con mayor sutileza, pero que se siente feliz de estar con ella.

Nivel de competencia curricular

Con respecto al currículo oficial de la SEP (ANEXO 5), el niño presenta dificultades para desarrollar de manera adecuada los siguientes propósitos de Español:

Reflexiona consistentemente sobre el funcionamiento del sistema de escritura:

- Consolida el principio alfabético de escritura.
- Escribe de manera alfabética palabras con estructura silábica compleja (por ejemplo, blusa, león, plástico, etcétera).

Se familiariza con diversos tipos textuales:

- Emplea la lectura y la escritura para buscar, organizar y comunicar información sobre temas diversos.

Se introduce a la literatura:

- Incrementa su conocimiento sobre la literatura, identifica sus preferencias y comparte con otros los textos de su interés.
- Puede leer textos simples de manera autónoma.

Participa en la escritura de textos originales:

- Realiza descripciones simples de objetos, acontecimientos y lugares conocidos a través del empleo de frases adjetivas.
- Escribe, lee y sigue instrucciones simples.

Participa en conversaciones y exposiciones:

- Aporta ideas al trabajo colectivo.
- Expone de manera oral y escrita sus ideas.
- Contrasta y enriquece su punto de vista con el de los demás.

Al mostrar estas dificultades, el niño no ha logrado alcanzar de manera satisfactoria las siguientes competencias:

- El empleo del lenguaje como medio para comunicarse (en forma oral y escrita) y como medio para aprender.
- La toma de decisiones con información suficiente para expresarse e interpretar mensajes.
- La comunicación afectiva y efectiva.

Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

Las condiciones físico – ambientales del aula son en su mayoría adecuadas, la luz con la que trabajan los niños es apropiada, al igual que el tono y ritmo de voz que mantiene el profesor, sin embargo la temperatura no es adecuada debido al material con el que están fabricados los salones, ya que cuando hace demasiado calor los niños no trabajan con comodidad; el profesor de Fernando cambia continuamente de lugar a los niños, pues a principio del año escolar tuvo problemas porque los niños platicaban mucho en clase y de esta manera ha logrado controlar dicha situación.

Fernando se interesa más por las asignaturas de Cívica y Ciencias Naturales, pues es en éstas en las que dice sentirse más cómodo, además de obtener mayor calificación.

El momento del día en que está más atento es después de comer, ya que si realiza alguna otra actividad después de la comida, como ver la televisión, jugar o ir a karate, a Fernando se le dificulta poner atención al realizar su tarea, pues sí la hace, pero tarda demasiado tiempo y se irrita más fácilmente.

Es impulsivo al momento de realizar sus tareas, pues no se concentra en lo que tiene que hacer, el error más frecuente es que repite la tarea varias veces debido a que se desespera porque quiere jugar, sólo hace la tarea si su madre se sienta a hacerla con él y no valora su esfuerzo pues simplemente le interesa terminar con la actividad.

ESTUDIO DE CASO 2

El estudio de caso que a continuación se presenta, se efectuó durante el último semestre del 2010, con base en la guía de estudio de caso del Dr. Ángel Luis Gómez Cardoso, incluida en el capítulo tres, páginas 62-67.

La madre de Yaxhel refirió en cuanto a cada aspecto, lo siguiente:

Datos generales

Nombre: Yaxhel

Fecha de nacimiento: 30 de Agosto de 2002.

Edad: 8 años 3 meses

Grado escolar: tercero de primaria

Procedencia: urbana

Motivo de selección para el estudio de caso

El motivo de selección para el estudio de caso se debe a que Yaxhel presenta todas las siguientes características de TDAH de acuerdo al DSM- IV (Manual diagnóstico y estadístico), de las autoras Mateu Servera y Esther Ureña, referidas en las página 28 y 29.

CARACTERÍSTICAS DE TDAH

Desatención	Ejemplo
No presta atención a los detalles o incurre en errores por descuido en tareas escolares o de otro tipo.	Cuando realiza la copia de alguna lectura en el cuaderno, suele cambiar palabras o frases completas, repite una línea dos veces. Tiene demasiadas faltas ortográficas.

<p>Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas.</p>	<p>Cuando realiza la tarea y algún sonido como el del teléfono, o el timbre de la casa se presentan, por contestar o abrir la puerta, deja de hacer su tarea y no regresa a hacerla hasta que, quien esté a su cuidado en dicho momento se lo pida.</p>
<p>Parece no escuchar cuando se le habla directamente.</p>	<p>Cuando se le pregunta, o se le pide que haga algo, no lo hace, debido a esto, la persona que está con ella en ese momento tiene que pararse enfrente y repetirle lo que tiene que hacer o de lo contrario no lo hace.</p>
<p>No sigue instrucciones y no finaliza sus tareas o encargos.</p>	<p>Las actividades que realiza en la escuela no las termina, por lo que llega a la casa con recados de que están incompletas. En un juego de mesa por ejemplo, no sigue las instrucciones y lo hace como ella quiere.</p>
<p>Tiene dificultades para organizar tareas y actividades.</p>	<p>Es muy desordenada, por más que su madre le pide que organice sus cosas, no lo hace, por ejemplo, aunque la niña revise su horario, a veces no lleva a la escuela los útiles requeridos, es decir, pone en la mochila los libros equivocados, si le toca Ciencias Naturales, lleva Cívica o simplemente no lo lleva. En casa solo organiza su ropa si alguien como su madre o abuela está estrictamente a lado de ella.</p>

<p>Evita o le disgusta tener que dedicarse a tareas que requieren esfuerzo mental sostenido.</p>	<p>Al hacer la tarea de matemáticas no presta suficiente atención, acomoda mal los signos, suma en lugar de multiplicar y parece esforzarse demasiado, además piensa mucho el resultado y lo hace mal.</p>
<p>Extravía objetos necesarios para tareas o actividades.</p>	<p>Su madre a principio de año le compra todos los útiles necesarios y apenas dos o tres semanas después, la niña ya perdió la mitad de los colores, ya no tiene los bolígrafos, el resistol y las tijeras, la regla regresa en cachitos, el lápiz está a menos de la mitad, sin goma y mordido e incluso ha llegado a extraviar prendas del uniforme.</p>
<p>Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.</p>	<p>En la casa, en la escuela y cuando juega, cualquier cosa que parece insignificante, como el sonido de una mosca o por algo que no le compete, se distrae y deja lo que estaba haciendo.</p>
<p>Es descuidada en las actividades diarias.</p>	<p>Cuando desayuna tira la leche, cuando come se mancha la ropa, cuando hace la tarea por descuido dobla las hojas y las mancha, cuando guarda sus cuadernos en la mochila suele doblar las pastas de los mismos, cuando camina se tropieza, no se fija en donde se sienta y si se ensucia o se moja no le importa.</p>

Hiperactividad	Ejemplo
Mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.	No puede estar quieta, si está sentada incesablemente mueve los pies y las manos, se reacomoda continuamente, sube los pies, se hinca en el asiento, y no permanece mucho tiempo sentada.
Abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que debería estar sentada.	A la hora de comer, en cualquier momento se levanta de la silla sin razón, y cuando se le pregunta por qué lo hizo, su respuesta es que no sabe.
Corre o salta excesivamente en situaciones inapropiadas.	Todo el tiempo está corriendo, no puede caminar tranquilamente, siempre anda brincando de aquí para allá, da volteretas, se desliza por el piso, se sube a los sillones y brinca desde éstos.
Tiene dificultades para jugar o dedicarse a situaciones de ocio.	Las dificultades que tiene son porque ella quiere ser líder, ya que no le gusta que la manden, por eso prefiere juegos que tengan que ver con actividades como correr, brincar, o patinar, además no le gusta jugar con muñecas porque dice que es aburrido.
Habla en exceso.	Nunca esta callada, siempre platica lo que hizo o lo que quisiera hacer, canta o emite cualquier sonido extraño con la boca.

Impulsividad	Ejemplo
Precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.	Contesta antes de que se termine la pregunta, apenas cree captar la idea y ya expresa su opinión.
Tiene dificultades para aguardar turno.	No le gusta estar en una fila porque se desespera, cuando alguien reparte algo ella quisiera ser la primera en recibirlo, cuando rompe una piñata ha llegado a llorar por no pasar rápido.
Interrumpe o se inmiscuye en actividades de otros.	En una plática de adultos siempre interrumpe, cuando una de sus hermanas habla, Yaxhel se inmiscuye diciendo algo que no tiene importancia y cuando ve a alguien de su familia durmiendo la despierta sin ningún motivo.

Características del entorno socio-familiar:

Yaxhel es hija de padres divorciados desde hace 5 años, es la segunda de tres hijas, la hermana mayor de nombre Yoalli y la menor Matzayani de 9 y 6 años de edad respectivamente. Cabe destacar que hasta el momento, las hermanas de Yaxhel han tenido un nivel de aprendizaje y conducta acorde a su edad.

INFORMACIÓN ACERCA DE LA NIÑA

Grado de autonomía en casa

La niña realiza de manera autónoma las actividades referentes a higiene, alimentación y vestimenta.

Hábitos de higiene

Se baña y cambia de ropa diariamente, se lava los dientes 3 veces al día y las manos antes de comer y después de ir al baño.

Hábitos alimenticios

Desayuna generalmente a las 7:30 de la mañana, leche con pan o cereal.

Almuerza a la hora de recreo.

Come entre la 3:30 y 4:30 de la tarde.

Cena entre las 7:00 y 8:00 de la noche.

Siempre entre comidas ingiere algún alimento, generalmente fruta.

Aficiones y preferencias

Patinar, dibujar, hacer manualidades y ayudar a preparar los alimentos.

Interacción que establece con su familia

Es adecuada, de mucha comunicación y confianza, aunque a veces su familia se llega a desesperar porque Yaxhel no pone atención y es muy inquieta.

INFORMACIÓN ACERCA DE LA FAMILIA

Estructura familiar

Madre y tres hijas.

Dinámica familiar

Desde la separación de sus padres, Yaxhel vive con su mamá y sus hermanas, como su mamá trabaja se queda al cuidado de sus abuelos, en convivencia con sus hermanas; su padre solo llega a verla aproximadamente cada mes.

Actitud ante su hija

Es comprensiva, trata de hacer que la niña vea sus errores, pero como Yaxhel parece no entender, la madre se desespera, pues no es muy tolerante, pese a esto ha puesto empeño en corregir la conducta de su hija, sin notar mejoría.

Conocimiento que tiene sobre sus dificultades

Dice notar ciertas dificultades en el aprendizaje de su hija, pues Yaxhel suele dejar las tareas inconclusas debido a que no pone atención suficiente, o las hace mal porque es muy distraída y la excesiva energía que tiene suele convertirse en inquietud y travesuras, por lo que ha tratado de informarse, para saber qué actitud tomar ante su hija.

Preocupaciones hacia su hija

Que repruebe el año o se pelee en la escuela y que la niña no mejora su conducta pese a que ella continuamente ha tratado de corregirla.

Expectativas con relación a la escuela

Que mejore su desempeño escolar, apruebe el año y mejore su conducta.

Proyecto de vida

Que su hija concluya de manera satisfactoria todas las etapas escolares y llegue a ser una persona profesionista.

Grado de colaboración

Regular, pues debido a su trabajo no tiene tiempo suficiente para dedicárselo a su hija, sin embargo cuando lo tiene, pone énfasis en el cuidado y educación de Yaxhel.

Recursos con los que cuentan para ofrecer ayuda oportuna

Tuvo la posibilidad económica de llevar a Yaxhel a regularización solo durante dos meses.

Autovaloración que realiza de sus fallas y de su propia dinámica

Asume una actitud hacia Yaxhel poco tolerante, además no tiene tiempo suficiente para su hija debido a cuestiones laborales, por tal motivo no ha podido cumplir el rol de madre que ella quisiera, que es dedicarles más tiempo a sus hijas.

INFORMACIÓN ACERCA DEL ENTORNO SOCIAL

Calidad de la vivienda

Cuenta con los servicios básicos, como agua potable, drenaje, energía eléctrica, calentador de agua, paredes y pisos de concreto.

Recursos existentes en la zona residencial

Centros recreativos, deportivos y parques con juegos.

Relaciones interpersonales en la comunidad y/o grupos sociales

A veces suele ser cortante y agresiva con la gente que no le cae bien, pero con los que sí, es muy amable y respetuosa. Cuando juega ya sea en la casa o en la escuela, le molesta perder, le cuesta trabajo esperar su turno y siempre quiere que sus ideas sean las que se lleven a cabo, de lo contrario se enoja y suele dejar el juego.

CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO ESCOLAR

CONTEXTO PRÓXIMO: AULA

¿De qué manera los profesores han llevado a la práctica los programas de estudio?

En cuanto al último año de preescolar, la profesora concluyó el ciclo satisfactoriamente, lo cual se vio reflejado en lo que Yaxhel aprendió, pese a esto la profesora nunca mencionó nada acerca del comportamiento de la niña a pesar de que ya presentaba características de TDAH. La profesora de primero de primaria se apegó al programa, pues ocupó satisfactoriamente los libros de texto;

en segundo la profesora utilizó completamente los libros, pero al momento de calificar solo firmaba las tareas y actividades sin notar que en muchas ocasiones éstas estaban mal o incompletas, la profesora de tercero que es el año que cursa actualmente trabaja con los libros de texto acorde al programa, tanto la profesora de primero como de segundo, comentaron alguna vez acerca de la distracción de la niña, pero es la profesora de tercero quien ha reiterado a la madre la falta de atención de Yaxhel.

¿De qué modo los profesores se relacionan con los alumnos y corrigen sus errores?

En general la relación de las profesoras con Yaxhel desde el preescolar a la fecha ha sido de respeto y cordialidad.

En cuanto a los errores en las actividades desarrolladas en el aula, generalmente las profesoras hacían la corrección a la hora de calificar, pero casi nunca le explicaron a la niña por qué estaba mal, lo dejaban en manos de los padres, pues solo escribían recados de lo que Yaxhel hacía mal, esperando que la corrección fuera llevada a cabo en conjunto con sus tutores; respecto a los errores que la niña a tenido debido al TDAH, solo la profesora de tercero ha sugerido que reciba algún tipo de apoyo, pues dice que es sumamente distraída y tiene dificultad para poner atención, sin embargo la docente no ha mostrado mayor interés en corregir de manera directa dicha dificultad.

Experiencia profesional de los docentes que la han atendido

Se desconoce.

CONTEXTO AMPLIO: CENTRO

Antecedentes patológicos familiares y personales

La abuela paterna de Yaxhel presenta esquizofrenia.

Desarrollo psicomotor

Su desarrollo psicomotor fue normal. Sostuvo la cabeza a los 2 meses, se sentó a los 4 meses, se gateó, caminó y habló a los 12 meses.

Para valorar el desarrollo psicomotor de Yaxhel se realizó la prueba psicopedagógica de las habilidades básicas de aprendizaje, cuando tenía 8 años 2 meses de edad (ANEXO 2), en las cuales presentó las siguientes deficiencias:

Habilidad	Ejemplo
Correr	Puede correr por una pista corta, sin dificultad, pero no es capaz de cambiar de dirección a lo largo de una serie de obstáculos que se le presentan, sin detenerse o aminorar significativamente el paso.
Habilidad de reacción y velocidad	No tiene la habilidad de responder eficientemente a consignas. No es capaz de prestar atención suficiente al maestro a fin de comprender las directrices que se le dan. No puede organizarse y responder adecuadamente para llevar a cabo la consigna dentro de un margen satisfactorio de tiempo.
Aceptación social	A veces no puede relacionarse adecuadamente con otros.

Desarrollo físico

Su peso y talla son acordes a la de edad

Pesa 30 kg. y mide 1.29 m.

Atención psicopedagógica

Durante Octubre y Noviembre del año 2010, Yaxhel acudió a clases de regularización, las cuales fueron sugeridas por la profesora de tercer grado, durante ese tiempo se pudo notar una mínima mejoría en el ritmo de aprendizaje,

sin embargo dejó de asistir por cuestiones económicas, por lo que se requiere de más apoyo complementario.

Hechos significativos en su conducta y aprendizaje

Yaxhel tiene la experiencia del divorcio de sus padres.

Nivel de satisfacción de necesidades básicas biológicas, de desarrollo y afectivas.

Ha recibido una excelente alimentación e hidratación, por lo que en general ha tenido un desarrollo acorde a su edad.

Desde el divorcio, Yaxhel carece de afecto por parte de su padre, debido a que él no muestra interés hacia ella, no se hace responsable y muy esporádicamente la visita.

Impactos biológicos, psicológicos y sociales

Ha sufrido dos accidentes de gravedad y ha estado hospitalizada en una ocasión debido a una infección en los riñones.

En cuanto a impacto psicológico y social, el hecho más significativo es el divorcio de sus padres.

Momento en que aparece el problema de TDAH

Entre los dos y tres años de edad, pero es después del divorcio que las características que presentaba Yaxhel, se hacen más notorias, es decir desde hace cinco años.

Aspecto biológico

A los 4 años 9 meses de edad sufrió una caída de una altura aproximada a 1.20 m. desde una resbaladilla, obteniendo como resultado la pérdida de una pieza dental de leche y fisura en el maxilar superior.

A los 7 años 4 meses de edad mientras jugaba se cayó de una altura aproximada a 1.50 m. desde una litera, de la cual resultó con una fisura en la base del cráneo.

A los 7 años 8 meses de edad presentó una infección en los riñones (probable pielonefritis), la cual contrajo posiblemente en un sanitario público, por lo que estuvo hospitalizada alrededor de 15 días con un tratamiento intravenoso.

Aspecto intelectual

Para valorar el aspecto intelectual se aplicó la prueba Gestáltica Visomotora de Bender, que incluye la tabla de medidas y desviaciones estándar, así como los indicadores emocionales según Koppitz (ANEXO 3). La prueba fue realizada por el método tradicional o copia cuando Yaxhel tenía 8 años 3 meses de edad.

Actitud durante la prueba: Empezó con mucho entusiasmo y confianza en sí misma, la prueba la realizó satisfactoriamente en un tiempo de 8.50 minutos, de las 9 figuras que incluye la prueba, dibujó cada una en diferente hoja (ANEXO 6), fue capaz de percatarse de algunos errores y corregirlos, sin embargo en la 3 y 5 sustituyó puntos por círculos sin darse cuenta de ello, dicho error se encuentra asociado al proceso de la lecto-escritura, sin embargo al revisar la tabla de medidas y desviaciones estándar según Koppitz, se observó que la madurez es acorde a su edad,

En la misma prueba se muestran los indicadores emocionales según los criterios de Koppitz basados en las nueve figuras de Bender, en las que Yaxhel realizó, presentó los siguientes indicadores:

- Gran tamaño de la figura: Se considera gran tamaño cuando alguno de los estímulos es una tercera parte mayor que el original. Se encontró que esto se asociaba con niños que presentan conductas impulsivas.
- Repaso del dibujo de los trazos: Se repasa el dibujo con líneas gruesas e impulsivas. Se asocia con impulsividad y agresividad.

- **Expansión:** Se considera expansión cuando se emplean 2 o más hojas de papel para trazar las 9 figuras. Cuando esto se presenta en niños que están en edad escolar, parece indicar perturbación emocional o daño neurológico.

Pudimos observar que durante la prueba, Yaxhel tuvo un comportamiento diferente al habitual, ya que se mantuvo tranquila y prestó suficiente atención, pues estaba sola y sin distractores como ruido, la presión de su mamá, o la presencia de sus hermanas, se le explicó lo que tenía que hacer de forma pausada, con tono de voz óptimo y de frente a ella. Al ser la aplicación de la prueba de manera personalizada y mantener reforzadores durante ésta como dar la instrucción cada que se le presentaba una tarjeta diferente, se logró captar de manera satisfactoria su atención. Por lo que deducimos que Yaxhel necesita de un reforzador pedagógico personalizado o en grupo pequeño, pues de este modo es que notamos que su ritmo de aprendizaje podría mejorar.

Aspecto comunicativo

El lenguaje verbal que Yaxhel presenta es fluido y con una correcta articulación.

Mantiene una comunicación regular con su profesora, pues solo se concretan a hablar lo necesario.

La comunicación con sus compañeros es adecuada, pues tiene su grupo de amigas, pero ha llegado a tener pequeños conflictos con compañeros (as), porque la molestan, le caen mal o no están de acuerdo en algo.

La comunicación con su familia es de mucha confianza, lealtad y cariño, pues, Yaxhel suele platicar abiertamente de cualquier tema y cuando le ocurre algo que la ponga triste o contenta su familia puede notarlo, al igual que ella nota cualquier estado de ánimo de ellos.

Aspectos de adaptación e inserción social

Yaxhel es una niña sociable, sin embargo le cuesta trabajo adaptarse a un nuevo grupo de amigos (as), pues ella siempre quiere ser líder cuando juega, porque no

le gusta que la manden, es entonces cuando empieza a haber pequeños conflictos y prefiere abandonar el juego.

Aspectos emocionales

Yaxhel se concibe como una niña de carácter fuerte y ruda en sus acciones, pese a esto dice ser una niña buena, con autoestima y sentimiento de confianza en sí misma, le preocupa recibir buenas críticas hacia su persona por parte de su familia y un conflicto emocional que ha tenido es la falta de atención por parte de su padre.

Con respecto a este punto, se realizó el test de la figura humana, (DFH) de Koppitz (ANEXO 7), cuando Yaxhel tenía 8 años 2 meses de edad, con la finalidad de corroborar la concepción que la niña tiene de sí misma; según las características del dibujo realizado por la niña (ANEXO 8), los indicadores emocionales claramente presentes son los siguientes:

El Sombreado (cabello)	Se trata de un indicador de ansiedad y angustia. El grado de sombreado correlacionaría con la intensidad de la angustia del niño.
Brazos pegados en el cuerpo	Parece que los brazos pegados al cuerpo reflejan un control interno bastante rígido y una dificultad de conectarse con los demás. Tendencia a la reserva o introversión y necesidad de defensa ante los ataques del ambiente externo.
Piernas juntas	Se encontró más frecuentemente en población clínica y en niños con afecciones psicosomáticas. Un estudio de este indicador emocional concluyó que puede interpretarse como un signo de tensión en el niño.
Mirada de reojo	Se ha sostenido que la mirada de reojo en el dibujo de la figura humana es un indicio de suspicacia. Otras explicaciones apuntan a timidez, temor al mundo exterior, pero también, habilidad para dibujar. Se ha observado que los niños más inteligentes dibujan más a menudo miradas de soslayo. El análisis de este indicador debe ser, pues, interpretado en el contexto del dibujo total más que como rasgo independiente.

Las líneas fragmentadas o rotas	Se han asociado con temor, inseguridad, sentimientos de inadecuación, ansiedad, terquedad y negativismo. Parece habitual el incremento regular de las líneas fragmentadas con el aumento de la edad. Se podría argüir que los preadolescentes como grupo tienden a ser inseguros y ansiosos, y que esto se refleja en el empleo de trazos interrumpidos en sus dibujos.
---------------------------------	---

Los indicadores emocionales ligeramente presentes, son los siguientes:

Asimetría de las extremidades (brazos y hombros)	Muy presente en niños agresivos. No presente en buenos alumnos o en niños tímidos.
Brazos largos	Se dan con mayor frecuencia en niños manifiestamente agresivos que en niños bien adaptados. No se da en niños tímidos. Por tanto, este indicador se asocia a una relación agresiva con el entorno.

Con base en lo anterior, pudimos notar que Yaxhel puede presentar:

- Agresividad
- Ansiedad
- Terquedad
- Negativismo
- Tensión
- Dificultad de conectarse con los demás
- Habilidad para dibujar

Por lo que reiteramos que Yaxhel tiende a ser una niña de carácter fuerte y ruda en sus acciones como ella misma lo refiere, sin embargo, respecto a la autoestima que dice tener, pudimos observar que al dibujar la figura de un hombre, parece estar descontenta consigo misma o bien puede ser que el dibujo sea el de su padre, con el cual tiene un conflicto emocional.

En el mismo test del Dibujo de la Figura Humana, se puede determinar el nivel general de madurez mental, que según la norma Koppitz se debe utilizar la tabla

donde se detallan los ítems esperados y excepcionales (TABLA A Y B, ANEXO 9), y en el cual Yaxhel obtuvo como resultado aproximado un C.I. normal alto a superior mayor a 110.

Tanto el aspecto emocional como el intelectual, coinciden con los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba de Bender, lo cual se hace explícito en el aspecto intelectual.

Nivel de competencia curricular

Esto implica determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación a los objetivos y contenidos de las materias.

Con respecto al currículo oficial de la SEP (ANEXO 10), la niña presenta dificultades para desarrollar de manera adecuada los siguientes propósitos de Español:

Reflexiona consistentemente sobre el funcionamiento de la ortografía y la puntuación:

- Identifica las diferentes alternativas gráficas para escribir una palabra y reflexiona sobre la manera convencional de la escritura.
- Emplea diccionarios para verificar la ortografía de una palabra.
- Con ayuda del docente identifica pistas para precisar la ortografía de palabras de una misma familia léxica.
- Revisa sus textos a fin de que presenten el uso convencional de las mayúsculas.
- Emplea guiones de diálogo para marcar las entradas del discurso directo.
- Introduce puntuación pertinente en la escritura de párrafos.

Emplea una diversidad de tipos textuales:

- Puede leer de manera independiente una diversidad de textos cortos con distintos propósitos.
- Emplea índices y diccionarios a partir del orden alfabético.

Participa en la escritura de textos originales:

- Es capaz de ordenar las oraciones de un texto escrito de manera coherente y de usar la ortografía convencional en palabras de uso frecuente.
- Con ayuda del docente introduce puntuación para delimitar oraciones y comas para presentar listados.
- Emplea mayúsculas al inicio de la escritura de nombres propios y al inicio de oración.
- Es capaz de revisar un texto y sugerir cambios para mejorarlo.

Participa en conversaciones y exposiciones:

- Trabaja colaborativamente, participa en discusiones para tomar acuerdos: escucha y proporciona sus ideas.

Al mostrar estas dificultades, la niña no ha logrado alcanzar de manera satisfactoria las siguientes competencias:

- El empleo del lenguaje como medio para comunicarse (en forma oral y escrita) y como medio para aprender.
- La comunicación afectiva y efectiva.

Con respecto al currículo oficial de la SEP (ANEXO 11), la niña presenta dificultades para desarrollar de manera adecuada los siguientes propósitos de Matemáticas:

BLOQUE I

- Compare y ordene números de cuatro cifras.
- Obtenga de manera rápida los productos de dígitos que se necesiten al resolver problemas u operaciones.
- Use el reloj para verificar tiempos.

BLOQUE II

- Identifique y compare números escritos como expresiones aditivas o multiplicativas.

- Utilice caminos cortos para multiplicar dígitos por 10, por 100 y por sus múltiplos (20, 30, 200, 300, etcétera).
- Determine la información que es relevante o irrelevante en diversos portadores.

BLOQUE IV

- Resuelva problemas que involucran distintas operaciones.
- Distinga entre sucesos predecibles e impredecibles.
- Extraiga información de diversas tablas.

BLOQUE V

- Anticipe lo que pasa con el resultado de la división cuando el dividendo o el divisor aumenta o disminuye.
- Identifique juegos de azar, registre resultados y conteste preguntas con base en estos resultados.

Al mostrar estas dificultades, la niña no ha logrado alcanzar de manera satisfactoria las siguientes competencias:

- *Resolver problemas de manera autónoma.* Implica que los alumnos sepan identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones. Por ejemplo, problemas con solución única, otros con varias soluciones o ninguna solución; problemas en los que sobren o falten datos; problemas o situaciones en los que son los alumnos quienes plantean las preguntas. Se trata también de que los alumnos sean capaces de resolver un problema utilizando más de un procedimiento, reconociendo cuál o cuáles son más eficaces, o bien, puedan probar la eficacia de un procedimiento al cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema para generalizar procedimientos de resolución.

- *Validar procedimientos y resultados.* Es importante que los alumnos de primaria adquieran la confianza suficiente para expresar sus procedimientos y defender sus aseveraciones con pruebas empíricas y argumentos a su alcance, aunque éstos todavía disten de la demostración formal.
- *Manejar técnicas eficientemente.* Esta competencia se refiere al uso eficiente de procedimientos y formas de representación al efectuar cálculos, con o sin apoyo de calculadora.

Muchas veces el manejo eficiente o deficiente de técnicas establece la diferencia entre quienes resuelven los problemas de manera óptima y quienes alcanzan una solución insuficiente. Esta competencia no se limita al uso mecánico de las operaciones aritméticas, apunta principalmente al desarrollo del significado y uso de los números y de las operaciones, que se manifiesta en la capacidad de elegir adecuadamente la o las operaciones al resolver un problema; en la utilización del cálculo mental y la estimación; en el empleo de procedimientos abreviados o atajos a partir de las operaciones que se requieren en un problema, y en evaluar la pertinencia de los resultados. Para lograr el manejo eficiente de una técnica es necesario que los alumnos la sometan a prueba en muchos problemas distintos. Así, adquirirán confianza en ella y la podrán adaptar a nuevos problemas.

Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

Las condiciones físico-ambientales dentro del salón de clases de la niña son óptimas en cuanto a iluminación, puesto que a ella le gusta estudiar con mucha luz y la temperatura que mantiene el aula es acorde al clima, ya que cuando hace calor la mantienen bien ventilada y cuando hace frío procuran cerrar las ventanas; respecto al sonido, el tono de voz de la maestra es adecuado, pero a Yaxhel le distrae el ruido que ocasionan sus compañeros, ya que pierde la atención muy fácilmente, y la ubicación que tiene dentro del aula no es adecuada para ella, pues se sienta hasta atrás y dice que le gustaría sentarse hasta adelante.

La materia que más le interesa es Educación Artística, pues las actividades que se realizan en esta área llaman mucho su atención, se siente muy cómoda realizándolas y tiene mayor seguridad de que todo le salga bien porque tiene facilidad para dibujar.

Dado que el nivel de atención de Yaxhel no es acorde a su edad, no importa en qué momento del día, solo se puede captar su atención dirigiéndose exclusivamente a ella y permaneciendo a su lado, dándole una a una las instrucciones precisas de lo que tiene o no que hacer.

La estrategia que emplea en la resolución de las tareas depende de qué materia sea, ya que si le gusta e interesa, suele prestar más atención, pues valora mucho su esfuerzo y se siente muy satisfecha con su trabajo, le puede dedicar más tiempo a una actividad, como dibujar, si su familia se lo reconoce se siente mucho mejor, a diferencia de las que no le agradan tanto, pues en éstas actúa impulsivamente, por ejemplo, en matemáticas, resuelve rápido y no se fija en sus errores, los cuales son frecuentes.

Cabe destacar que con base en la información de ambos estudios de caso, consideramos pertinente que tanto Fernando como Yaxhel reciban un apoyo pedagógico personalizado, por lo que a continuación sugerimos actividades con las cuales se pretende que ambos niños mejoren su rendimiento y desempeño escolar.

3.2 ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

Entendemos por actividades pedagógicas *“las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje.”*⁴⁹

A diferencia de las actividades, las estrategias pedagógicas son aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes, para que éstas 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.

*“La estrategia de enseñanza es el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.”*⁵⁰

A continuación se describen las actividades cuya intención es apoyar a los niños de educación primaria que presentan Problemas de Aprendizaje generados por la Dislalia y el TDAH en el mejoramiento de su desempeño escolar.

⁴⁹ ANIJOVICH, Rebeca y MORA Silvia. Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula. P.23

⁵⁰ Ibíd. P. 26

ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN PARA AMBOS CASOS

El objetivo de las siguientes actividades es la integración del grupo de trabajo por medio del desarrollo de la inteligencia intrapersonal, reconociendo lo valioso de uno mismo e identificando las cualidades personales para mejorar la autoestima, así como del desarrollo de la inteligencia interpersonal, desarrollando la confianza en el otro a partir de vivencias.

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Actividad 1: Soy importante

Recursos materiales: Hojas de papel y lápices.

Procedimiento:

1. Se reparten hojas y lápices a los alumnos.
2. Se explica que el juego consiste en escribir muchas ideas sobre por qué cada uno de ellos es importante. Deben escribir al inicio de cada idea: "Soy importante...".
3. Gana el alumno que escriba más ideas de por qué es importante.
4. Para iniciar el juego se da la señal de inicio y se avisa a los alumnos cuando termina el tiempo. Pueden darse de 10 a 15 minutos para escribir.
5. Al concluir el tiempo se pide a los alumnos que cuenten las diferentes ideas escritas de por qué son importantes y digan cuántas son.
6. Se elige a los alumnos con mayor número de ideas.
7. Cada uno de los ganadores lee su lista.

8. Se concluye reflexionando sobre la importancia de reconocer todo lo que somos y hacemos, así como de darnos tiempo para conocernos mejor.

Actividad 2: Biografía

Recursos materiales: Hojas, tiras de papel, lápices y colores.

Procedimiento:

1. Se explica al grupo que el juego consiste en escribir y/o representar gráficamente los acontecimientos más importantes de su vida.
2. Se reparten las hojas, los colores y las tiras de papel dobladas en rectángulos.
3. Cada alumno puede dibujar y/o escribir su historia, eligiendo lo que cada uno quiera registrar.
4. Se utiliza un tiempo de 30 a 45 minutos para llevar a cabo el trabajo.
5. Al finalizar se pregunta: “¿Quién quiere compartir su biografía?”.
6. Se permite que los alumnos compartan libremente, mostrando su trabajo y leyendo su texto. Se acepta si alguien no desea compartir su biografía con el grupo.
7. Después conversan sobre cómo se sienten con este juego.
8. Se concluye comentando cómo cada uno de los miembros del grupo tiene acontecimientos importantes y valiosos en su vida.

Actividad 3: Mis fortalezas

Recursos materiales: Un cuarto de cartulina por alumno, tijeras, plumones de colores, grabadora y casete con música instrumental.

Procedimiento:

1. Se reparte el material a cada alumno.
2. Se pide que recorten el contorno de la cartulina en la forma que deseen para colocarla sobre su pecho a la altura de su corazón.
3. El profesor explica que sobre la cartulina van a anotar sus fortalezas, lo que los hace fuertes.
4. Cada alumno anota sus fortalezas; mientras lo hace puede tocarse música en la grabadora durante 5 a 10 minutos.
5. El maestro pide a cada alumno que elija a un compañero del grupo para compartir su trabajo. Se permite la elección libre.
6. Por parejas los alumnos muestran su trabajo colocándolo sobre su pecho a la altura de su corazón. Cada niño le platica a su compañero cuáles son sus fortalezas.
7. En sesión plenaria los alumnos comentan cómo se sintieron y la importancia de reconocer sus fortalezas.

Actividad 4: Lo mejor de mí.

Recursos materiales: Papel de China de diferentes colores, tijeras, pegamento, plumones y estambres de colores.

Procedimiento:

1. El profesor pide a los alumnos que formen un círculo y se sienten sobre el piso en la postura más cómoda para cada uno.
2. Se explica que el juego consiste en pensar e identificar lo mejor de sí mismos.
3. Se dan de 10 a 15 minutos para la reflexión individual. Mientras los alumnos realizan la exploración interior, se utiliza música de fondo.

4. Se les invita a expresar su idea principal sobre “lo mejor de mí” empleando el material que se encuentra en el centro del círculo. Los alumnos eligen libremente el material que deseen. Se pone música de fondo durante 10 a 15 minutos.
5. Los alumnos muestran su trabajo a los demás y comparten verbalmente lo mejor de cada uno de ellos.
6. El juego concluye comentando cómo se sintieron y la importancia de reconocer lo mejor de cada uno de ellos.

Actividad 5: El pozo de los deseos

Recursos materiales: Un pozo formado con cartón y papel piedra.

Procedimiento:

1. Se coloca el pozo en medio del salón.
2. El profesor explica que el juego consiste en imaginar que cada uno puede pedirle lo que más quiera al pozo de los deseos y después pensar en qué tiene que hacer para ver realizado ese deseo, si es posible.
3. El grupo se acomoda en círculo alrededor del pozo.
4. Los alumnos pasan uno por uno cerca del pozo; cierran los ojos, piensan en un deseo, lo dicen y simulan que lo sacan del pozo.
5. Se forman equipos de cinco alumnos. Charlan sobre lo que tienen que hacer para ver realizados esos deseos y si es posible o no que se hagan realidad.
6. En sesión plenaria se concluye comentando la importancia de actuar para poder hacer realidad sus deseos.

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Actividad 1: Confía en tu pareja

Recursos materiales: Espacio amplio con los límites marcados dentro del cual se realizan los desplazamientos.

Procedimiento:

1. Se forma al grupo en parejas.
2. Los alumnos se numeran con uno y dos en cada pareja.
3. Se explica que el juego consiste en que un compañero dirigirá el camino del otro y decidirá cómo quiere que camine. Las siguientes son algunas opciones:
 - Con los ojos cerrados
 - Con un pie
 - Inclinado hacia adelante
 - Caminando hacia atrás
4. Inicia el juego el alumno que tiene el número uno y dirige durante cinco minutos.
5. Continúa el juego; ahora dirige el alumno que tiene el número dos, también durante cinco minutos.
6. En sesión plenaria se comparte cuál es su experiencia en el juego, cómo se sienten y si confían en su compañero.
7. Se concluye comentando sobre la importancia de poder confiar en las personas.

Actividad 2: Puedo ayudar

Recursos materiales: Rompecabezas con marco y en el fondo el contorno de las piezas marcado.

Procedimiento:

1. Se organiza al grupo en dos equipos: A y B. Cada alumno del equipo A tiene su pareja en el equipo B.
2. Los del equipo A se colocan frente a sus parejas del B.
3. Se entrega un rompecabezas dentro de un sobre a cada alumno del equipo A.
4. Cuando se da la señal convenida, los alumnos del equipo A empiezan a armar el rompecabezas, mientras los del B observan a su pareja.
5. En el momento que cada compañero del equipo B crea que puede ayudar a su compañero, expresa la frase “puedo ayudar” y participa armando el rompecabezas junto con su pareja.
6. Gana la pareja que logre armar el rompecabezas primero, siempre y cuando éste haya sido armado por los dos alumnos.
7. En grupo intercambian opiniones de cómo se sienten los compañeros que ayudaron y los que fueron ayudados.
8. El juego concluye comentando la forma en que podemos relacionarnos con otros, ayudando en diferentes actividades.

ACTIVIDADES PARA NIÑOS CON DISLALIA

El objetivo de las siguientes actividades es vivenciar la articulación del fonema //, así como su correcta pronunciación.

Actividad 1: Respiración y soplo

Procedimiento: Inspiramos el aire por la nariz y, con la boca cerrada, lo retenemos en los pulmones y lo expulsamos poco a poco. Tres veces.



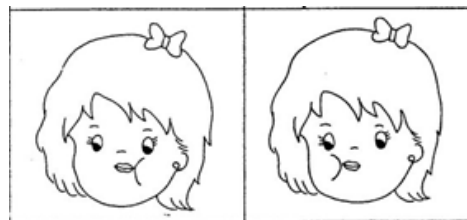
Actividad 2: Respiración y soplo

Procedimiento: Inspiramos el aire por la nariz y, con la boca cerrada, lo retenemos unos segundos y lo soltamos bruscamente por la boca. Tres veces.



Actividad 3: Ejercitar la presión de la lengua

Procedimiento: Con la punta de la lengua hacer presión en la cara interna de las mejillas. Tres veces.



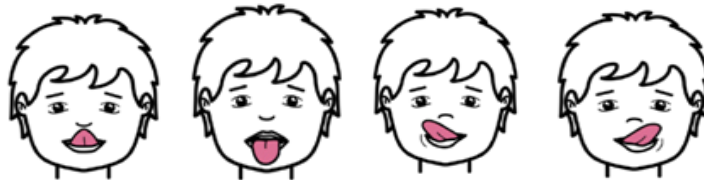
Actividad 4: Ejercitar la movilidad de la lengua

Procedimiento: Pasamos la punta de la lengua por el labio superior de izquierda a derecha y viceversa. Tres veces.



Actividad 5: Ejercitar la movilidad de la lengua y motilidad facial

Procedimiento: Abrimos la boca, sacamos la lengua y la llevamos de arriba abajo y de izquierda a derecha. Tres veces.



Actividad 6: Ejercitar la movilidad de la lengua

Procedimiento: Con la punta de la lengua, tocar los incisivos superiores e inferiores por su cara interna. Tres veces.



Actividad 7: Ejercitar la movilidad de la lengua

Procedimiento: Doblar la lengua sujeta por los incisivos superiores e impulsarla con fuerza hacia fuera. Tres veces

Actividad 8: Ejercitar la movilidad de la lengua

Procedimiento: Pasar la punta de la lengua por el centro del paladar de dentro a fuera. Tres veces.

Actividad 9: Respiración, soplo y articulación

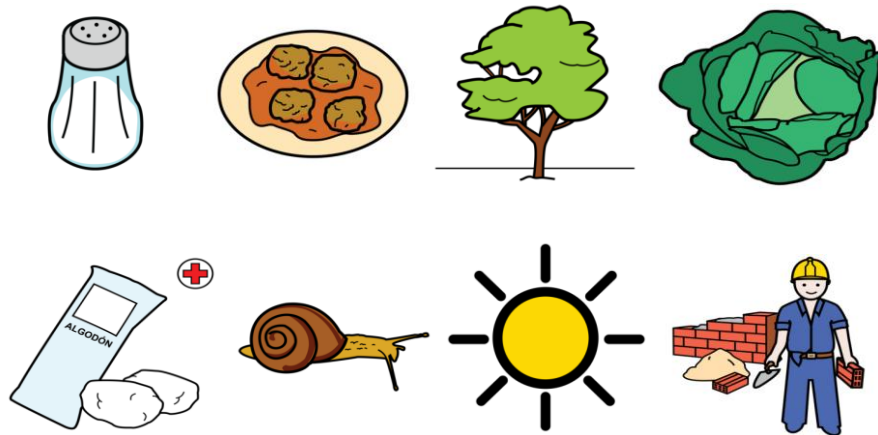
Procedimiento: Nos miramos en el espejo y respiramos profundamente, inspirando el aire por la nariz y expulsándolo por la boca de forma continuada mientras pronunciamos /l/: /llllllll/. ¿Cómo está nuestra boca? ¿Y nuestra lengua? ¿Y nuestros dientes? Por dónde sale el aire.



Actividad 10: Veo-veo

Recursos materiales: Tarjetas de imágenes con el fonema /l/.

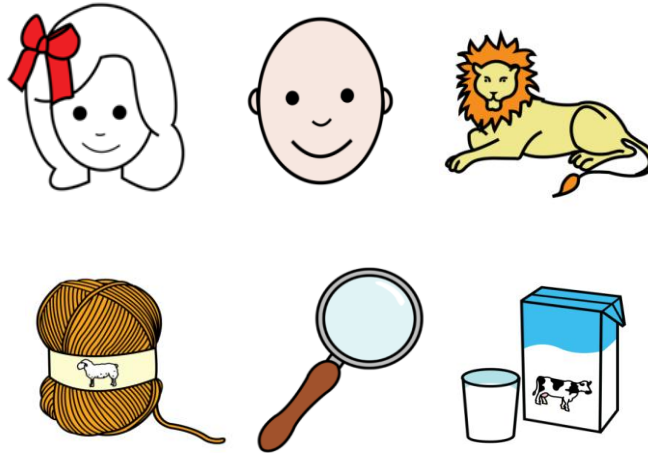
Procedimiento: Jugamos al “Veo-veo”. Veo-veo... ¿Qué ves? Una cosa que tiene /l/: salero, albóndigas, árbol, lechuga, algodón, caracol, sol, albañil.



Actividad 11: Nombres y objetos

Recursos materiales: Tarjetas de imágenes con el fonema //l/.

Procedimiento: Discriminación auditiva del fonema //l/: decimos nombres de niños y objetos que contengan dicho fonema, Lulú, Luis, león, hilo, lupa, leche.



Actividad 12: Diferencias

Procedimiento: Articular palabras cuya única diferencia está en la presencia o ausencia del fonema //l/. Decimos las diferencias.

¿Es lo mismo lata que pata?



¿Es lo mismo palo que pato?



¿Es lo mismo lente que gente?

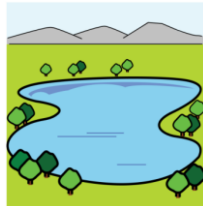


Actividad 13: Sílabas

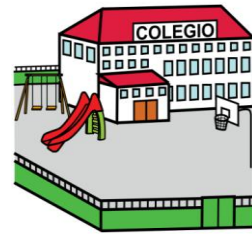
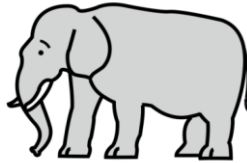
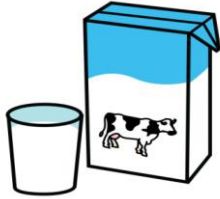
Procedimiento: Repetir sílabas y logotomas que contengan el fonema /l/: la, le, lo, lu, lala, lale, lalo, lali, lalu, lelo, lela, ele, lelu, loli, lola, lolo, lolu, lole, lulo, lula, luli.

L- l				
la	le	lí	lo	lu
al	el	íl	ol	ul
ala	ele	íli	olo	ulu
lala	lele	líli	lolo	lulu

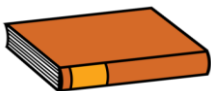
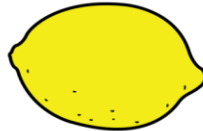
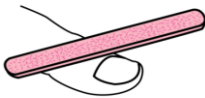
La



Le



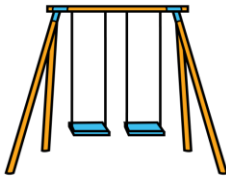
Lí



Lo



Lü



Actividad 14: Completa la frase

Recursos materiales: Lápiz y papel.

Procedimiento: Completar y construir frases con el fonema /l/:

Para desayunar bebo un vaso de..... (leche)



En el mar hay muchas..... (olas)



El rey de la selva es el..... (león)



Las abejas hacen (miel)



Actividad 15: Repetir trabalenguas, adivinanzas y canciones.

Procedimiento:



a) Decir varias veces el trabalenguas:

- Lola, la de Lugo, luce en su pelo un limpio lazo azul.

b) Decir varias veces las adivinanzas: ¿?

- Tengo hojas sin ser árbol, hablo sin tener voz, si me abres no me quejo, Adivina quién soy. (libro)
- ¿Quién será, será, que sale por la noche y por el día se va? (luna)
- En la Luna es la primera, la segunda en Plutón, en La Tierra no se encuentra y es la última en el sol. (letra "l")
- Un tipo alargado, con el corazón negro, y el traje rayado. (lápiz)

c) Cantar las siguientes estrofas:

(1)

Lunes antes de
almorzar,
una niña fue a jugar
pero no pudo jugar
porque tenía que lavar
así lavaba, así, así,
así lavaba, así, así,
así lavaba, así, así,
así lavaba que yo la ví.

Martes - tender
Miércoles - coser
Jueves - planchar
Viernes - barrer
Sábado - cocinar
Domingo - rezar



(2)

Estaba una pastora
lara, lara, larito,
estaba una pastora
cuidando el rebañito,
con leche de sus cabras
lara, lara, larito,
con leche de sus cabras
hacía quesitos.

El gato la miraba
lara, lara, larito
el gato la miraba
con ojos golositos,
sí me clavás las uñas
lara, lara, larito,
sí me clavás las uñas
te cortaré el rabito.

(3)

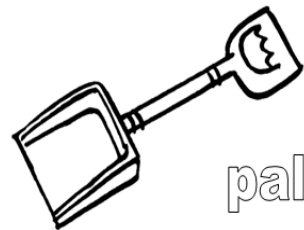
Cinco lobitos tiene la loba
cinco lobitos detrás de la escoba,
cinco tenía, cinco criaba
y a los cinco leche les daba.

Actividad 16: Dibujos con //.

Recursos materiales: Folios con dibujos.

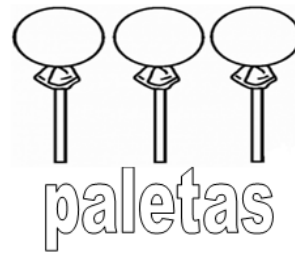
Procedimiento: Colorear y decir el nombre de los dibujos cuyo nombre contiene el fonema //.

lombriz



pala

mochila



paletas

ACTIVIDADES PARA NIÑOS CON TDAH

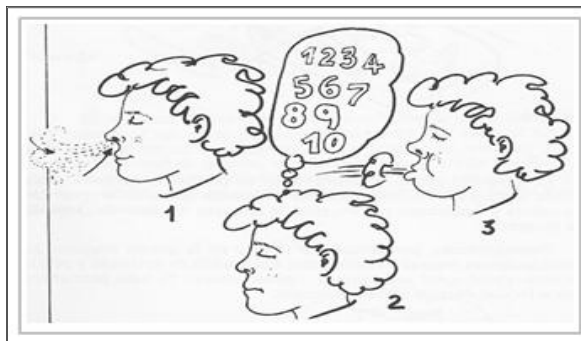
HIPERACTIVIDAD

Las siguientes actividades tienen como objetivo favorecer el autocontrol y la relajación del niño.

Actividad 1: Respiración

Procedimiento:

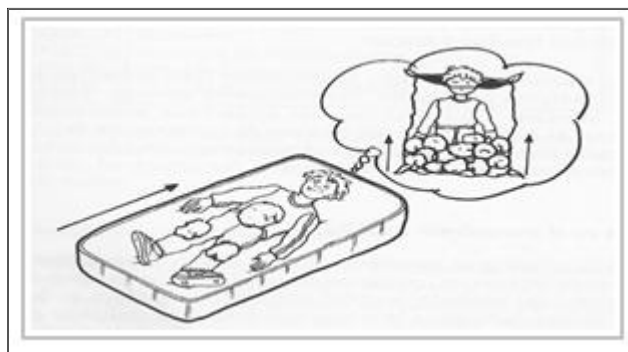
- a) Inspirar lentamente por la nariz hasta llenar los pulmones al máximo.
- b) Retener el aire durante 10 segundos aproximadamente. Para ello, el niño puede imaginar cada número del uno al diez.
- c) Expulsar el aire por la boca, como si se fuera a apagar una vela. Hacerlo de forma muy lenta, enseñando al niño a expeler el máximo aire posible para lograr un mayor recambio de oxígeno.



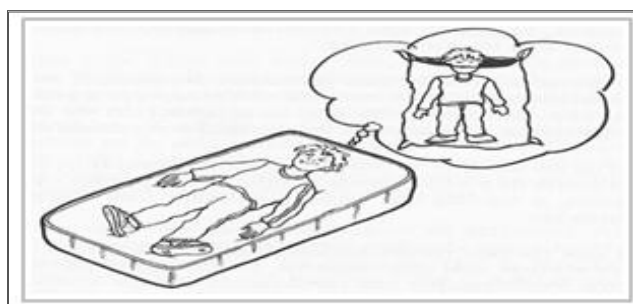
Actividad 2: Control de la tensión corporal.

Procedimiento:

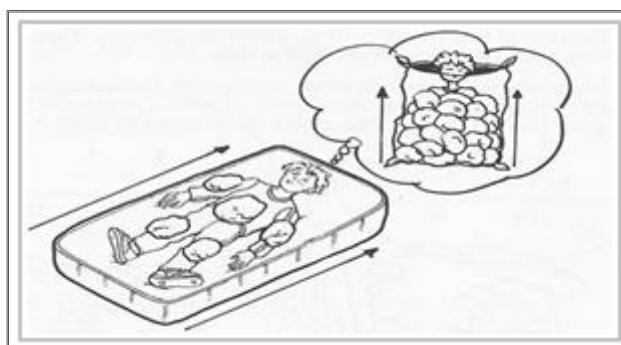
- a) Se evoca la imagen de un saco de piedras. El niño es un “saco vacío” donde irán metiéndose muchas piedras hasta llenarlo.



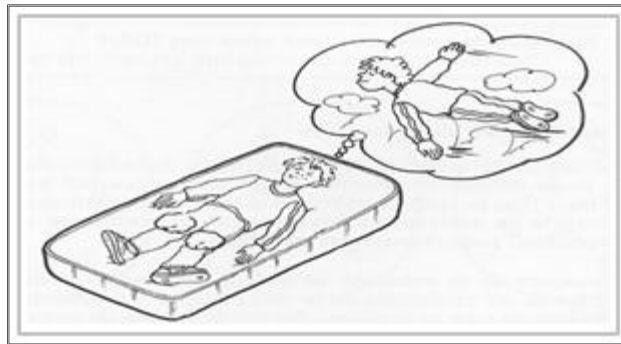
- b) La persona que dirige la actividad golpea con algún instrumento de percusión de forma muy pausada. Cada golpe equivale a una piedra que entra al fondo del saco (los pies del niño). Progresivamente “entran las piedras” que van creando sensación de pesadez en piernas, tronco, brazos, cuello y, por último la cabeza. Para facilitar la sensación de tensión en el niño hiperactivo se pueden situar progresivamente sacos con arena sobre las distintas partes del cuerpo.



- c) Cuando el niño está en situación de tensión corporal (“el saco lleno de piedras”), permanecerá en esta situación durante un determinado período de tiempo, al principio de la terapia, este período debe ser breve, prolongándose la duración a medida que transcurre la misma.



- d) La persona que dirige la actividad golpea el instrumento de percusión de forma muy espaciada. Cada golpe equivale a “retirar una piedra del saco”, empezando por la cabeza y finalizando por los pies. Se retirarán los sacos de arena de forma progresiva.
- e) Posteriormente, permaneciendo el niño en la misma posición, se evocarán imágenes mentales equivalentes a sensación de liviandad y pérdida de peso (“peso como una pluma, “puedo volar”). El niño permanece en esta actividad durante algunos minutos.



Actividad 3: Contraer y relajar

Recursos materiales: Colchones o sillas

Procedimiento: Colóquese a los niños ya sea acostados o sentados confortablemente y enseguida hágaseles contraer y relajar el cuerpo alternadamente (“aprieten todo lo que puedan...todo... más apretado todavía”). Esta fase de contracción debe durar de 3 a 6 segundos con las consiguientes instrucciones para que siga el más completo relajamiento, teniendo cuidado en dar dichas instrucciones de una manera compatible con el nivel de entendimiento del niño (“vuélvete como una nube”, “saca todos tus huesos de tus músculos”). Después de haber ejecutado varias veces estas contracciones, se les debe pedir que contraigan los músculos la mitad de todo lo duro que puedan hacerlo, y después de hacer esto unas cuantas veces, indicarles que lo hagan en una cuarta parte del máximo.

En todas estas fases de contracción se deben intercalar ejercicios de respiración relajada y profunda (“respiren profundamente y dejen salir el aire por completo”).

Los niños se pueden sentar, o bien pueden reclinar la cabeza en los escritorios o pueden acostarse sobre colchones. Así mismo, se les puede colocar pequeñas almohadas bajo las rodillas para inducirlos a que las flexionen de una manera ligera y relajada, sin olvidar de ponerles otras almohadas para que apoyen la cabeza. La duración de este ejercicio puede variar desde unos pocos minutos a 10 minutos, según la edad y la habilidad mental de quienes lo ejecutan. Las palabras que se utilicen también varían de acuerdo con el mismo criterio.

Actividad 4: La cabeza avanza hasta los pies y retrocede.

Recursos materiales: Colchones, almohadas para que los niños estén cómodos.

Procedimiento: Este ejercicio se empieza con la parte superior del cuerpo, para lo cual se pide a los niños que contraigan la cara, para relajarla en seguida; posteriormente se sigue con el cuello, hombros, brazos, caderas y extremidades inferiores, alternando todo esto con períodos de relajamiento y de respiración profunda. En seguida se efectúa el ejercicio a la inversa, esto es, de los pies a la cabeza, pudiéndose repetir varias veces, tanto de arriba abajo como de abajo arriba.

Pida a los niños que se concentren en grupos musculares específicos, esto es, en las muñecas o en los antebrazos. Experimenté con contracciones parciales después de que se lleva a cabo una contracción completa y un relajamiento asimismo completo. Esta técnica se puede utilizar junto con la de la actividad N°1.

Al finalizar una sesión de entrenamiento de esta clase, muchas veces es muy útil animar a los niños a que no sólo contraigan los músculos de una manera inmóvil, si no a que los muevan de una forma lenta y controlada.

Actividad 5: ¿Qué tan lentamente puedes...?

Recursos materiales: Pizarrón, colchones.

Procedimiento: Los niños pueden estar interesados en ver qué tan lentamente se pueden mover de varias formas (“dibuja una línea tan despacio como puedas hacerlo”, “ponte de pie lo más lentamente que te sea posible”, “camina sobre una línea tan despacio como puedas hacerlo”). Llévase el tiempo y hágasele saber al niño sus progresos. Se pueden elaborar una gráficas en las que se lleve un registro de su mejoramiento.

Muchos niños pueden competir en la ejecución de una tarea diferente. Dicha competencia puede consistir en varias actividades distintas, como trazar una línea, caminar, acotarse y levantarse.

Actividad 6: ¡No lo dejes caer!

Recursos materiales: Se pueden utilizar varios materiales, tales como una pelota o algún objeto blando en la cabeza.

Procedimiento: Colóquese a los niños acostados sobre la espalda, con algún objeto blando sobre la cabeza. Vea si se pueden incorporar sin que se les caiga dicho objeto. Hágalos que lleven a cabo carreras lentas, para ver si pueden mantener el objeto sobre la cabeza.

Se le puede tomar el tiempo a cada niño. El acostarse y levantarse del colchón se puede alternar con movimientos más rápidos. Otros niños pueden hacer tareas diferentes al mismo tiempo.

Actividad 7: Yo y mi sombra

Recursos materiales: Una línea, colchones.

Procedimiento: Pónganse a dos niños juntos, invitando a uno de ellos a que se mueva lentamente, y al otro, a que actúe como la sombra del primero. El que lleva a cabo el papel de la sombra trata de imitar exactamente los movimientos del otro.

Dichos movimientos deben hacerse lentamente para que puedan copiarse. Experimentéense varios movimientos.

La persona que observa puede decir si el niño que hace el papel de sombra está copiando correctamente, de no ser así, cámbiense los papeles. Los movimientos de las extremidades y los de los dedos de las manos, así como todos los movimientos del cuerpo se pueden emplear juntos o en varias combinaciones.

No es apropiado enseñar a los niños simplemente a que se muevan de una manera lenta como zombis, tal y como sería el caso si se emplearan solamente las actividades 5, 6 y 7. Como podemos ver en la actividad 8, después de ver que los niños pueden verdaderamente controlar sus movimientos, moviéndose lentamente, puede ser útil variar la velocidad con la que se mueven, para observar si se excitan, y por lo tanto calmarlos de nuevo.

Actividad 8: Rápido y despacio

Recursos materiales: Pizarrón, colchones.

Procedimiento: Una vez que los niños desarrollen un mínimo de autocontrol, véase si son capaces de variar la fuerza y la velocidad para luego volver a adoptar el movimiento controlado (“¿qué tan lentamente te puedes poner de pie?”, “¿qué tan rápido te puedes acostar?”, “corre tan rápidamente como te sea posible desde aquí hasta allá y luego muévete todo lo despacio que puedas”).

Se pueden adoptar tanto las carreras rápidas como las lentas. Se le pide al niño que alterne las actividades lentas con las rápidas (“camina lentamente a lo largo de la línea y enseguida tírate al suelo de una manera rápida”, “dibuja lentamente y enseguida corre con rapidez”). Estas actividades se pueden llevar a cabo con música a varias velocidades e intensidades.

Actividad 9: La tortuga

Recursos materiales: Cuento.

Procedimiento:

- a) Se parte de la explicación de un cuento para que el niño se identifique con el personaje que lo protagoniza.

- b) Ante una situación potencialmente estresante, se dice la palabra “tortuga”, el niño adopta una posición previamente entrenada (imitando a la tortuga introduciéndose dentro de su caparazón: barbilla en el pecho, mirada al suelo, brazos y puños cerrados y en tensión, estirados a lo largo del cuerpo) contar hasta 10 y proceder a relajar de nuevo todos los músculos.

- c) Posterior a la aplicación de la actividad, se ha de reconocer el esfuerzo del niño mediante elogios para que se anime a utilizar esta estrategia de forma autónoma cuando se sienta inquieto o ante situaciones que le resulten de difícil control.

HISTORIA DE LA TORTUGA

Hace mucho tiempo, en una época muy lejana, vivía una tortuga pequeña y risueña. Tenía.... años y justo acababa de empezar..... de primaria. Se llamaba Juan-tortuga. A Juan-tortuga no le gustaba ir a la escuela. Prefería quedarse en casa con su madre y su hermanito. No quería



estudiar ni aprender nada: sólo le gustaba correr y jugar con sus amigos, o pasar las horas mirando la televisión. Le parecía horrible tener que leer y leer, y hacer esos terribles problemas de matemáticas que nunca entendía. Odiaba con toda su alma escribir y era incapaz de acordarse de apuntar los deberes que le pedían.

Tampoco se acordaba nunca de llevar los libros ni el material necesario a la escuela.

En clase, nunca escuchaba a la profesora y se pasaba el rato haciendo ruiditos que molestaban a todos. Cuando se aburría, que pasaba a menudo, interrumpía la clase chillando o diciendo tonterías que hacían reír a todos los niños. A veces, intentaba trabajar, pero lo hacía rápido para acabar enseguida y se volvía loca de rabia, cuando, al final, le decían que lo había hecho mal. Cuando pasaba esto, arrugaba las hojas o las rompía en mil trocitos. Así pasaban los días...

Cada mañana, de camino hacia la escuela, se decía a si mismo que se tenía que esforzar en todo lo que pudiera para que no lo castigaran. Pero, al final, siempre acababa metido en algún problema. Casi siempre se enfadaba con alguien, se peleaba constantemente y no paraba de insultar. Además, una idea empezaba a rondarle por la cabeza: "soy una tortuga mala" y, pensando esto cada día, se sentía muy mal.

Un día, cuando se sentía más triste y desanimado que nunca, se encontró con la tortuga más grande y vieja de la ciudad. Era una tortuga sabia, tenía por lo menos 100 años, y de tamaño enorme. La gran tortuga se acercó a la tortuguita y deseosa de ayudarla le preguntó qué le pasaba: “¡Hola! – le dijo con una voz profunda – te diré un secreto: no sabes que llevas encima de ti la solución a tus problemas”.

Juan-tortuga estaba perdido, no entendía de qué le hablaba. “¡Tú caparazón!” exclamó la tortuga sabia. Puedes esconderte dentro de ti siempre que te des cuenta de que lo que estás haciendo o diciendo te produce rabia. Entonces, cuando te encuentres dentro del caparazón tendrás un momento de tranquilidad para estudiar tu problema y buscar una solución. Así que ya lo sabes, la próxima vez que te irrites, escóndete rápidamente.”

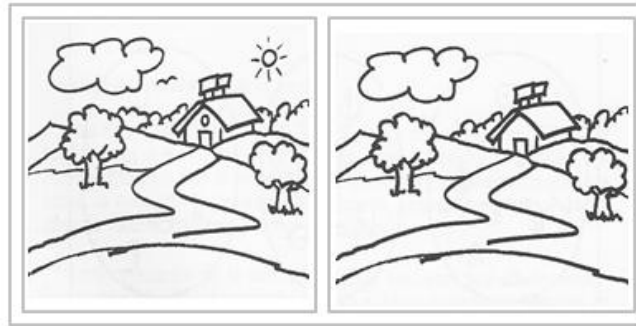
A Juan-tortuga le encantó la idea y estaba impaciente por probar su secreto en la escuela. Llegó el día siguiente y de nuevo Juan-tortuga se equivocó al resolver una suma. Empezó a sentir rabia y furia, y cuando estaba a punto de perder la paciencia y de arrugar la ficha, recordó lo que le había dicho la vieja tortuga. Rápidamente encogió los bracitos, las piernas y la cabeza y los apretó contra su cuerpo, poniéndose dentro del caparazón. Estuvo un ratito así hasta que tuvo tiempo para pensar qué era lo mejor que podía hacer para resolver su problema. Fue muy agradable encontrarse allí, tranquilo, sin que nadie lo pudiera molestar.

Cuando salió, se quedó sorprendido de ver que la maestra que le miraba sonriendo, estaba contenta porque había podido controlar. Después, entre los dos resolvieron el error (“parecía increíble que con una goma, borrando con cuidado, la hoja volviera a estar limpia”). Juan-tortuga siguió poniendo en práctica su secreto mágico cada vez que tenía problemas, incluso a la hora del recreo. Pronto, todos los niños que habían dejado de jugar con él por su mal carácter, descubrieron que ya no se enfadaba cuando perdía en un juego, ni pegaba sin motivos. Al final del curso, Juan-tortuga lo aprobó todo y nunca más le faltaron amiguitos.

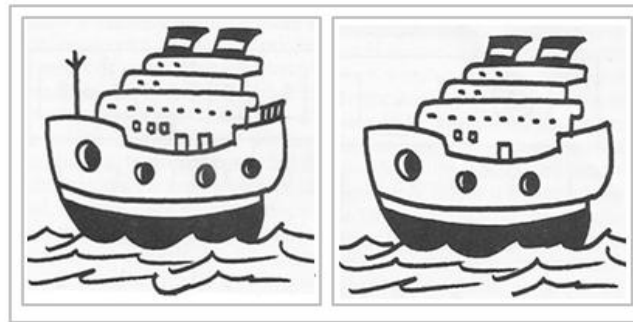
DÉFICIT DE ATENCIÓN

Las siguientes actividades tienen como objetivo mejorar la concentración y centrar la atención del niño.

Actividad 1: Buscar las diferencias entre dos dibujos iguales

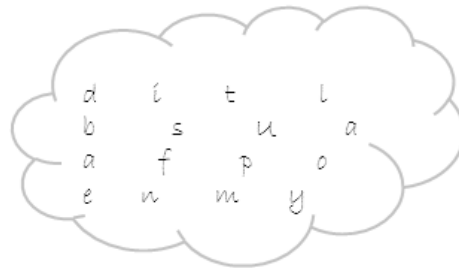


cuatro diferencias

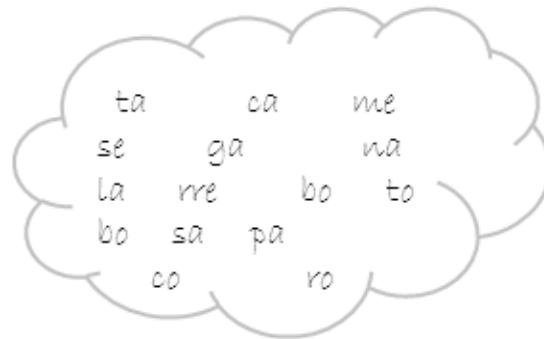


seis diferencias

Actividad 2: Formar palabras con varias letras



Actividad 3: Formar palabras con un silabario



Actividad 4: Buscar palabras

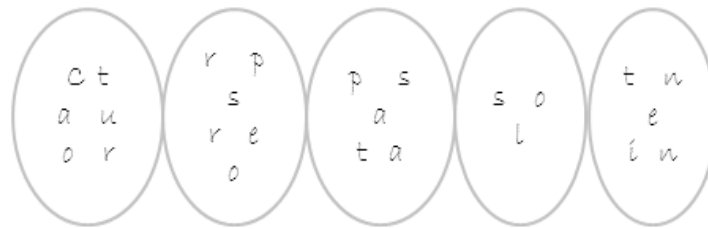
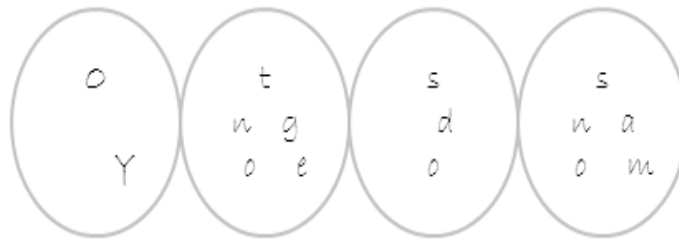
LAS PALABRAS TAMBIÉN JUEGAN A LAS ESCONDIDILLAS
¿CUÁNTAS PALABRAS PUEDES ENCONTRAR EN ESTA PALABRA?

P R I M A V E R A

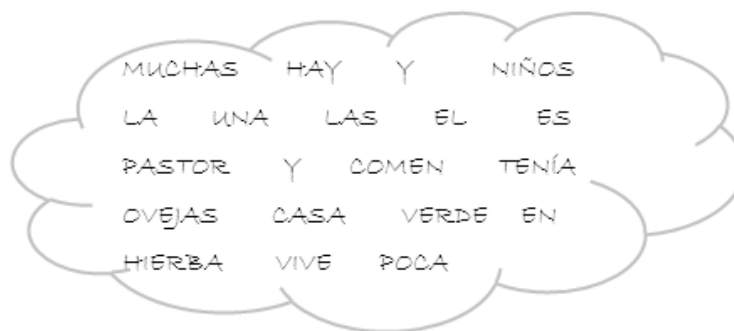
ESCRÍBELAS AQUÍ

VAMPIRA		
AMAR		

Actividad 5: Ordenar palabras y frases



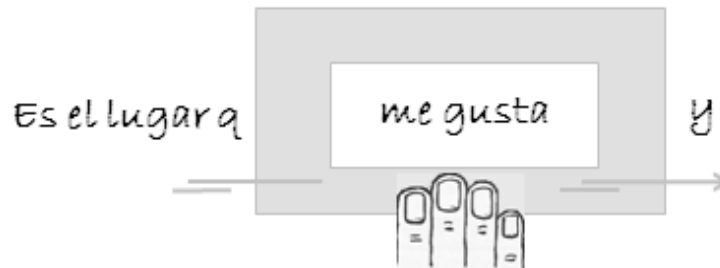
Actividad 6: Formar frases con varias palabras propuestas



1. _____
2. _____
3. _____

Actividad 7: Ventana lectora

Lectura repetitiva, tendencia a la regresión lectora y pérdida de renglón: La utilización de ventanas lectoras es aconsejable en los casos en los que el niño tenga dificultades de visualización de la sílaba o palabra correcta. Las ventanas lectoras consisten en pequeñas cartulinas con un visor central que permite la lectura únicamente de una determinada sílaba o palabra.



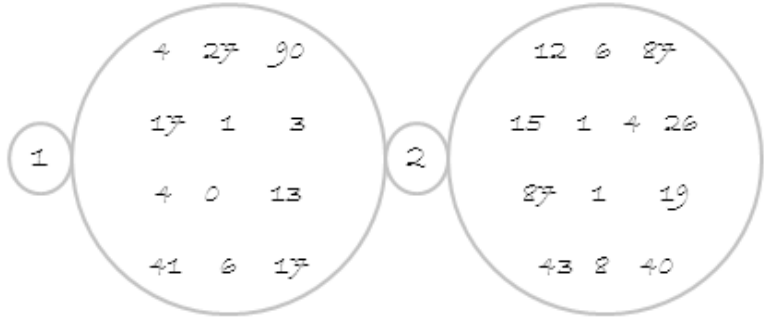
Actividad 8: Buscar los números que faltan en una serie numérica

<table border="0"><tr><td>13</td><td>12</td><td>16</td><td>6</td></tr><tr><td>5</td><td>19</td><td>1</td><td>20</td></tr><tr><td>2</td><td>10</td><td>2</td><td>11</td><td>4</td></tr><tr><td>14</td><td>9</td><td></td><td></td></tr></table> <p>1 al 20</p>	13	12	16	6	5	19	1	20	2	10	2	11	4	14	9			<table border="0"><tr><td>60</td><td>69</td><td>70</td><td>52</td></tr><tr><td>51</td><td>61</td><td>62</td><td>56</td></tr><tr><td>67</td><td>68</td><td>55</td><td>59</td></tr><tr><td>52</td><td>66</td><td></td><td></td></tr></table> <p>50 al 70</p>	60	69	70	52	51	61	62	56	67	68	55	59	52	66		
13	12	16	6																															
5	19	1	20																															
2	10	2	11	4																														
14	9																																	
60	69	70	52																															
51	61	62	56																															
67	68	55	59																															
52	66																																	

Actividad 9: Buscar los números que se repiten dos veces en una serie numérica

<table border="0"><tr><td>46</td><td>32</td><td>42</td><td>41</td></tr><tr><td>45</td><td>33</td><td>34</td><td>38</td></tr><tr><td>44</td><td>39</td><td>48</td><td>34</td></tr><tr><td>31</td><td>50</td><td>31</td><td>35</td></tr><tr><td>43</td><td>40</td><td>47</td><td>41</td></tr><tr><td>36</td><td>37</td><td>42</td><td></td></tr></table> <p>30 al 50</p>	46	32	42	41	45	33	34	38	44	39	48	34	31	50	31	35	43	40	47	41	36	37	42		<table border="0"><tr><td>101</td><td>95</td><td>94</td><td>107</td></tr><tr><td>110</td><td>102</td><td>98</td><td>90</td></tr><tr><td>96</td><td>90</td><td>103</td><td>109</td></tr><tr><td>106</td><td>107</td><td>97</td><td>91</td></tr><tr><td>93</td><td>102</td><td>99</td><td>105</td></tr><tr><td>100</td><td>92</td><td>95</td><td>104</td></tr></table> <p>90 al 100</p>	101	95	94	107	110	102	98	90	96	90	103	109	106	107	97	91	93	102	99	105	100	92	95	104
46	32	42	41																																														
45	33	34	38																																														
44	39	48	34																																														
31	50	31	35																																														
43	40	47	41																																														
36	37	42																																															
101	95	94	107																																														
110	102	98	90																																														
96	90	103	109																																														
106	107	97	91																																														
93	102	99	105																																														
100	92	95	104																																														

12 - 13 - 19 - 21 - 42 - 12 - 16 - 24 - 92
 431 - 134 - 196 - 121 - 341 - 699 - 134 - 241



Actividad 10: Completar cada número como el modelo correspondiente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1	2	3	6	9	0	3	1	1	6
3	4	5	7	7	5	2	1	0	8
4	5	8	9	6	0	1	2	6	7
2	2	6	0	1	3	5	7	8	9

Actividad 11: Ping pong

Recursos materiales: Una pelota, una raqueta y una línea trazada en el piso.

Procedimiento:

1. Se coloca un participante frente a otro.
2. Se traza una línea a la mitad del espacio entre ambos.
3. Se ubica a una persona a un costado de la línea, quien fungirá como juez.
4. El juez determina si se comete alguna falta y anota los puntos de cada participante.

5. Cada participante se coloca por lo menos a medio metro de la línea.
6. Lanza la pelota al contrincante. Ésta debe pasar la línea.
7. El contrincante espera a que dé uno o dos botes y la golpea con la raqueta, siempre procurando que pase la línea de en medio.
8. Se considera falta si no se golpea la pelota, se deja botar más de dos veces o no pasa la línea de en medio.
9. Al cometerse una falta, el contrario tiene derecho a lanzarla en ese momento.
10. Se anotan puntos al ganador.
11. El juego termina cuando alguno de los participantes llegue a 10 puntos.

Actividad 12: Comida corrida

Recursos materiales: Platos de sopa (dependiendo del número de equipos), cucharas (una por participante) y un espacio amplio.

Procedimiento:

1. Se organizan en equipos de cuatro o cinco integrantes.
2. Cada equipo se ubica en filas.
3. Se marca la línea de salida. En el otro extremo se coloca una mesa con un plato de sopa por equipo.
4. Cada integrante del equipo debe tener consigo una cuchara.
5. Al escuchar la orden de salida, sale el primer integrante corriendo hasta llegar a la mesa, toma una cucharada de sopa procurando no derramarla sobre la mesa y regresa a formarse a su fila.
6. En cuanto éste cruce la línea de salida, el siguiente participante debe hacer lo mismo.

7. Gana el equipo que termine primero el plato de sopa, habiendo derramado la menor cantidad posible.

Puede colocarse un integrante en el lugar de la mesa, quien debe darles la sopa a sus compañeros procurando no mancharlos.

Otra modalidad es comer una naranja; comienzan corriendo y pelando la naranja; al llegar a la línea de salida se la entrega al siguiente competidor quien continúa con el procedimiento, hasta que la hayan pelado y comido por completo.

Actividad 13: Carreras de recogedores

Recursos materiales: Recogedores, globos y un espacio amplio preferentemente cerrado.

Procedimiento:

1. Se organiza el grupo en equipos de seis a ocho participantes.
2. Cada equipo tendrá un globo para todos y un recogedor para cada uno.
3. Se divide al equipo en dos; la mitad se ubica en un extremo del espacio y la otra mitad en el otro.
4. El primer competidor de cada equipo coloca el globo sobre el recogedor.
5. A la voz de salida comienza a caminar lo más rápido posible cuidando que el globo no caiga del recogedor, sin meter las manos.
6. El equipo cuyo competidor deje caer el globo será descalificado o comenzará de nuevo desde su línea de salida.
7. Al llegar al otro extremo coloca el globo en el recogedor de su compañero y éste sale hacia el extremo contrario donde otro integrante lo espera para que coloque el globo sobre su recogedor.
8. El juego termina cuando el último competidor haya cruzado la línea contraria sin perder el globo.

CONCLUSIONES

Desde pequeño el sujeto tiene la necesidad de adaptarse al medio del cual forma parte, es entonces donde se inician las relaciones de convivencia, en las cuales intervienen varios factores como el tipo de ideología, carácter, costumbres, cultura, etc., que a veces se vuelven complejas, pues los proyectos educativos no consideran la diversidad del alumnado y los conocimientos que se tienen actualmente sobre la enseñanza y la necesidad de adecuarla a los requerimientos de los estudiantes plantean la exigencia de que la actuación docente en conjunto con los padres no debe consistir en una simple aplicación generalizada de conocimientos estereotipados, por lo que es menester desarrollar estrategias adecuadas para atender a dicha diversidad.

La carencia de estrategias docentes y contenidos acordes a las necesidades educativas de los alumnos, impiden a lo largo de su vida un autentico acercamiento con su entorno, lo que conlleva a la limitación en su aprendizaje; por ello la intención es que todo aquel profesional de la educación dentro de sus programas, incluya lo que realmente resulta funcional para el alumno con Problemas de Aprendizaje, en este caso derivados de Dislalia y TDAH.

Muy difícil resulta comprender el tema de los Problemas de Aprendizaje, pues a pesar de las investigaciones que se han realizado a lo largo de varias décadas no ha sido posible dar por asentada una sola definición, tampoco dar explicación a su origen y a la forma de solucionarlos, dado que son amplios y complejos.

Conviene, generalizar nuestras ideas, por lo que consideramos los Problemas de Aprendizaje como las dificultades que están presentes en áreas como lectura escritura y/o matemáticas, las cuales pueden aparecer en un determinado momento de la infancia, entorpeciendo el desenvolvimiento dentro de su vida familiar, social y educativa.

Es por ello que el objetivo fundamental de la presente investigación ha sido la propuesta de apoyo extracurricular que consiste en una serie de actividades a desarrollar que pretenden ayudar o en el mejor de los casos corregir los Problemas de Aprendizaje que ambos niños presentan, los cuales han sido ocasionados por Dislalia y TDAH, considerando todas aquellas capacidades y destrezas que ellos pueden lograr con base en sus características físicas e intelectuales, las cuales fueron reveladas por medio del estudio de caso.

A partir de lo anterior, la tarea del pedagogo, es la de hacer flexible el proceso enseñanza-aprendizaje, por medio del diseño de programas que permitan la creación de contenidos cada vez más precisos, apegados a la realidad y que puedan atender las demandas de toda una comunidad escolar.

Se requiere de un trabajo arduo por parte de los docentes, trabajo que no es nada fácil, pues se atiende a una numerosa población de estudiantes con diferentes grados de desarrollo tanto físico como intelectual, lo que conlleva a que cada alumno tenga diferentes estilos de aprendizaje, pero no sólo es tarea del docente, sino igualmente se requiere el apoyo de los padres quienes entendiendo el Problema de Aprendizaje que presenta su hijo, deben comprometerse a llevar una continuidad en lo que a los procesos de enseñanza se refiere, asimismo dentro de este proceso se requiere solidaridad, cooperación, respeto, tolerancia y aceptación de las personas que lo rodean, para que gradualmente se vean reflejados positivamente los resultados en todos los ámbitos en los que el niño se desenvuelve o desempeña.

En el campo de la educación es importante crear estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan abrir nuevas puertas a la creatividad e innovación del pensamiento humano, nuevas opciones que beneficien la vida del alumno dentro del aula, educar es un asunto complejo tomando en cuenta que educar no significa la simple transmisión de conocimientos, educar en primer lugar significa estar consciente de aquello que se enseña, en segundo lugar lograr que se comprenda

y lo más importante llevarlo a la práctica para que ese aprendizaje sea significativo.

El proceso enseñanza – aprendizaje dentro del aula se presenta un tanto complicado, ya que al estar frente a un grupo numeroso de alumnos se deja de lado la situación de cada uno de ellos, se olvida que cada persona que se encuentra en el salón de clases tiene una historia y un contexto, que lo hace comportarse de cierta manera, pues se trata fundamentalmente de adaptar al alumno al medio en que se encuentra, promover los valores y conocimientos sobre los cuales se sustenta la sociedad en que vive.

Debe tomarse en cuenta que en el campo de la educación aún queda mucho trabajo por hacer, pues existen múltiples factores que influyen en que el proceso educativo se torne difícil, como los bajos recursos económicos, la mínima capacitación docente, la falta de información de la propia familia; uno de los principales obstáculos es el número limitado de personal que atiende en un tiempo muy estrecho los requerimientos educativos de los alumnos con Problemas de Aprendizaje, por ello es indispensable la formación adecuada de los docentes y la comprensión por parte de los padres para la aplicación de las actividades.

Como podemos notar, el quehacer del docente es relevante, puesto que es él, el que tiene en sus manos mayor posibilidad de ayudar a los alumnos, no hay mejor razón que saber que como docente o pedagogo se puede enseñar y apoyar al otro en busca de obtener mejores resultados en el campo educativo.

The page features a decorative graphic consisting of three blue circles of varying sizes, each with a darker blue center and a lighter blue outer ring. These circles are arranged vertically, with the largest at the top and bottom, and a smaller one in the middle. Two thin blue lines intersect at a point in the upper left, forming a V-shape that frames the circles. The word "BIBLIOGRAFÍA" is written in a blue, handwritten-style font across the center of the page.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, Rebeca y MORA, Silvia. “Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula”. Buenos Aires. AIQUE 2009, 128 Pp.
- ÁVILA, De Encio Carmen y POLAINO-LORENTE, Aquilino. “Niños hiperactivos. Comportamiento, diagnóstico, ayuda familiar y escolar”. México. Alfaomega, 2002. 127 Pp.
- BENASSINI, Félix Oscar. “Trastornos de la Atención: origen, diagnóstico, tratamiento y enfoque psicoeducativo”. México. Trillas, 2002. 172 Pp.
- BUSTOS, Sánchez Inés. “Discriminación Auditiva y Logopedia”. Madrid. Editorial CEPE, 1995.
- COLL, César. “El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista”. Madrid. Ediciones Alianza, 1996.
- CRATTY, Bryant J. “Juegos Didácticos Activos”. México. Editorial PAX, 1974. 184 Pp.
- DELAMONT, S. “La interacción didáctica”. Madrid. Cincel-Kapeluz, 1985.
- ESQUIVEL y Ancona, Fayne; HEREDIA y Ancona, María Cristina; GÓMEZ, Maqueo Emilia Lucio.”Psicodiagnóstico clínico del niño”. 3ª. Edición, México. Editorial El Manual Moderno, 2007. 373 Pp.
- JOSELEVICH, Estrella (compiladora). “Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad A.D./H.D. en niños, adolescentes y adultos”. Buenos Aires, México: Paidós 2000. 224 Pp.

- JUAREZ, Sánchez Adoración. “Capítulo 3: Programación de reeducación logopédica aplicada a los alumnos de un centro de educación especial. Los trastornos de la comunicación en el niño”. España. Editorial CEPE, 1982. 306 Pp.
- MACOTELA, Silvia. “Problemas de Aprendizaje: treinta años de debate”. UNAM, Facultad de Psicología. Material fotocopiado. 17 Pp.
- MELGAR, de González María. “Cómo detectar al niño con problemas del habla” 4ª. Edición, México. Trillas, 1994.
- MENA, Pujol Beatriz; NICOLAU, Palou Rosa; SALAT, Foix Laia; TORT, Almeida Pilar y ROMERO, Roca Berta. “Guía práctica para educadores. El alumno con TDAH. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.” Fundación ADANA, 2ª. Edición, Barcelona, Mayo Ediciones, 2006. 74 Pp.
- MONTES, Ayala Mónica; CASTRO, García María Auxilio. “Juegos para niños con Necesidades Educativas Especiales”. México. Editorial PAX, 2005. 206 Pp.
- OSMAN, Betty B. “Problemas de Aprendizaje. Un asunto familiar”. México, Trillas 1997. 217 Pp.
- PASILLAS, Valdez Miguel Ángel. “Antología. El campo del currículum: El establecimiento del currículum como un campo especializado de la práctica en Estados Unidos”. México. UNAM, 1991.
- PESTALOZZI, Juan Enrique. “Idea de la educación elemental, en: Canto del cisne”. México, Ed. Porrúa. 2004. Pp. 5-26.
- PIAGET, Jean. “Las funciones del lenguaje en dos niños de seis años, en: El lenguaje y el pensamiento en el niño, Estudio sobre la lógica del niño”. Buenos Aires Argentina. Ed. Guadalupe. 1983. Pp. 17-39.

- RIEF, Sandra F. “Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA/TDAH”. Buenos Aires. Paidós, 1992. 307 Pp.
- RODRÍGUEZ, Aguilar Carlos Manuel; JACOMINO, Fernández Dianelys; QUESADA, Sanabria Rita Marina; LEÓN, Médina Dianelys. “El niño con Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad”. Revista de Ciencias Médicas La Habana, 2008.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo. “Emilio o de la Educación” México, Porrúa 2005; 500 Pp.
- ROMERO, Juan F. “Capítulo 5: Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje”. Bogotá. Ed. Cincel-Kapelusz ,1992; Pp. 94-119.
- ROSADO, Miguel Ángel. “Metodología de Investigación y Evaluación”. Editorial Mad, S.L, 2006. 260 Pp.
- TAYLOR, A. Eric. “El niño hiperactivo. Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud”. SERIE CLÍNICA. México, Ediciones Martínez Roca.1991. 230 Pp.
- VALMASEDA, Marian. “Capitulo 6: Los problemas del lenguaje en la escuela en: Problemas escolares: Dislexia, discalculia, dislalia”. Bogotá, Ed. Cincel-Kapelusz., 1992. Pp. 94-119.
- VAN – WIELINK, Guillermo. “Déficit de Atención con Hiperactividad”. México; Trillas 2204; 293 Pp.
- VELASCO, Fernández Rafael. “El niño hiperquinético. El síndrome de disfunción cerebral”. 3º edición. México. Trillas, 1990. 131 Pp.

- VIGOTSKI, L. S. “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar, en: Infancia y aprendizaje”. Barcelona, Ed. Anthropos. 1987. Pp. 136-159.
- WALLON, Henri. “Psicología y Educación”. Madrid; P. del Río 1981; 207 Pp.
- YOUNG, Peter y TYRE, Colin. Interrogantes en la investigación de la dislexia, en: ¿Dislexia o analfabetismo? México. Ed. LIMUSA. 1992. P.117.
- (S. P. I.) Capitulo 4 comprobación 1: Metodología de la investigación cualitativa. P. 139.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

- GÓMEZ, Cardoso Ángel Luis. “El estudio de casos: un instrumento de trabajo educativo de los colectivos pedagógicos en los institutos superiores pedagógicos (ISP)”. Marzo 19, 2009. <http://www.revistaciencias.com/.../EKpVAZpuFEfmJELDca.php>. Última fecha de consulta, 27 de Mayo 2011.
- GONZÁLEZ, Acosta Edder. “Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en el salón de clases”. 2006 http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fsl/ucm_t29215.pdf. Última fecha de consulta, 8 de Diciembre 2010.
- MATEU, Servera A. y UREÑA, Esther. Asesoramiento y supervisión de la guía. Asociación balear de padres de niños con TDAH “El trastorno por Déficit de Atención con y sin Hiperactividad (TDA-H).Guía para docentes”. Govern de les Illes Balears. Conselleria d’Educació I Cultura. Direcció General d’Ordenació i Formació del Professorat. http://www.educa2.madrid.org/cms_tools/.../Guía%20para%20docentes.pdf. Última fecha de consulta, 2 de Junio 2011.

- MATEU, Servera. “Apuntes para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad”. Dept Psicología. Universitat de les Illes Balears Terapia de conducta en la infancia. Curso 1999/2000. http://www.still-tdah.com/pdf/apuntes_tdah.pdf. Última fecha de consulta, 2 de Junio 2011.
- OROZCO y OLMAN.”Estimulación y Desarrollo de la Memoria. Capítulo 9: Atención”. Diciembre 29, 2004. <http://www.maixmail.com/curso.atencion>. Última fecha de consulta, 4 de Marzo 2011.
- PALAO, Sergio. “Pictogramas”. <http://catedu.es/arasaac/>. Última fecha de consulta, 17 de Mayo 2011.
- SEPERIZA, Pasquali Iván. “Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad” Noviembre 5, 2009.<http://mm2002.vtrbandaancha.net/347html>. Última fecha de consulta, 25 de Septiembre 2010.
- “Causas y origen del TDAH” mayo 3, 2007. <http://www.webdebebes.com.categoria.asp?...tratamiento%20del20%tdah>, Última fecha de consulta, 17 de Noviembre 2010.
- “Causas del TDAH” Año 2010. <http://www.janssen-cilag.es/bgdisplay.jhtml?itemname=adhd...none>. Última fecha de consulta, 17 de Noviembre 2010.
- <http://www.sep.gob.mx>. Última fecha de consulta, 16 de Junio 2011.



ANEXOS

ANEXO 1
EXÁMEN DE ARTICULACIÓN DE SONIDOS EN ESPAÑOL
 (Hoja de calificación)

Nombre: Fernando **Edad:** 7 años 2 meses **Fecha:** 04 de Noviembre 2010

Califique como sigue: (√) producción correcta del sonido; (-/) sustitución del fonema;
 (-) omisión; (/p) adición y escriba la palabra (tigere en vez de tigre).

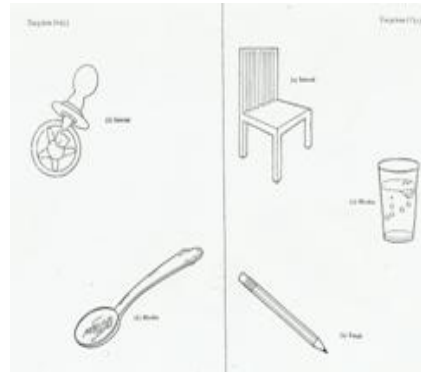
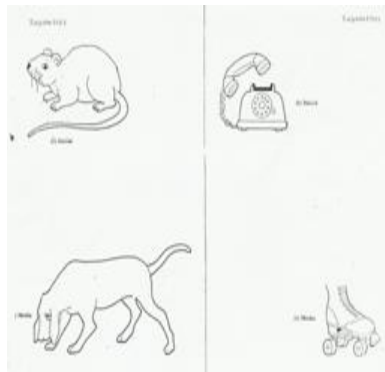
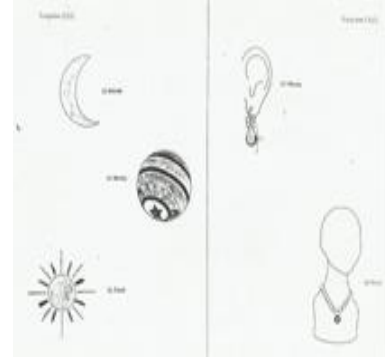
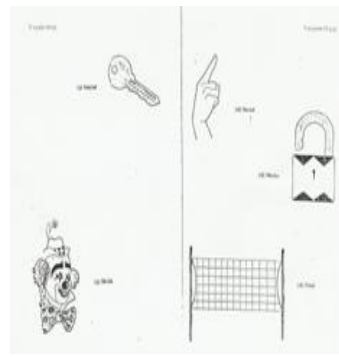
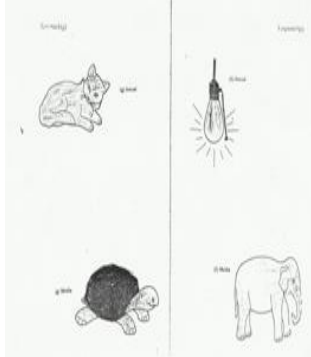
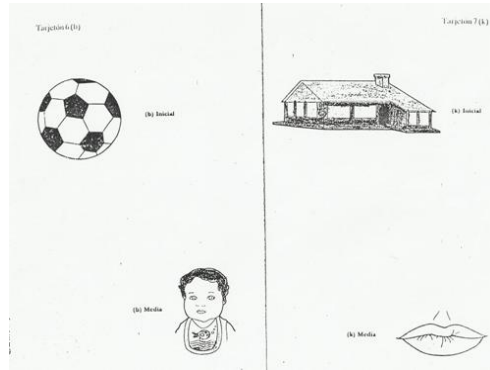
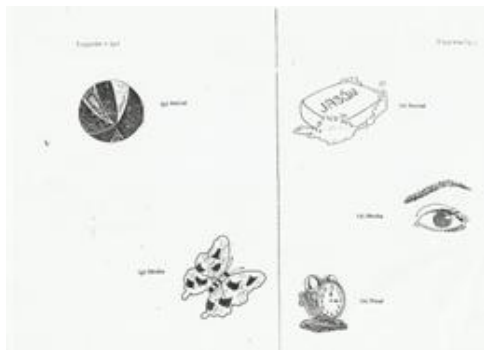
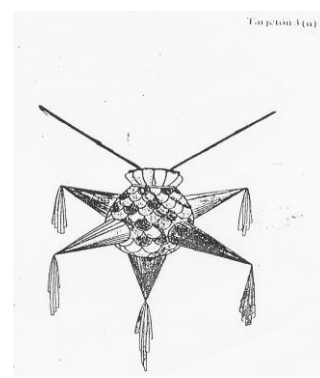
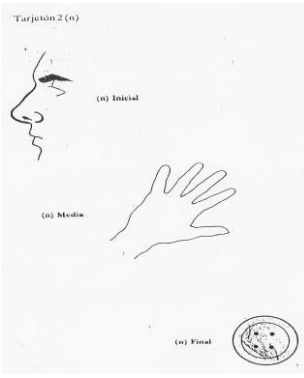
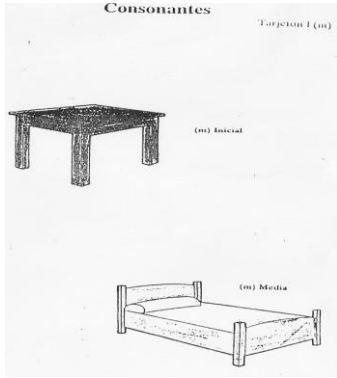
Tarjetón	Sonido sujeto a prueba	Lista de palabras			1	2	3	Sonido aislado	Distorsión o adición
					I	M	F		
1	(m)	mesa	cama	.....	√	√		
2	(n)	nariz	mano	botón	√	√	√		
3	(ñ)	.....	piñata	.....		√		
4	(p)	pelota	mariposa	.....	√	√		/perota/
5	(j)	jabón	ojo	reloj	√	√	√		
6	(b)	balón	bebé	.....	√	√		/barón/
7	(k)	casa	boca	.....	√	√		
8	(g)	gato	tortuga	.....	√	√		
9	(f)	foco	elefante	.....	√	√		/erefante/
10	(y)	llave	payaso	.....	√	√		
11	(d)	dedo	candado	red	√	√	√		
12	(l)	luna	bola	sol	-/	-/	-/	/runa/ /bora/ /sor/	
13	(r)	.....	aretes	collar		√	√	
14	(r)	ratón	perro	.....	√	√		
15	(t)	teléfono	patín	.....	√	√		/terefono/
16	(c)	chupón	cuchara	.....	√	√		
17	(s)	silla	vaso	lápiz	√	√	√	/rápiz/	
	Mezclas								
18	(bl)	Blusa			-/			/brusa/	
19	(kl)	Clavos			-/			/cravos/	
20	(fl)	flor			-/			/frot/	
21	(gl)	Globo			-/			/grobo/	
22	(pl)	Plato			-/			/prato/	
23	(br)	Libro				√		/ribro/	
24	(kr)	Cruz			√				
25	(dr)	Cocodrilo				√		/cocodriro/	
26	(fr)	Fresas			√				
27	(gr)	Tigre				√			
28	(pr)	Príncipe			√				
29	(tr)	Tren			√				
	Diptongos								
30	(au)	Jaula				√		/jaura/	
31	(ei)	Peine				√			
32	(eo)	Leoncito				√		/reoncito/	
33	(ie)	Pie					√		
34	(ua)	Guante				√			
35	(ue)	Huevo			√				

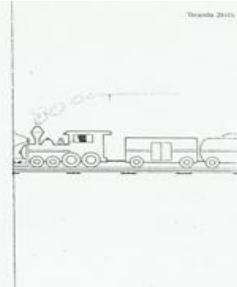
Ocupación de los padres: La madre es Diseñadora de modas y el padre es Médico.

Lugar que ocupa el niño en la familia (hijo único, mayor, menor, etc.): Hijo único.

Comentarios:

Consonantes





ANEXO 2

DEFINICIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS HABILIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

Definición operativa (A) y ejemplo (B) de las habilidades básicas de aprendizaje para ser usadas en el desarrollo de programas pedagógicos específicos.

Desarrollo motor grueso

Desarrollo y conciencia respecto de la actividad muscular grande.

1/ Rodar

- A. Habilidad para hacer dar vueltas al propio cuerpo, de forma controlada.
- B. Desde una posición supina, con los brazos sobre la cabeza, el alumno da vueltas de atrás hacia el estómago. Puede dar vueltas alternantes de derecha a izquierda y puede rodar cuesta abajo o sobre un plano inclinado.

2/ Sentarse

- A. Habilidad para sentarse derecho, en posición normal, sin apoyo o constante recuerdo de como ha de hacerlo.
- B. El alumno puede demostrar la manera correcta de sentarse en una silla, con los pies en el suelo, la espalda recta y los pies y cabeza en posición correcta para trabajar en clase.

3/ Arrastrarse

- A. Habilidad para arrastrarse con manos y rodillas en forma suave y coordinada.
- B. Con los ojos atentos a un punto determinado, el alumno se arrastra en forma homolateral. Así, progresa hasta llegar a hacerlo en forma cruzada.

4/ Caminar

- A. Habilidad para caminar erecto sin apoyo y en modo coordinado.
- B. Con la cabeza hacia arriba y los hombros hacia atrás, el alumno camina a lo largo de una línea específica y por sitios determinados. Puede intentar caminar hacia los lados o hacia atrás sin dificultad.

5/ Correr

- A. Habilidad para correr por una pista o lugar con obstáculos sin cambio de ritmo.
- B. El alumno corre por una pista corta, sin dificultad. Puede cambiar de dirección a lo largo de una serie de obstáculos que se le presentan, sin detenerse o aminorar significativamente el paso.

6/ Lanzar

- A. Habilidad para lanzar una pelota con un grado razonable de destreza.
- B. El alumno tira una pelota a otra persona a fin de que la coja. Puede lanzar la pelota adecuadamente al interior de un cesto, o de una caja.

7/ Saltar

- A. Habilidad para saltar simples obstáculos sin caerse.
- B. El alumno salta desde una silla al suelo sin dificultad. Puede hacerlo desde una tabla de saltos sin caerse. Puede saltar por encima de obstáculos que estén a la altura de la rodilla.

8/ Andar a saltos

- A. Habilidad para saltar sobre un solo pie a la vez en los juegos normales.
- B. El alumno puede saltar sobre un solo pie alternándolos alrededor de un círculo de compañeros. Puede saltar la comba con un solo pie, alternándolos.

9/ Bailar

- A. Habilidad para mover el propio cuerpo en forma coordinada con y como respuesta a la música.
- B. En niños pequeños, lo que se propicia es el movimiento libre y expresión rítmica. La progresión hacia pasos más formales de baile se da en los mayores.

10/ Autoidentificación

- A. Habilidad para reconocerse a sí mismo.
- B. El alumno puede identificarse por su nombre, respondiendo a su nombre cuando se le llama. Identificar retratos suyos e identificarse en espejos.

11/Localización corporal

- A. Habilidad para localizar partes del propio cuerpo.
- B. El alumno localiza sus ojos, manos, boca, cabello, nariz, pies, cejas, uñas, hombros, codos, rodillas, espalda, cuello, barbilla, frente, muñeca, brazos, piernas y plantas de sus pies.

12/ Abstracción corporal

- A. Habilidad para transferir y generalizar el autoconcepto y la localización de las diversas partes del cuerpo.
- B. El alumno puede Identificar a los otros por medio de sus nombres y fotos. Puede localizar las partes del cuerpo en los otros, generalizar éstas a fotos y completar rompecabezas cuyo todo es el esquema corporal.

13/ Fuerza muscular

- A. Habilidad para usar los músculos a fin de realizar tareas físicas.
- B. El alumno puede tocar el suelo, doblándose, desde una posición vertical. Puede sentarse y tocar las plantas de sus pies desde una posición supina. Puede levantar las piernas y apartarlas del suelo durante unos segundos desde una posición supina. Puede hacer una flexión y puede colgarse con las manos de una barra, alzándose hasta tocar la barbilla.

14/ Salud física general

- A. Habilidad para comprender y aplicar los principios de salud e higiene, evidenciando a su vez buena salud general.
- B. El alumno tiene buena salud y hábitos de higiene; no presenta demasiadas ausencias por razones de salud. Carece de accidentes atípicos en su historia personal y no revela disfunciones físicas significativas que interfieran en su aprendizaje.

Integración sensoriomotriz

Integración psicofísica de las actividades motoras gruesas y finas.

15/Equilibrio y ritmo

- A. Habilidad para mantener equilibrio entre la motricidad fina y gruesa y la capacidad para el movimiento rítmico.
- B. El alumno puede mantener el equilibrio sobre una tabla o barra. Puede moverse rítmicamente en diversos juegos apropiados a su edad y sobre un trampolín o muelle.

16/ Organización espacio-corporal

- A. Habilidad para mover el cuerpo en modo integrado alrededor y a través de objetos del entorno espacial.
- B. El alumno corre a través de un laberinto habilitado en el patio de recreo o en la clase sin chocar. Puede moverse fácilmente a través de túneles y hacer uso de las barras de ejercicio del patio de recreo. Puede imitar posiciones corporales en el espacio.

17/ Habilidad de reacción y velocidad

- A. Habilidad para responder eficientemente a consignas.

B. El alumno puede prestar atención suficiente al maestro a fin de comprender las directrices que se le dan. Puede organizarse y responder adecuadamente para llevar a cabo la consigna dentro de un margen satisfactorio de tiempo.

18/ Discriminación táctil

- A. Habilidad para Identificar y emparejar objetos por medio de la percepción táctil.
- B. El alumno junta objetos y juguetes sin verlos; sólo con sus manos (ambas) nombrando y clasificando materiales y sustancias, diferenciando pesos, discriminando temperaturas.

19/ Direccionalidad

- A. Habilidad para diferenciar la derecha de la izquierda, arriba de abajo, delante de atrás y discriminar la orientación direccional.
- B. El alumno puede escribir y seguir un cuento ilustrado o un material de lectura desde la izquierda a la derecha, discriminar las partes del cuerpo derechas e izquierdas, así como las de las otras personas, y localizar direcciones en la habitación y en la escuela.

20/ Lateralización

- A. Habilidad para integrar el contacto sensoriomotor de sí mismo con el entorno, a través del establecimiento de la dominancia homolateral de manos, ojos y pies.
- B. El alumno tiene un acercamiento consistente diestro e izquierdo, en el uso de sus ojos, manos y pies, en el ejercicio de tareas tales como pegar a una pelota, cortar un papel o mirar a través de un telescopio.

21/ Orientación en el tiempo

- A. Habilidad para juzgar lapsos de tiempo y estar consciente de los conceptos cronológicos.
- B. El alumno llega a tiempo a sus clases. Completa satisfactoriamente consignas donde se le pide que las haga, dentro de un lapso específico de tiempo, y es capaz de seguir instrucciones prontamente. Comprende los conceptos del día, mes, año, momentos del día (mañana-tarde-noche) y estaciones del año.

Habilidades perceptivo-motrices

Utilización funcional de las destrezas auditivas, visuales y visomotoras primarias.

22/ Agudeza auditiva

- A. Habilidad para percibir y diferenciar los estímulos auditivos.
- B. Responde funcionalmente al sonido de un reloj, a los juguetes sonoros que están fuera de su alcance visual y a las direcciones propias de la conversación normal. Carece de pérdida auditiva significativa.

23/ Decodificación auditiva

- A. Habilidad para comprender sonidos o palabras habladas.
- B. El alumno es capaz de seguir instrucciones verbales simples, indicar por gestos o palabras el significado o propósito de los estímulos auditivos tales como sonidos de animales, nombres o verbos.

24/ Asociación auditivo-vocal

- A. Habilidad para responder verbalmente, de modo significativo, a los estímulos auditivos.
- B. Puede asociar opuestos verbales, completar frases o dar respuestas verbales análogas.

25/ Memoria auditiva

- A. Habilidad para retener y recordar información auditiva general.
- B. El alumno es capaz de actuar como "los payasos" (hacer charadas), puede exponer tramas simples sobre cuentos infantiles y relatar verbalmente las experiencias del día anterior tales como lo que le pusieron para comer, lo que vio en televisión y los cuentos que leyó o escuchó.

26/ Secuencialidad auditiva

- A. Habilidad para recordar en orden correcto y en detalle una información auditiva previa.
- B. Puede imitar sonidos específicos, seguir exactamente series complejas de direcciones, repetir dígitos y series de letras.

27/ Agudeza visual

- A. Habilidad para ver y diferenciar satisfactoriamente objetos dentro del campo visual.
- B. El alumno ve sin fatiga manifiesta, sostiene materiales a una distancia correcta y no presenta pérdida significativa en el Snellen o en el diagrama E de analfabetismo.

28/ Coordinación y seguimiento visual

- A. Habilidad para seguir y captar objetos y símbolos con movimientos oculares coordinados.
- B. Con la cabeza quieta, el alumno mueve los ojos para fijarlos en objetos estables ubicados en diversos lugares, busca y sigue objetos tales como posiciones de los dedos, sigue las letras y dibujos de cuentos ilustrados de izquierda a derecha, sin movimientos bruscos.

29/ Discriminación visual de formas

- A. Habilidad para diferenciar visualmente las formas y símbolos del ambiente.
- B. El alumno puede compaginar dibujos y símbolos idénticos tales como signos abstractos, letras, números y palabras.

30/ Diferenciación visual de figura-fondo

- A. Habilidad para percibir objetos en primer y segundo plano y separarlos en forma adecuada.
- B. El alumno diferencia su foto y la de sus amigos en la fotografía de todo el grupo, diferencia objetos en términos de «delante» y «detrás» en fotos y dibujos, distingue su nombre del de otros, estando escritos en el papel o la pizarra, y percibe formas y palabras simples superpuestas a otras.

31/ Memoria visual

- A. Habilidad para recordar con agudeza experiencias visuales previas.
- B. Puede recordar mediante claves visuales dónde se detuvo en la lectura de un libro, junta o rememora verbalmente objetos que han sido quitados o cambiados en el entorno y asocia símbolos brevemente expuestos.

32/ Memoria visomotora

- A. Habilidad para reproducir en forma motora correcta experiencias visuales previas.
- B. El alumno dibuja signos y símbolos tras serle mostrados brevemente, reproduce letras, números, palabras simples, ejemplifica a través de gestos o dibujos, objetos o situaciones, y reproduce variados patrones, así como identifica materiales escondidos.

33/ Coordinación muscular visomotora fina

- A. Habilidad para coordinar músculos finos tales como los requeridos en tareas donde se utilicen combinadamente el ojo y la mano.
- B. El alumno puede escribir en forma legible, trazar e imitar movimientos corporales precisos sin dificultad, puede cortar, manipular y juzgar respuestas físicas finas sin errores grandes.

34/ Manipulación visomotora de espacio y forma

- A. Habilidad para moverse en el espacio y manipular materiales tridimensionales.
- B. Puede construir con bloques, casas y diseños, dibujar tridimensionalmente, completar proyectos de artesanía y taller e integrar rompecabezas de forma y espacio.

35/ Velocidad de aprendizaje visomotor

- A. Habilidad para aprender destrezas visomotoras de la experiencia repetitiva.

B. El alumno es capaz de responder con velocidad cada vez mejor, a tareas como copiar secuencias de dígitos o letras, deletreo, procedimientos aritméticos específicos y destrezas motoras gruesas tales como saltar una cuerda.

36/ Integración visomotora

A. Habilidad para integrar destrezas visomotoras totales en la resolución de problemas complejos.

B. El alumno puede jugar deportes de equipo complejos, nadar, dibujar en forma precisa, incluyendo personas, puede tocar un instrumento musical, escribir cartas y moverse libremente a lo largo de la comunidad o vecindario.

Desarrollo del lenguaje

Estadio funcional actual del desarrollo psicolingüístico total.

37/Vocabulario

A. Habilidad para comprender palabras.

B. El alumno posee un vocabulario receptivo básico en concordancia con su edad cronológica y oportunidades educativas.

38/ Fluidez y codificación

A. Habilidad para expresarse verbalmente.

B. Puede comunicarse verbalmente, posee fluidez media de discurso sin nerviosismo o tartamudeo, utiliza una estructura de oraciones coherente.

39/ Articulación

A. Habilidad para articular palabras claramente, sin problemas palpables en pronunciación o articulación.

B. Utiliza las palabras con pronunciación correcta de sonidos iniciales, medios y finales.

40/ Análisis fonético de palabras

A. Habilidad para analizar fonéticamente las palabras.

B. El alumno es capaz de hacer asociaciones fonéticas adecuadas, desglosar fonéticamente las palabras y reconocer las palabras constituyentes de las contracciones fonéticas.

41/ Comprensión lectora

A. Habilidad para comprender aquello que uno ha leído.

B. Puede recordar un cuento y parafrasear el argumento, explicar o relatar con sentido lo que ha leído.

42/ Escritura

A. Habilidad para expresarse a través del lenguaje escrito.

B. El alumno puede escribir oraciones sencillas y comunica ideas a través de párrafos, cartas, cuentos y/o ensayos.

43/Ortografía

A. Habilidad para deletrear en forma oral y escrita.

B. El alumno deletrea dentro de lo que se ha de esperar dada su edad.

Habilidades conceptuales

Nivel funcional de adquisición conceptual y habilidad general de razonamiento.

44/ Conceptos numéricos

A. Habilidad para comprender y usar los conceptos de cantidad, combinaciones, número, forma, tamaño, posición y medida.

B. El alumno compagina objetos en combinaciones o grupos, puede contar el número existente dentro de cada grupo y reconocer la cifra representativa de ese número.

45/ Procesos aritméticos

- A. Habilidad para sumar, restar, multiplicar, dividir números completos, fracciones y fracciones decimales.
- B. El alumno es capaz de demostrar su dominio de las operaciones numéricas básicas en relación con su nivel de comprensión de los conceptos matemáticos.

46/ Razonamiento aritmético

- A. Habilidad para aplicar los conceptos matemáticos a la solución de problemas en situaciones personales y sociales.
- B. Puede comprar cosas y dar cuenta de sus fondos económicos, demostrar conocimiento de la moneda y cambio, calcular diferencias de tiempo y comprender pesos y medidas.

47/ Información general

- A. Habilidad para adquirir y hacer uso de información de la educación y la experiencia.
- B. El alumno es consciente de los sucesos más relevantes a nivel local y nacional, conoce la geografía local y posee los conceptos de ciudad, estado y nación.

48/Clasificación

- A. Habilidad para reconocer identidades de clase y usarlas para establecer relaciones lógicas.
- B. El alumno maneja objetos por clasificación, reconoce subclases y verbaliza elementos comunes dentro de la identidad de clase.

49/Comprensión

- A. Habilidad para usar el juicio y razonamiento dentro de situaciones de sentido común.
- B. El alumno responde al razonamiento de hechos cuando se le explica la situación. Reconoce alternativas y juzga acciones e identifica el razonamiento lógico que hay detrás de una acción.

Habilidades sociales

Destrezas implícitas en la solución de problemas sociales.

50/ Aceptación social

- A. Habilidad para llevarse bien con congéneres.
- B. Puede relacionarse adecuadamente con otros y es aceptado tanto en situaciones individuales como de grupo.

51/ Respuestas

- A. Habilidad para anticipar probables resultados de una situación social, con base a inferencia lógica.
- B. El alumno puede predecir las consecuencias de su conducta, así como la de otros, en situaciones dadas.

52/ Juicios de valor

- A. Habilidad para reconocer y responder a asuntos ético-morales.
- B. El alumno tiene un sentido del bien y el mal, controla sus actos, demuestra un comportamiento adecuado.

53 /Madurez social

- A. Habilidad para asumir responsabilidad personal y social.
- B. El alumno es socialmente maduro e independiente, demuestra un sentido cívico apropiado y asume responsabilidades sociales.

ANEXO 3 PRUEBA GESTÁLTICA VISOMOTORA DE BENDER

Existen varias pruebas para evaluar la percepción y coordinación visomotora, sin embargo, se escogió el Bender porque es una prueba que tiene una alta confiabilidad y validez, como lo demuestran los múltiples estudios que se han realizado con la misma. Es por ello que en México se utiliza con mucha frecuencia en la práctica clínica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La prueba gestáltica visomotora fue construida por Lauretta Bender entre los años 1932 y 1938. El fundamento teórico de esta prueba se encuentra en la psicología de la percepción, de la teoría de la Gestalt. Para la construcción de la prueba se eligieron nueve de los patrones elaborados por Wertheimer (1923), para demostrar los principios de la psicología de la Gestalt en relación con la percepción.

PRINCIPIOS DE LA GESTALT

Bender (1974), menciona cuáles son los principios de la Gestalt que se encuentran implicados en cada una de las figuras de su prueba.

Figura A: Se le percibe como una figura cerrada sobre un fondo. Las partes que se hallan más próximas entre sí se visualizan generalmente como juntas.

Figura 1: Esta figura se basa en el principio de la proximidad. Wertheimer consideraba que debían percibirse una serie de pares de puntos determinados por la distancia más corta y en cada extremo un punto suelto.

Figura 2: El principio que rige esta figura es el de la proximidad de las partes. Esta figura por lo general se percibe como una serie de líneas cortas y oblicuas compuestas de tres unidades con una inclinación de izquierda a derecha.

Figura 3: En esta figura también interviene el principio de la proximidad.

Figura 4: Se percibe como dos unidades y se basa en el principio de la integración geométrica interna.

Figura 5: Se visualiza como un círculo incompleto, con un trazo recto inclinado, constituido por líneas de puntos. Se basa en los mismos principios de la figura A.

Figura 6: Está formada por dos líneas onduladas de diferente longitud de onda que se cortan oblicuamente.

Figuras 7 y 8: Son dos configuraciones compuestas por las mismas unidades, pero raramente se les percibe como tales, porque en la figura prevalece el principio de la continuidad de las formas geométricas.

La teoría de la Gestalt se basa en el "todo", por consiguiente, los estímulos que el organismo percibe los procesa y responde ante ellos de manera integrada, considerándose esta respuesta como una gestalt. Todos los procesos integradores del sistema nervioso se producen en patrones o gestalten.

FUNCIONES DE LA PRUEBA

Bender señala que la percepción y reproducción de las figuras gestálticas están determinadas por principios biológicos de acción sensoriomotriz que varían en función de:

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

La autora encontró que la mayoría de los niños a los 11 años son capaces de copiar las nueve figuras sin errores. A este respecto hay que recordar que el ambiente influye en el proceso de maduración y que, por tanto, este parámetro no puede considerarse como algo absoluto, sino más bien como un punto de referencia. La prueba de Bender se utiliza para evaluar la función gestáltica visomotora tanto en niños como en adultos. Mediante ésta puede detectarse retraso en la maduración, madurez para el aprendizaje, así como diagnosticarse daño neurológico y retraso

mental. En los adultos permite detectar daño neurológico y dificultades perceptuales o visomotoras. En niños y adultos pueden evaluarse algunos aspectos emocionales debido a que como se mencionó anteriormente, el organismo responde de manera integrada. Así, la calidad en el trazo, la distribución de las figuras, el tamaño de las mismas y, como menciona Paín (1974), el simbolismo que se le puede dar a alguno de los estímulos, pueden reflejar características emocionales de la persona.

Pueden evaluarse estos aspectos debido a que la percepción visomotora es una función integral de la personalidad que está controlada por la corteza cerebral.

Cualquier perturbación en este centro máximo de integración modificará la función integradora del individuo, llevándola a un nivel inferior y más primitivo.

Con base en investigaciones realizadas, Bender (1938), concluye que en los niños se presenta una estrecha relación entre percepción visomotora y lenguaje, así también con otras funciones asociadas con la inteligencia como son: memoria, percepción visual, coordinación motora, conceptos temporales y espaciales, capacidad de organización y representación.

MATERIAL DE LA PRUEBA

Antes de iniciar la aplicación es importante tener preparado el material que se requiere, pues de esto dependerá en parte la ejecución adecuada del sujeto. El material que se necesita es el siguiente:

- a) Las nueve figuras geométricas impresas en negro sobre láminas de cartulina blanca, la primera es la figura A y las demás se numeran del 1 al 8.
- b) Hojas blancas bond tamaño carta. Se deben tener suficientes por si el sujeto desea hacer un dibujo en cada hoja.
- c) Un lápiz mediano del No, 2 1/2 y una goma de borrar.

APLICACIÓN DE LA PRUEBA

En un principio se consideró que la prueba debería aplicarse de manera individual; sin embargo, Koppitz ha investigado sobre los resultados encontrados en aplicaciones colectivas, los cuales fueron satisfactorios.

Existen diferentes métodos de aplicación:

- a) Tradicional o copia. Se le entrega al sujeto una hoja de papel en posición vertical y se le pide que copie las figuras. Es necesario tener suficientes hojas por si la persona quiere emplear más. (Este método se aplica en todos los casos.)
- b) Taquitoscópico: Se expone la tarjeta durante 5 segundos y se le pide al sujeto que lo dibuje de memoria (en caso de que se sospeche de daño neurológico).
- c) Memoria: Se le pide al sujeto que dibuje todas las figuras de las que se acuerde.
- d) Selectivo: En casos especiales sólo se aplican algunas láminas.

Los métodos que pueden emplearse para llevar a cabo la aplicación grupal son:

- a) Presentar las tarjetas del Bender de manera ampliada.
- b) Utilizar cuadernos especiales donde están dibujadas las figuras y los niños las copien en los espacios en blanco.
- c) Presentación de las figuras mediante un proyector opaco o de transparencias.
- d) Presentación de todas las tarjetas a cada sujeto (Sattler. 1982).

En la práctica clínica se considera que la forma de aplicación que debe emplearse es la individual, porque permite observar las conductas que presenta el niño durante la ejecución de la misma.

ESCALA DE MADURACIÓN DE KOPPITZ

Koppitz consideró al diseñar su escala que no existe una ley en cuanto a la maduración, de tal suerte que un sujeto puede madurar más rápido en algunos aspectos y de manera más lenta en otros. Por consiguiente, es necesario evaluar el desempeño total alcanzado en la ejecución del Bender y no interpretar cada figura de manera individual, como se hace con la escala de calificación que emplea Lauretta Bender. Los criterios en que se basa la escala de maduración de Koppitz son:

1. Distorsión de la forma
2. Rotación
- 3, Sustitución de puntos por círculos
4. Perseveración
5. Falla en la integración de las partes de una figura
6. Sustitución de curvas por ángulos
7. Adición u omisión de ángulos

Distorsión de la forma: Este criterio se aplica cuando la realización de las figuras difiere considerablemente de la gestalt, ya sea porque no se logra la forma correcta o porque no existe proporción entre las dos figuras que conforman el estímulo. Se aplica a las figuras A y 7.

Rotación: Se califica rotación cuando la figura ha sido rotada en 45° o más. Se aplica a todas las figuras excepto a la 6. Cuando el estímulo es compuesto, se considera la rotación cuando se gira cualquiera de las figuras.

Sustitución de puntos por círculos. Este criterio únicamente se considera cuando en lugar de puntos se trazan cinco círculos o más. Se aplica este criterio a los estímulos 1, 3 y 5.

Perseveración: Se califica como perseveración cuando el número de elementos rebasa a los que conforman el estímulo. En las figuras 1 y 2, si se dibujan más de tres puntos en comparación con el estímulo, ya se toma en cuenta como error.

Falla en la integración de las partes: Este criterio sólo se aplica a las figuras compuestas, cuando existe una diferencia de más de 3 mm. con el punto de intersección, Se puede calificar en los reactivos: A, 4 y 7. En la figura 6 sólo se aplica cuando no hay cruce de líneas o éste se da en los extremos. En las figuras 3 y 5 se toma en cuenta cuando existe conglomeración de puntos o líneas continuas.

Sustitución de ángulos por curvas. Este criterio se aplica a la figura 6, cuando en lugar de dibujar curvas, se trazan tres ángulos o más o ninguna curva.

Adición u omisión de ángulos. Cuando en las figuras: A, 7 y 8 se aumentan o se disminuyen los ángulos que tiene la Gestalt.

La escala consta de 30 indicadores que se califican con uno o cero. Uno si está presente, cero si está ausente. Los indicadores de la escala se refieren a errores que pueden cometerse. Por tanto, una calificación alta corresponde a un grado de madurez bajo.

CALIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN

Para calificar la prueba con la escala de maduración de Koppitz, se consideran todos los indicadores que conforman la escala. Se van a calificar como uno o cero, esto es, como presente o ausente. Para asignar la calificación de uno tiene que ser muy claro el error. Si existe duda se califica con cero. Todos los puntos se suman formando una calificación compuesta sobre la que se basan los datos normativos. Como se mencionó anteriormente, es conveniente utilizar la siguiente tabla que contiene los datos normativos con medias y desviaciones estándar.

Datos normativos para la escala de maduración del Bender (Koppitz, 1975)				
Edad	N	Media	Desviación estándar	+/- DE
5-0 a 5-5	81	13.6	3.61	10.0 a 17.2
5-6 a 5-9	128	9.8	3.72	6.1 a 13.5
6-0 a 6-5	155	8.4	4.12	4.3 a 12.5
6-6 a 6-9	180	6.4	3.76	2.6 a 10.2
7-0 a 7-5	156	5.8	3.61	1.2 a 8.4
7-6 a 7-9	110	4.7	3.34	1.4 a 8.0
8-0 a 8-5	62	3.7	3.60	.1 a 7.3
8-6 a 8-9	60	2.5	3.03	.0 a 5.5
9-0 a 9-5	65	1.7	1.76	.0 a 3.5
9-6 a 9-9	49	1.6	1.69	.0 a 3.3
10-0 a 10-5	27	1.6	1.67	.0 a 3.3
10-6 a 10-11	31	1.5	2.10	.0 a 3.6

Los datos que se obtienen en este cuadro son:

- Nivel de madurez en la percepción visomotora.
- Desviación que guarda en relación con su edad cronológica.

El nivel de madurez se obtiene localizando la calificación obtenida en la columna de las medias, y se localiza en la columna de las edades para ver a cuál corresponde éste. Para conocer si la calificación obtenida puede considerarse dentro de lo esperado para su edad, o a cuántas desviaciones estándar se encuentra; se compara la calificación obtenida con la esperada de acuerdo con la edad cronológica. La columna "+/-DE" indica las puntuaciones máximas y mínimas que pueden considerarse dentro de la normalidad para dicha edad. Se traza una curva normal con la media y la desviación estándar que corresponde a su edad y se siguen trazando desviaciones estándar hasta que se pueda ubicar la calificación del niño en una de ellas.

INDICADORES EMOCIONALES EN EL BENDER DE NIÑOS SEGÚN LOS CRITERIOS DE KOPPITZ

Koppitz, además de construir su escala para evaluar el nivel de maduración de los niños, estudió cuáles eran los indicadores emocionales que más se presentaban. Las categorías encontradas fueron las siguientes:

I. Orden confuso: Se refiere a que la distribución de las figuras en el papel no siguen un orden o planeación. En los niños pequeños esta situación es normal: sin embargo, en los niños mayores que ya han madurado en cuanto al manejo del espacio, podría considerarse como una incapacidad para planear y organizar el material. La desorganización puede deberse a factores emocionales.

II. Línea ondulada (figuras 1 y 2): Se refiere a dos o más cambios bruscos en la línea que se está trazando. Koppitz (1980), encontró que esta distorsión se asocia con inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad. Puede deberse tanto a factores orgánicos como emocionales.

III. Círculos sustituidos por rayas (figura 2): Este criterio se refiere al trazo de rayas en lugar de puntos, en por lo menos la mitad de la figura. Por lo general, los niños impulsivos o con falta de interés son los que presentan esta característica.

IV. Aumento progresivo del tamaño (figuras 1, 2 y 3): Los puntos y los círculos van aumentando de tamaño. Sólo se considera cuando los últimos llegan a triplicar el tamaño de los primeros. Koppitz encontró que este indicador se presenta en los niños que tienen poca tolerancia a la frustración.

V. Gran tamaño de la figura: Se considera gran tamaño cuando alguno de los estímulos es una tercera parte mayor que el original. Se encontró que esto se asociaba con niños que presentan conductas impulsivas (*acting out*).

VI. Tamaño pequeño de la figura: El tamaño pequeño se considera cuando las figuras se dibujan 50% más pequeñas que el estímulo. Las personas tímidas y retraídas tienden a hacer este tipo de dibujos.

VII. Línea fina: Se dice que hay línea fina cuando el trazo es tan fino que hay que esforzarse para ver el dibujo completo. Esto se asocia con timidez y retraimiento.

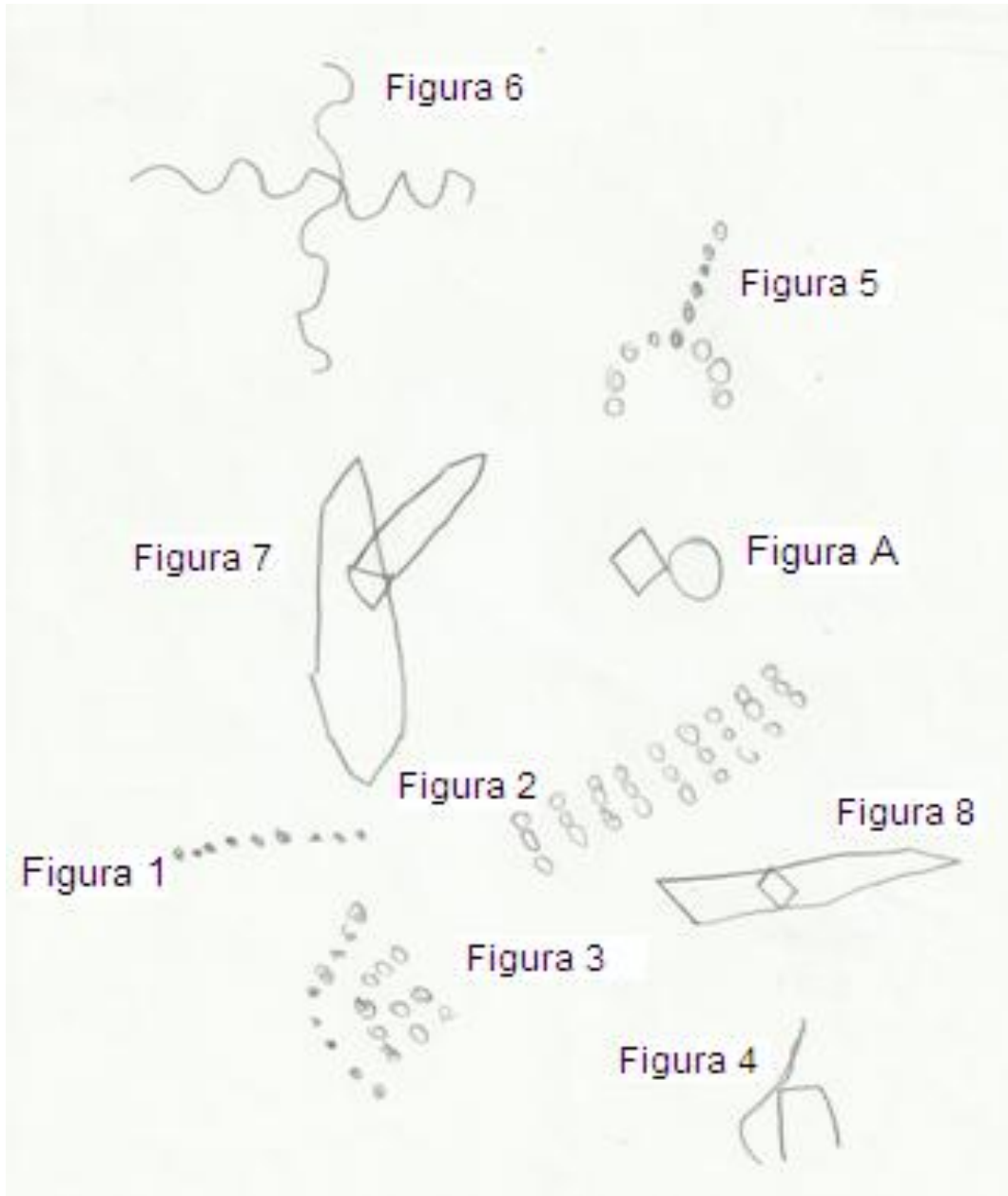
VIII. Repaso del dibujo o de los trazos: Se repasa el dibujo con líneas gruesas e impulsivas. Se asocia con impulsividad y agresividad.

IX. Segunda tentativa: Este indicador se considera cuando una figura se realiza dos veces, o cuando se borra y se comienza en otro lugar. Esto se ha asociado con impulsividad y ansiedad.

X. Expansión: Se considera expansión cuando se emplean dos o más hojas de papel para trazar las nueve figuras. Cuando esto se presenta en niños que están en edad escolar, parece indicar perturbación emocional o daño neurológico.

ANEXO 4

(FIGURAS REALIZADAS POR FERNANDO)



PROTOCOLO DE BENDER
(EVALUACIÓN SEGÚN KOPPITZ)

Nombre: Fernando

Sexo: Masculino

Fecha de nacimiento: 23 de Septiembre 2003

Lugar de aplicación: Hogar del niño

Fecha de aplicación: 14 de Noviembre 2010

Aplicó: Argüello Gutiérrez Annel Rubí y Avila Olvera Lorena

Edad cronológica: 7 años 2 meses

Edad de maduración visomotora: 6 años 5 meses

Observaciones:

FIGURA "A"

- 1^a. Distorsión de la forma
- 1b. Desproporción
- 2. Rotación
- 3. Integración

FIGURA "1"

- 4. Distorsión de la forma
- 5. Rotación
- 6. Perseverancia

FIGURA "2"

- 7. Rotación
- 8. Integración
- 9. Perseverancia

FIGURA "3"

- 10. Distorsión de la forma
- 11. Rotación
- 12^a. Integración
- 12b. Línea continúa

FIGURA "4"

- 13. Rotación
- 14. Integración

FIGURA "5"

- 15. Modificación de la forma
- 16. Rotación
- 17^a. Desintegración de la forma
- 17b. Línea continúa

FIGURA "6"

- 18^a. Distorsión de la forma
- 18b. Línea recta
- 19. Integración
- 20. Perseverancia

FIGURA "7"

- 21^a. Desproporción
- 21b. Distorsión de la forma
- 22. Rotación
- 23. Integración

FIGURA "8"

- 24. Distorsión de la forma
- 25. Rotación

ANEXO 5
PROGRAMA DE ESTUDIO
ESPAÑOL SEGUNDO GRADO
EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA

Hablar, escuchar, leer y escribir son actividades cotidianas. En todas las culturas, la lengua oral está presente y es parte fundamental de la vida social de los individuos desde su nacimiento. La escritura es una invención más reciente en términos históricos, y la mayor parte de las sociedades modernas depende de ella para su organización y desarrollo, ya que en ella descansa gran parte de la generación y la transmisión de conocimientos. La lectura y la escritura son parte de una gran cantidad de actividades cotidianas: leemos y escribimos para entretenernos, para saber más sobre los temas que nos interesan, para organizar nuestras actividades, para tomar decisiones, para resolver problemas, para recordar, para persuadir e influir en la conducta de otros. Lo hacemos a través de un conjunto de tipos de texto y de discursos que se han ido definiendo a lo largo de la historia y satisfacen una multiplicidad de necesidades sociales y personales, públicas y privadas, mediatas e inmediatas. El programa de español busca que a lo largo de los seis grados los alumnos aprendan a leer y escribir una diversidad de textos para satisfacer sus necesidades e intereses, a desempeñarse tanto oralmente como por escrito en distintas situaciones comunicativas, así como el dominio del español para emplearlo de manera efectiva en los distintos contextos que imponen las prácticas sociales del lenguaje.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN EL PROGRAMA DE ESPAÑOL

Aun cuando la discusión sobre competencias se encuentra inacabada y persisten desacuerdos sobre sus alcances, las diferentes definiciones coinciden en identificar tres elementos que se vinculan en el desarrollo de las competencias:

- Conocimientos
- Habilidades
- Su puesta en práctica en una situación concreta

En la asignatura de español no se definen competencias particulares en cada grado o bloque, pues no se busca orientar el currículo integrando competencias a manera de objetivos; sin embargo, se señalan aprendizajes esperados que individualmente y en su conjunto contribuyen al desarrollo de competencias en lengua y para la vida. En esta asignatura se busca el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

Las competencias lingüísticas son entendidas como las habilidades para utilizar el lenguaje, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los contextos sociales y culturales; sin embargo, para desarrollar competencias para la comunicación lingüística se requiere de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación, usando el lenguaje como medio para interactuar en los diferentes espacios de la vida: social, académica, pública y profesional. Adicionalmente, el programa de español también contribuye al desarrollo de las cinco competencias para la vida.

Los aspectos a desarrollar en el plan y los programas de estudios 2009 de español giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios; específicamente se busca desarrollar en los alumnos:

- El empleo del lenguaje como medio para comunicarse (en forma oral y escrita) y como medio para aprender.
- La toma de decisiones con información suficiente para expresarse e interpretar mensajes.
- La comunicación afectiva y efectiva.

- La utilización del lenguaje como una herramienta para representarse, interpretar y comprender la realidad.

De esta forma se pretende que los alumnos desarrollen las competencias necesarias para participar eficazmente en las diferentes prácticas sociales de lenguaje, escolares y extraescolares, en las que son susceptibles de intervenir, atendiendo a las diversas funciones y formas que adopta el lenguaje oral y escrito, por lo que el aprendizaje de la lengua sirve para dos propósitos: para la comunicación y como vehículo para la adquisición de conocimientos.

Finalmente, es importante señalar que el desarrollo de competencias no es un espacio exclusivo de la escuela, sino un proceso que se observa en todas las esferas de acción de las personas.

PROPÓSITOS PARA EL SEGUNDO GRADO

Con el desarrollo de los proyectos el alumno:

Reflexiona consistentemente sobre el funcionamiento del sistema de escritura:

- Consolida el principio alfabético de escritura.
- Emplea de manera convencional los dígrafos “rr”, “ch” y “ll”. Escribe de manera alfabética palabras con estructura silábica compleja (por ejemplo, trompo, blusa, agua, león, mar, antena, plástico, etcétera).

Se familiariza con diversos tipos textuales:

- Diferencia entre textos literarios (cuentos, poemas y canciones) y textos expositivos (enciclopedias, instructivos, anuncios).
- Emplea la lectura y la escritura para organizar la vida escolar: registrar acontecimientos y tareas, reglas de convivencia, etcétera.
- Emplea la lectura y la escritura para buscar, organizar y comunicar información sobre temas diversos: recuerda datos o aspectos de un tema conocido; plantea preguntas que orienten la búsqueda; identifica partes de un texto que respondan a una pregunta particular; toma notas breves y completas cuadros de datos; dicta respuestas específicas para las preguntas que guiaron su trabajo de investigación.

Se introduce a la literatura:

- Incrementa su conocimiento sobre la literatura, identifica sus preferencias y comparte con otros los textos de su interés.
- Rescribe y completa textos literarios para reflexionar sobre el lenguaje escrito y la estructura de los textos.
- Puede leer textos simples de manera autónoma.

Se familiariza con la diversidad lingüística:

- Identifica lenguas diferentes a la propia.
- Valora la riqueza lingüística y cultural del país.

Participa en la escritura de textos originales:

- Amplia sus posibilidades de escritura respetando el formato de diferentes tipos textuales: carteles, cuentos, noticias, reseñas, anuncios, instructivos, entre otros que se analizan en el grado.
- Realiza descripciones simples de objetos, acontecimientos y lugares conocidos a través del empleo de frases adjetivas.
- Distingue párrafos empleando mayúsculas al inicio y punto final al cierre del párrafo.
- Emplea mayúsculas al inicio de nombres propios.
- Escribe, lee y sigue instrucciones simples.

Participa en conversaciones y exposiciones:

- Aporta ideas al trabajo colectivo.
- Expone de manera oral y escrita sus ideas.
- Contrasta y enriquece su punto de vista con el de los demás.

**ANEXO 6
(FIGURAS REALIZADAS POR YAXHEL)**

Figura A



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



PROTOCOLO DE BENDER
(EVALUACIÓN SEGÚN KOPPITZ)

Nombre: Yaxhel

Sexo: Femenino

Fecha de nacimiento: 30 de Agosto 2002

Lugar de aplicación: Hogar de la niña

Fecha de aplicación: 10 de Noviembre 2010

Aplicó: Argüello Gutiérrez Annel Rubí y Avila Olvera Lorena

Edad cronológica: 8 años 3 meses

Edad de maduración visomotora: Acorde a la edad

Observaciones:

FIGURA "A"

- 1^a. Distorsión de la forma
- 1b. Desproporción
- 2. Rotación
- 3. Integración

FIGURA "1"

- 4. Distorsión de la forma
- 5. Rotación
- 6. Perseverancia

FIGURA "2"

- 7. Rotación
- 8. Integración
- 9. Perseverancia

FIGURA "3"

- 10. Distorsión de la forma
- 11. Rotación
- 12^a. Integración
- 12b. Línea continúa

FIGURA "4"

- 13. Rotación
- 14. Integración

FIGURA "5"

- 15. Modificación de la forma
- 16. Rotación
- 17^a. Desintegración de la forma
- 17b. Línea continúa

FIGURA "6"

- 18^a. Distorsión de la forma
- 18b. Línea recta
- 19. Integración
- 20. Perseverancia

FIGURA "7"

- 21^a. Desproporción
- 21b. Distorsión de la forma
- 22. Rotación
- 23. Integración

FIGURA "8"

- 24. Distorsión de la forma
- 25. Rotación

ANEXO 7 TEST FIGURA HUMANA (DFH)

1- INTRODUCCIÓN

El dibujo de la Figura Humana pertenece al conjunto de las denominadas técnicas proyectivas en las que la persona no tan sólo se limita a efectuar un simple dibujo sino que se espera que plasme de forma indirecta, la esencia de su propia personalidad. También podemos hipotetizar, según los elementos y características del dibujo, acerca de sus capacidades y competencias cognitivas e intelectuales.

Sin duda, junto con el Test de la Familia, la Casa y el del Árbol, el de la Figura Humana es uno de los más conocidos y utilizados.

Varias son las aproximaciones teóricas que han intentado sistematizar la prueba. Las más importantes son:

- 1- "El Dibujo de la Figura Humana en los niños" de Elisabeth Münsterberg Koppitz (Editorial Guadalupe).
- 2- "La Figura Humana" de Karen Machover.
- 3- "Test de Goodenough"

En este caso vamos a desarrollar principalmente el primero de ellos dado que consideramos que es uno de los que cuenta con mayor soporte experimental y aporta datos tanto del desarrollo evolutivo en el que se encuentra el niño como de su estado emocional.

2- EL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA SEGÚN E. M. KOPPITZ

a) Datos iniciales

Según la autora, este test puede aplicarse de forma colectiva o a nivel individual, si bien, se reconoce la ventaja de efectuarlo individualmente ya que permite la observación directa del niño durante la ejecución del dibujo y aportarnos información adicional. La prueba se ha baremado para niños de entre 5 y 12 años, pudiéndose obtener, a partir de su análisis, un nivel general de madurez mental (CI), así como posibles indicadores emocionales. Los resultados del CI obtenidos mediante esta prueba correlacionan, según afirman sus autores, con las pruebas WISC entre un 0,60 y 0,80 (según subtest) y si bien no pueden sustituir a éstas, sí que pueden ser útiles a la hora de discriminar a niños con posibles deficiencias (screening) y, por tanto, susceptibles de evaluar con mayor detalle.

b) Sus bases: ítems esperados y excepcionales

Para poder asumir una puntuación objetiva, la autora efectuó un análisis pormenorizado de las características de los dibujos de la figura humana estudiando la presencia de diferentes elementos según la edad y sexo del niño en una muestra de 1.856 sujetos. Para ello diseccionó la figura humana en sus diferentes elementos, en total 30 (cabeza, ojos, nariz, piernas, brazos, etc.). A estos elementos los denominó ítems evolutivos. Se trata (en palabras de la autora) de ítems que se dan sólo en relativamente pocos DFH de niños ubicados en un nivel de edad menor, y que luego aumenta en frecuencia de ocurrencia a medida que aumenta la edad de los niños hasta convertirse en una característica regular de muchos o de la mayoría de los DFH de un nivel de edad dado.

Estos ítems evolutivos se podían clasificar, dentro de cada grupo de edad, en lo que la autora denominó ítems esperados, comunes, bastante comunes y excepcionales.

Los ítems esperados son aquellos elementos que aparecen en un porcentaje entre el 80 y 90% aproximadamente de la muestra y, por tanto, son ítems que están consolidados a cierta edad. Su ausencia puede indicar retraso madurativo.

Los ítems comunes y bastante comunes tienen una probabilidad de aparición media (entre 20 y 80% aproximadamente) y, finalmente, los ítems excepcionales comprenden a aquellos de muy baja presencia a una determinada edad (normalmente inferior al 15% de la muestra).

Por ejemplo, en el grupo de niños de 5 años los ojos aparecen en un 98% de la muestra (ítem esperado), mientras que las pupilas de los ojos sólo lo hacen en el 11% de la misma (ítem excepcional).

Describiendo los distintos ítems esperados y excepcionales a través de cada edad y teniendo en cuenta si se trata de un niño o una niña, la autora consiguió crear una tabla de puntuación objetiva que podía aportar datos bastante fiables acerca de la maduración cognitiva del niño (C.I.) e incluso detectar posibles problemas emocionales.

c) Aplicación e instrucciones

Se sienta al niño frente a una mesa o escritorio vacío y se le presenta una hoja de papel en blanco con un lápiz del nº 2. Luego el evaluador le dice al niño: "Quiero que en esta hoja me dibujes una persona ENTERA. Puede ser cualquier clase de persona que quieras dibujar, siempre que sea una persona completa y no una caricatura o una figura hecha con palos o rallas."

Con estas últimas instrucciones lo que se pretende es evitar es que, en especial los niños mayores o más inteligentes, dibujen figuras estereotipadas, a algunos de sus héroes televisivos o de ficción.

- No hay tiempo límite para esta prueba. Por lo general no dura más de 10 minutos.
- El niño es libre de borrar, rectificar o cambiar su dibujo durante la ejecución.

La autora, además, sugiere a partir de su larga experiencia, tres principios básicos a tener en cuenta a la hora de analizar el DFH de niños dentro del rango de edad de 5 a 12 años:

1º) COMO dibuja la figura, sin tener en cuenta a quien dibuja, refleja el concepto que el niño tiene de sí. La manera en que el dibujo está hecho y los signos y símbolos empleados, revelan el retrato interior del niño y muestran su actitud hacia sí mismo.

2º) A QUIEN dibuja, es a la persona de mayor interés e importancia para el niño en el momento de realizar el dibujo. En la mayoría de casos, los niños se dibujarán a sí mismos, pues obviamente nadie es de mayor importancia para un niño que él mismo. Normalmente, cuando esto sucede, suelen hacerlo de forma bastante realista, no obstante, en ocasiones, algunos niños están tan descontentos consigo mismo que distorsionan las imágenes hasta el punto que guarda poca similitud con su apariencia real. En ocasiones pueden dibujar personas con las que están en conflicto o sencillamente elegir otras personas antes que él mismo lo que puede indicar cierta desvalorización o poca autoestima.

3º) LO QUE el niño está diciendo en su DFH puede presentar dos aspectos; ser una expresión de sus actitudes y conflictos, o ser un deseo, o ambas cosas a la vez.

- Si un niño describe la persona que dibujó, entonces la descripción se refiere a la persona dibujada; es decir, si se dibujó a sí mismo, la historia se refiere a él.
- Si un niño cuenta una historia espontánea sobre su DFH, entonces el contenido de la historia representa un deseo.

Señalar finalmente que Koppitz, a diferencia de otros autores, no interpreta el plano gráfico, rasgos del trazo o ubicación espacial del dibujo (centrado, superior...).

Puntuación:

Tabla B (Ítems excepcionales):
Casillas con fondo blanco: ítems esperados (no se puntúan)
Casillas con fondo gris: Ítems no esperados (presentes = +1; ausentes = 0)

En esta tabla se detallan los ítems esperados (casillas en blanco) y excepcionales (casillas en gris) para cada edad y sexo.

Hay que seguir las instrucciones que se acompañan en el lateral de la tabla. La hoja ofrece el resultado final de la puntuación. Sólo hay que introducir la puntuación correspondiente en cada ítem (-1, 0, o +1), ver el total y confrontar con la tabla de resultados.

Instrucciones generales de puntuación:

Los ítems esperados si están presentes no puntúan (puntuación = 0), en caso de no presentarse se puntúa con -1 punto. Por su parte los ítems excepcionales sólo se puntúan si están presentes con + 1. Si están ausentes no reciben puntuación ni positiva ni negativa.

Hay que sumar a las dos puntuaciones (esperados + excepcionales) la cantidad de 5. Esto se lleva a cabo para evitar puntuaciones negativas.

Finalmente se contrasta la puntuación total obtenida con la tabla siguiente para determinar el nivel de maduración mental y obtener el C.I.

Puntuación:	Nivel de Capacidad Mental (C.I.)
0 ó 1	Mentalmente retardado (o graves problemas emocionales)
2	Límite- Borderline (60-80)
3	Normal bajo (70-90)
4	Normal bajo a Normal (80-110)
5	Normal a normal-alto (85-120)
6	Normal a superior (90-130)
7 u 8	Normal alto a superior (>110)

3- INDICADORES EMOCIONALES DEL DFH.

a) Indicadores Generales:

1-Integración pobre	Hace referencia a una dificultad manifiesta en agrupar debidamente las diferentes partes del dibujo. El dibujo tiene uno o más elementos separados (no se unen al resto del dibujo). Es un factor muy presente en los niños más pequeños o inmaduros. No tiene validez antes de los 7 años en niños y en 6 en niñas. A partir de esta edad el indicador se da en pacientes clínicos, agresivos y, en general alumnos con problemas. No aparece en alumnos bien adaptados o con buen rendimiento académico. Es, por tanto, un indicador de inmadurez (en especial en niños mayores), pobre coordinación e impulsividad.
2-El Sombreado	Según diferentes expertos se trata de un indicador de ansiedad y angustia. El grado de sombreado correlacionaría con la intensidad de la angustia del niño. No obstante, el sombreado, es habitual en niños pequeños y en esta población no sería indicador de problema psicopatológico.

	<p>Sombreado de cara. Es bastante inusual en cualquier nivel de edad, por tanto, es un indicador emocional válido para todos los niños entre 5 y 12 años cuando aparece en el dibujo. En el caso de que el sombreado sea muy denso hasta el punto de que cubre los rasgos faciales se asocia a niños con problemas de conducta, agresividad o seriamente perturbados. Cuando el sombreado es parcial (afecta sólo a una parte de la cara) parece reflejar ansiedades específicas referidas a los elementos que han sido sombreados o a sus funciones.</p>
	<p>Sombreado del cuerpo y/o extremidades. Es común en las niñas hasta los 7 años y en los varones hasta los 8. No es un indicador válido hasta los 8 ó 9 años respectivamente. El sombreado del cuerpo indicaría ansiedad por el mismo. Áreas de preocupación por alguna actividad real o fantaseada, pero no es posible diferenciar la causa (Brazos: robar, agresividad, masturbación. Piernas: por el crecimiento físico, la talla, la sexualidad).</p>
	<p>Sombreado de las manos y/o cuello. No es válido antes de los 8 años en varones y de 7 en niñas. Preocupación por alguna actividad real o fantaseada con las manos. Problemas emocionales, timidez o agresividad, robo. Respecto al cuello: esfuerzos por controlar sus impulsos, alternancia de conductas impulsivas y de retraimiento.</p>
3-Asimetría de las extremidades	<p>Muy presente en niños agresivos, sujetos con lesión cerebral, alumnos de educación especial. No presente en buenos alumnos o en niños tímidos. En algunos casos puede deberse a torpeza motriz, escasa coordinación viso-motora o a una lateralidad contrariada o cruzada.</p>
4-Inclinación de la figura en 15 o más grados	<p>Su presencia es significativamente superior en población clínica, alumnos de educación especial o con problemas de aprendizaje diversos frente a alumnos bien adaptados. Se da tanto en niños tímidos como en aquellos que presentan conductas disruptivas. Por tanto, esta característica no es buen discriminador entre el grupo de tímidos y el de conductuales. Se supone que es más bien un indicador de inestabilidad y falta de equilibrio general. En los dibujos infantiles se asocia a sistema nervioso inestable y personalidad lábil.</p>
5-Figura pequeña	<p>Se manifiesta con mayor frecuencia en población clínica, niños de educación especial y en los niños tímidos (internalizantes) en población general. Es muy rara esta característica en niños agresivos, violentos, con problemas de conducta (externalizantes). Se trata de un buen indicador emocional que expresa inseguridad, retraimiento, en ocasiones, también depresión. En general, las figuras pequeñas, son muestra de inadecuación, yo inhibido y preocupación por las relaciones con el ambiente exterior (según algunos autores como Machover).</p>
6-Figura grande	<p>Se considera grande una figura de tamaño superior a 23 cm. Ocurre frecuentemente en niños pequeños. No adquiere significación clínica hasta los 8 años (en ambos sexos). Las figuras grandes, contrariamente a las pequeñas expuestas anteriormente, se asocian con conductas expansivas, de tipo impulsivo, con poco autocontrol, también inmadurez. En niños mayores e incluso adultos puede ser un rasgo de narcisismo e ideaciones paranoides.</p>
7-Transparencias	<p>En los estudios de la autora se detectaron dos tipos de transparencias. Un primer tipo era efectuado por algunos niños siguiendo el patrón de dibujar primero un esquema básico de la persona (a forma de esqueleto) para irlo después vistiendo. Un segundo grupo, dibujaba normalmente la figura pero después se concentraban en una parte concreta para efectuar la transparencia (por ejemplo dibujar el estomago, órganos sexuales u otros).</p>

	<p>Este segundo tipo de transparencia es similar al sombreado. Indica ansiedad y preocupación por la región particular del cuerpo revelada por la transparencia. Por lo general, las transparencias aparecen con mayor frecuencia en población patológica que en población general. Es igualmente más frecuente en niños con inmadurez, impulsividad y conductas disruptivas que en niños tímidos o con dolencias psicosomáticas. De todas formas la autora afirma categóricamente que las transparencias de áreas corporales específicas no son normales en los DFH de los niños en edad escolar. Generalmente indican angustia, conflicto o miedo agudo, por lo común con respecto a lo sexual, el nacimiento o mutilación corporal. Muchos de los niños que pintan estas transparencias están de hecho solicitándonos información que los tranquilice respecto a sus impulsos o experiencias.</p>
--	--

b) Indicadores Específicos

1-Cabeza pequeña	Parece estar más presente en población clínica que en la general. La autora lo relaciona con sentimientos intensos de inadecuación intelectual, no compartiendo la explicación (al menos en niños) de Machover respecto a ser un indicador de tendencias obsesivo-compulsivas que pretenden ignorar el control de su cerebro.
2-Ojos bizcos	Se manifestarían con mayor frecuencia en niños con hostilidad hacia los demás y el dibujo se interpretaría como reflejo de ira y rebeldía.
3-Dientes	Esta característica se encuentra en todos los grupos a excepción del tímido. Pese a que no puede considerarse un signo de psicopatología serio, sí está bien definido que su presencia está mayoritariamente extendida en el grupo de niños manifiestamente agresivos. De todas formas, la presencia de dientes, por sí sólo, en el protocolo, no puede considerarse como síntoma inequívoco de perturbación emocional y ésta posibilidad deberá valorarse conjuntamente con la presencia de otros indicadores en el dibujo.
4-Brazos cortos (no llegan cintura)	Este indicador refleja básicamente una tendencia al retraimiento con dificultades para abrirse al exterior y con las otras personas. Aunque aparecieron con mayor frecuencia en población clínica, está presente también en niños adaptados pero con problemas de retraimiento, encerrarse en sí mismo o inhibición de impulsos.
5-Brazos largos (llegan a las rodillas)	Se dan con mayor frecuencia en niños manifiestamente agresivos que en niños bien adaptados. No se da en niños tímidos. Por tanto, este indicador se asocia a una relación agresiva con el entorno. Otra conclusión es que los brazos largos en el DFH están asociados con la conexión de los demás en contraste con la tendencia al retraimiento que revelan los brazos cortos.
6-Brazos pegados en el cuerpo	Parece que los brazos pegados al cuerpo reflejan un control interno bastante rígido y una dificultad de conectarse con los demás. Tendencia a la reserva o introversión. En pacientes adultos podría estar relacionado con pacientes paranoides o esquizofrénicos y la necesidad de defensa ante los ataques del ambiente externo.
7- Manos grandes	Se encontró con mayor frecuencia en niños del ámbito de las necesidades educativas especiales y en aquellos que se mostraban abiertamente agresivos. Ningún niño tímido había pintado las manos grandes. Otros estudios revelan conducta compensadora de sentimientos de inadecuación, insuficiencia manipuladora y/o dificultad para establecer contacto con otros.

8- Manos seccionadas (brazos sin manos ni dedos)	Más frecuente en población clínica, lesionados cerebrales y alumnos de educación especial. También se da una mayor frecuencia en niños tímidos respecto a los agresivos. En consecuencia, parece que este signo refleja sentimientos de inadecuación o de culpa por no poder actuar correctamente o incapacidad para hacerlo.
9- Piernas juntas	Se encontró más frecuentemente en población clínica y en niños con afecciones psicósomáticas. Un estudio de este indicador emocional concluyó que puede interpretarse como un signo de tensión en el niño, y un rígido intento por parte del mismo de controlar sus propios impulsos sexuales o su temor de sufrir un ataque de este tipo. Algunas niñas abusadas presentaban en sus dibujos esta característica. En figuras de adultos, las piernas cerradas, se asocian a rigidez, control frágil y rechazo de la aproximación sexual de otros.
10- Figuras grotescas (monstruos, payasos u otros)	El dibujo de monstruos o figuras grotescas no parece estar asociado con ningún tipo de conducta específico, sino que más bien refleja sentimientos de intensa inadecuación, y un muy pobre concepto de sí mismo. Los niños que dibujan payasos o vagabundos pueden autoconsiderarse como individuos ridículos de los que los demás se ríen no siendo aceptados por los otros. A pesar de que la aparición de estas figuras puede explicarse parcialmente por vivencias recientes del niño (visitar un circo) se hipotetiza que el niño decide representar precisamente aquellas relacionadas con temas que le preocupan.
11- Más de dos figuras representadas	El dibujo espontáneo de tres o más figuras se dieron significativamente más a menudo en los dibujos de estudiantes de bajo rendimiento y en niños con necesidades educativas especiales que en población general.
12- Nubes, lluvia, nieve	Mayoritariamente aparecieron en dibujos de pacientes clínicos y en alumnos escasamente adaptados. Las nubes se encontraron especialmente en niños muy ansiosos y con dolencias psicósomáticas. En ningún caso se encontró en niños agresivos. Parece ser que las nubes son pintadas por niños que no se atreven a pegar a otros y que en cambio dirigen la agresión en contra de sí mismos.

c) Indicadores por omisión elementos corporales:

1- Omisión de la nariz	Las conclusiones apuntan a que este indicador se asocia a conducta tímida y retraída con ausencia de agresividad manifiesta. También con escaso interés social.
2- Omisión de la boca	La omisión de este rasgo es siempre clínicamente significativa. Refleja sentimientos de angustia, inseguridad y retraimiento, inclusive resistencia pasiva. Este indicador emocional revela o la incapacidad del sujeto o su rechazo a comunicarse con los demás. Los historiales de los niños que omitieron la boca mostraron una alta incidencia de miedo, angustia, perfeccionismo y depresión.
3- Omisión del cuerpo	Se da más frecuentemente en alumnos con necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje o lesionados cerebrales. La omisión del cuerpo es habitual en los niños más pequeños, no obstante puede ser un signo de la presencia de psicopatología en la etapa escolar. Se hipotetiza, en este último caso, que pueden darse factores de inmadurez, retraso o daño neurológico, pero también pueden darse por perturbación emocional.
4- Omisión de los brazos	La omisión de los brazos refleja ansiedad y culpa por conductas sociales inaceptables que implican los brazos o las manos. Otros estudios (Machover y Levy) lo asocian a depresión y retracción de la gente y del mundo de los objetos. Este último hallazgo no fue confirmado por el estudio de Koppitz.

5- Omisión de piernas	Su ausencia es extremadamente rara incluso en niños pequeños. Se trata de uno de los primeros elementos que reproduce el niño ya en la etapa preescolar. Tienden a aparecer en la secuencia evolutiva del dibujo después de la cabeza y los ojos, aún antes de que empiece a dibujar el cuerpo y los brazos. Por tanto, su ausencia, no sería nunca accidental sino que podría indicar conflicto en esta área o un trastorno emocional con intensa angustia e inseguridad.
6- Omisión de los pies	Este indicador no es significativo hasta los 7 años en las niñas y 9 en los varones. Parece, según el estudio, que no está asociado con ningún tipo específico de conducta o síntoma. No obstante, sí parece reflejar un sentimiento general de inseguridad y desalimiento.
7- Omisión del cuello	No válido hasta los 9 años para niñas y 10 para los varones. A partir de esa edad, se dio significativamente más a menudo en los dibujos de pacientes clínicos, lesionados cerebrales y niños con conductas disruptivas. Ninguno de los niños bien adaptados ni los que tenían enfermedades psicosomáticas omitieron este rasgo en la figura humana.

d) Otros indicadores emocionales no validados

1- Cabeza grande	Parece ser que puede tener diferentes interpretaciones. La cabeza grande es común en los dibujos de los más pequeños. A partir de la etapa escolar se asocia con esfuerzo intelectual, inmadurez, agresión, retardo mental, migraña o preocupación por el rendimiento escolar. Parece, pues, que podría reflejar inquietud por algún aspecto acerca de la adecuación y funcionamiento mental pero no es posible con base a esta prueba determinar cuál de ellos está implicado.
2- Ojos vacíos u ojos que no ven	Por una parte han sido descritos como signo normal en los dibujos infantiles y por otra han sido asociados con sentimientos de culpa, vaga percepción del mundo, inmadurez emocional, egocentrismo, dependencia, voyerismo. Es posible que la interpretación de este indicador solo pueda efectuarse en población adulta, siendo más controvertida su explicación en niños.
3- Mirada de reojo	Se ha sostenido que la mirada de reojo en el dibujo de la figura humana es un indicio de suspicacia y tendencias paranoides. Su frecuencia de aparición aumenta con la edad (10, 11, 12 años) dándose tanto en población clínica como normal. Otras explicaciones apuntan a timidez, temor al mundo exterior, pero también, habilidad para dibujar. Se ha observado que los niños más inteligentes dibujan más a menudo miradas de soslayo. El análisis de este indicador debe ser, pues, interpretado en el contexto del dibujo total más que como rasgo independiente.
4- Manos ocultas	Se han asociado con dificultad en el contacto, evasividad, sentimientos de culpa, necesidad de controlar la agresión y rechazo a afrontar una situación (pasividad). Del estudio se desprende que algunos niños ante la dificultad que supone dibujar una mano preferían eludir la tarea ocultando las manos detrás de la figura, cubriéndolas con otro objeto o colocándolas en los bolsillos. Tal conducta no puede ser considerada patológica sino más bien revela un buen juicio. De todas formas, se aconseja interpretar este indicador emocional en base a la presencia o no de otros indicadores emocionales validados (sombreado, dientes...).

<p>5- Figura interrumpida en el borde</p>	<p>La conclusión en el estudio de Koppitz de este indicador no aporta ningún denominador común. Los historiales de los niños que lo presentaron mostraban una gran variedad de problemas y síntomas conductuales. También abarcaban niveles de edad, de C.I. y calificaciones de rendimiento escolar muy variados. Parecería que el significado de la figura cortada depende, por lo menos hasta cierto punto, de cuál parte de la figura ha sido seccionada. Así, el corte de las piernas enteras parece reflejar inseguridad, falta de base o de apoyo seguro.</p>
<p>6- La línea de base o suelo</p>	<p>Por lo general se relaciona con necesidad de apoyo, inseguridad o necesidad de un punto de referencia. Estas hipótesis pueden ser ciertas pero, tal como apunta la autora, los niños pequeños viven en un mundo de "grandes" y dominantes (en función de su edad y tamaño) y es normal que necesiten apoyos. Las líneas de base se han encontrado en diferentes edades tanto en niños como en adultos y no puede considerarse un indicador clínicamente significativo de perturbación emocional.</p>
<p>7- El Sol o la Luna</p>	<p>Han sido asociados con amor y apoyo parental y con la existencia de una autoridad adulta controladora. Estas dos actitudes parentales no son, por supuesto, mutuamente excluyentes. Más niños bien adaptados que pacientes clínicos dibujaron soles en sus dibujos.</p>
<p>8- Las líneas fragmentadas o rotas</p>	<p>Se han asociado con temor, inseguridad, sentimientos de inadecuación, ansiedad, terquedad y negativismo. Parece habitual el incremento regular de las líneas fragmentadas con el aumento de la edad. Se podría argüir que los preadolescentes como grupo tienden a ser inseguros y ansiosos, y que esto se refleja en el empleo de trazos interrumpidos en sus dibujos.</p>

ANEXO 8

DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA



ANEXO 9

SISTEMA DE PUNTUACIÓN PARA MEDIR EL NIVEL GENERAL DE MADUREZ MENTAL (C)

A) ÍTEMS ESPERADOS (Presente = 0, Ausente = -1)	5 años		6 años		7 años		8 años		9 años		10 años		11-12 años	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
Cabeza								0						
Ojos								0						
Nariz								0						
Boca								0						
Cuerpo								0						
Piernas								0						
Brazos								0						
Pies								0						
Brazos 2 dimensiones								0						
Piernas 2 dimensiones								0						
Cabello/cabeza c sombrero								0						
Cuello								1						
Brazos hacia abajo								1						
Brazos unidos hombro								1						
Ropa, objetos 2 prendas								1						
TOTAL A:								4						

A) ÍTEMS EXCEPCIONALES (puntos: + 1 ó 0)	5 años		6 años		7 años		8 años		9 años		10 años		11-12 años	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
Rodilla								0						
Perfil								0						
Codo								0						
Dos labios								0						
Fosas nasales								0						
Proporciones								0						
Brazos u hombros								0						
Ropa:4 ítems								0						
Pies 2 dimensiones								0						
Cinco dedos								0						
Pupilas								0						
TOTAL B:								0						
PUNTUACIÓN FINAL: (A+B) + 5=								9						

ANEXO 10
PROGRAMA DE ESTUDIO
ESPAÑOL TERCER GRADO
EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA

Competencias a desarrollar en el programa de Español

Aun cuando la discusión sobre competencias se encuentra inacabada y persisten matices, e incluso desacuerdos sobre sus alcances, los diferentes conceptos coinciden en identificar tres elementos que se vinculan en el desarrollo de las competencias:

En la asignatura de Español no se identifican competencias particulares en cada grado o bloque, pues no se busca orientar el currículo integrando competencias a manera de objetivos; sin embargo, se señalan aprendizajes esperados que individualmente y en su conjunto contribuyen al desarrollo de las competencias generales y de las competencias de la asignatura.

En esta asignatura se busca el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Las competencias lingüísticas son entendidas como las habilidades para utilizar el lenguaje, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los contextos sociales y culturales; sin embargo, para desarrollar competencias para la comunicación lingüística se requiere de un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación, usando el lenguaje como medio para interactuar en los diferentes espacios de la vida: social, académica, pública y profesional. Adicionalmente, el programa de Español también contribuye al desarrollo de las cinco *competencias para la vida*.

Las competencias lingüísticas que plantean el plan y los programas de estudios 2009 de Español giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios; específicamente se busca desarrollar en los alumnos:

- El empleo del lenguaje como medio para comunicarse (en forma oral y escrita) y como medio para aprender.
- La toma de decisiones con información suficiente para expresarse e interpretar mensajes.
- La comunicación afectiva y efectiva.
- La utilización del lenguaje como una herramienta para representarse, interpretar y comprender la realidad.

De esta forma se pretende que los alumnos desarrollen las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para participar eficazmente en las diferentes prácticas sociales de lenguaje, escolares y extraescolares, en las que son susceptibles de intervenir. Atendiendo a las diversas funciones y formas que adopta el lenguaje oral y escrito, el aprendizaje de la lengua sirve para dos propósitos: para la comunicación y como vehículo para la adquisición de conocimientos.

Finalmente, es importante señalar que el desarrollo de competencias no es un espacio exclusivo de la escuela, sino un proceso que se observa en todas las esferas de participación de las personas.

PROPÓSITOS PARA EL TERCER GRADO

Con el desarrollo de los proyectos el alumno:

Reflexiona consistentemente sobre el funcionamiento de la ortografía y la puntuación:

- Identifica las diferentes alternativas gráficas para escribir una palabra y reflexiona sobre la manera convencional de la escritura.

- Emplea diccionarios para verificar la ortografía de una palabra.
- Con ayuda del docente identifica pistas para precisar la ortografía de palabras de una misma familia léxica.
- Revisa sus textos a fin de que presenten el uso convencional de las mayúsculas.
- Emplea guiones de diálogo para marcar las entradas del discurso directo.
- Introduce puntuación pertinente en la escritura de párrafos

Emplea una diversidad de tipos textuales:

- Puede leer de manera independiente una diversidad de textos cortos con distintos propósitos.
- Comprende los argumentos expuestos en los textos.
- Es capaz de decidir qué textos le son más interesantes o útiles para un propósito específico.
- Cita pasajes de textos para apoyar sus argumentos.
- Emplea índices y diccionarios a partir del orden alfabético.
- Emplea índices y encabezados de un texto para identificar la información que trata los títulos y subtítulos.

Analiza y disfruta textos literarios:

- Con ayuda del docente identifica y disfruta los recursos del lenguaje literario.
- Se familiariza con la obra poética de diferentes autores.
- Identifica sus preferencias sobre la poesía de diferentes autores.
- Avanza en sus posibilidades para interpretar textos literarios.
- Identifica tramas y personajes en cuentos.
- Se familiariza con guiones de teatro.

Participa en la escritura de textos originales:

- Con ayuda del docente escribe textos en los que reporta procesos y orden cronológico.
- Completa formularios simples.
- Es capaz de reeditar una variedad de tipos textuales.
- Describe situaciones, personas y escenarios simples de manera efectiva.
- Es capaz de ordenar las oraciones de un texto escrito de manera coherente y de usar la ortografía convencional en palabras de uso frecuente.
- Con ayuda del docente introduce puntuación para delimitar oraciones y comas para presentar listados.
- Emplea mayúsculas al inicio de la escritura de nombres propios y al inicio de oración.
- Es capaz de revisar un texto y sugerir cambios para mejorarlo.
- Su letra puede ser entendida por otras personas.

Participa en conversaciones y exposiciones:

- Explica de manera oral y por escrito diferentes temas de su conocimiento.
- Con ayuda del docente realiza presentaciones de información atendiendo el orden de exposición o secuencia del discurso.
- Sostiene una conversación y explica y argumenta sus preferencias o puntos de vista.
- Trabaja colaborativamente, participa en discusiones para tomar acuerdos: escucha y proporciona sus ideas.

ANEXO 11
PROGRAMA DE ESTUDIO
MATEMÁTICAS TERCER GRADO
EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA

Competencias a desarrollar en el programa de Matemáticas

En esta asignatura se espera que los alumnos desarrollen las siguientes competencias matemáticas:

- *Resolver problemas de manera autónoma.* Implica que los alumnos sepan identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones. Por ejemplo, problemas con solución única, otros con varias soluciones o ninguna solución; problemas en los que sobren o falten datos; problemas o situaciones en los que son los alumnos quienes plantean las preguntas. Se trata también de que los alumnos sean capaces de resolver un problema utilizando más de un procedimiento, reconociendo cuál o cuáles son más eficaces, o bien, puedan probar la eficacia de un procedimiento al cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema para generalizar procedimientos de resolución.
- *Comunicar información matemática.* Comprende la posibilidad de expresar, representar e interpretar información matemática contenida en una situación o de un fenómeno. Requiere que se comprendan y empleen diferentes formas de representar la información cualitativa y cuantitativa relacionada con la situación; que se establezcan relaciones entre estas representaciones; que se expongan con claridad las ideas matemáticas encontradas; que se deduzca la información derivada de las representaciones y se infieran propiedades, características o tendencias de la situación o del fenómeno representados.
- *Validar procedimientos y resultados.* Es importante que los alumnos de primaria adquieran la confianza suficiente para expresar sus procedimientos y defender sus aseveraciones con pruebas empíricas y argumentos a su alcance, aunque éstos todavía disten de la demostración formal. Son justamente su antecedente. Cuando el profesor logra que sus alumnos asuman la responsabilidad de buscar al menos una manera de resolver cada problema planteado, junto con ello crea las condiciones para que los alumnos vean la necesidad de formular argumentos para sustentar el procedimiento y la solución encontrados.
- *Manejar técnicas eficientemente.* Esta competencia se refiere al uso eficiente de procedimientos y formas de representación al efectuar cálculos, con o sin apoyo de calculadora.

Muchas veces el manejo eficiente o deficiente de técnicas establece la diferencia entre quienes resuelven los problemas de manera óptima y quienes alcanzan una solución insuficiente. Esta competencia no se limita al uso mecánico de las operaciones aritméticas, apunta principalmente al desarrollo del significado y uso de los números y de las operaciones, que se manifiesta en la capacidad de elegir adecuadamente la o las operaciones al resolver un problema; en la utilización del cálculo mental y la estimación; en el empleo de procedimientos abreviados o atajos a partir de las operaciones que se requieren en un problema, y en evaluar la pertinencia de los resultados. Para lograr el manejo eficiente de una técnica es necesario que los alumnos la sometan a prueba en muchos problemas distintos. Así, adquirirán confianza en ella y la podrán adaptar a nuevos problemas.

PROPÓSITOS PARA EL TERCER GRADO

Como resultado del estudio de los siguientes bloques de contenidos se espera que el alumno tenga disponibles los siguientes aprendizajes:

BLOQUE I

- Compare y ordene números de cuatro cifras.
- Utilice el cálculo mental al restar dígitos y múltiplos de 10 menos un dígito.
- Obtenga de manera rápida los productos de dígitos que se necesiten al resolver problemas u operaciones.
- Distinga las caras (rectas o curvas) aristas y vértices en cuerpos geométricos.
- Use el reloj para verificar tiempos.
- Obtenga nueva información a partir de datos contenidos en diversos portadores dados.

BLOQUE II

- Identifique y compare números escritos como expresiones aditivas o multiplicativas.
- Utilice caminos cortos para multiplicar dígitos por 10, por 100 y por sus múltiplos (20, 30, 200, 300, etcétera).
- Identifique los puntos cardinales.
- Compare longitudes utilizando diferentes recursos para medir.
- Determine la información que es relevante o irrelevante en diversos portadores.

BLOQUE III

- Resuelva problemas de reparto, cuyo resultado sea una fracción de la forma $m/2n$
- Utilice el algoritmo para multiplicar números hasta de tres cifras por un dígito.
- Resuelva problemas que impliquen dividir mediante diversos procedimientos.
- Identifique figuras que son simétricas con respecto a un eje.
- Reproduzca figuras con base en un modelo dado, teniendo como sistema de referencia una cuadrícula o retícula.

BLOQUE IV

- Identifique escrituras equivalentes con fracciones (escrituras aditivas, escrituras mixtas).
- Resuelva problemas que involucren distintas operaciones.
- Identifique la división $a \div b = c$, como la operación que permite resolver situaciones de reparto o de agrupamiento.
- Ubique objetos en el espacio usando dos o tres puntos de referencia.
- Distinga entre sucesos predecibles e impredecibles.
- Extraiga información de diversas tablas.

BLOQUE V

- Identifique representaciones gráficas de fracciones.
- Anticipe lo que pasa con el resultado de la división cuando el dividendo o el divisor aumenta o disminuye.
- Resuelva problemas sencillos que implican sumar o restar fracciones.
- Utilice el cálculo mental para resolver divisiones simples.
- Identifique juegos de azar, registre resultados y conteste preguntas con base en estos resultados.