



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES Y COORDINACIÓN DE
PSICOLOGÍA EDUCATIVA/COORDINACIÓN DE PRÁCTICAS.

"PROGRAMA PARA PROMOVER LA ATENCIÓN Y LA
MEMORIA EN NIÑOS DE 6 A 12 AÑOS QUE ASISTEN AL
INSTITUTO NACIONAL DE
REHABILITACIÓN-COMUNICACIÓN HUMANA".

INFORME DE PRACTICAS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

SÁNCHEZ ESCOBAR NANCY.

DIRECTOR DEL INFORME: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA.

REVISOR: DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI.

ASESOR ESTADISTICO: LIC. MARCOS VERDEJO MANZANO.





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.



H. JURADO:

MTRA. MARCELA GONZÁLEZ
FUENTES.

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI.

DRA. IRENE DANIELA MURIÁ VILA.

DRA. MA. DE LOS ÁNGELES MATA
MENDOZA.

LIC. FERNANDO FIERRO LUNA.

UNAM. 171

2008

ej. 2
↓

M-

TPs.

AGRADECIMIENTOS.

Porque cada día que amanezco puedo ver tu fidelidad y misericordia en cada instante y situación que me permites disfrutar, porque sólo tú supiste lo que pasaba en mi vida...Pues aún no está la palabra en mi lengua, y he aquí...tú la sabes...te quiero amar.

A la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO porque desde el bachillerato me ha formado como persona y ahora como profesional, por cobijarme y hacerme sentir en casa.

A la Facultad de Psicología por enseñarme y brindarme un conocimiento que pocos tiene la oportunidad de tener. A los docentes que participaron durante la carrera en mi formación como psicóloga.

Al INR-CH y Lic. Manuel Contreras, por abrir sus puertas al aprendizaje y al trabajo multidisciplinario por un bien en las personas.

Al jurado y al asesor estadístico porque en todo momento buscaron enriquecer este trabajo con el profesionalismo y humanidad que caracteriza a todo buen egresado de la UNAM.

A Fernando Fierro Luna porque ante todo fue un amigo que tomó mi mano para enamorarme más de esta carrera.

A mis padres que en cada suspiro los llevo a mi lado y lo que tengo es por su amor y apoyo.

A mis herman@s y sobrin@s, un ejemplo constante en mi vida que con tan sólo pensarlos puedo recuperar fuerzas.

A tres mujeres excepcionales e incomparables para mí: Mulan, Luna y Mushu porque en serio no me alcanzaría lo que tengo y lo que soy para expresarles lo que son para mí.

A los Brother 's por lo que fue, es y será.

A mis amigos Alberto, Alejandra, Alejandro, Amalia, Ccacheros, Checho, Dany, Denisse, del CELE, Edgar, Elizabeth E., Eugenio, Faviola, Gabriel, Gemelos, Gisela, Guadalupe, Hilda, Jess, Leticia, Lidia, Lola, Marisol, Martha P., Nury, Omar, Oscar, Pablo, Paulo, Rajiv, Tanya, Victor y Zaira.

A mis compañeras en las prácticas profesionales por su apoyo en este trabajo.

A Lolita por las dudas y apoyo en este esfuerzo.

A mi población que pese a todo y a todos hacían que esos días valieran la pena.

...Despierto, y aún estoy contigo.

INDICE.

INTRODUCCIÓN	1
1. ANTECEDENTES.	
a) CONTEXTUALES.	
a.1 Centro Nacional de Rehabilitación-Comunicación Humana	6
a.2 Áreas que lo conforman	7
a.3 Requisitos de admisión	9
a.4 Equipos multidisciplinarios que atienden en el INR-CH	9
a.5 Población que se atiende	10
b) TEORICOS.	
b.1 Educación Especial.	
b.1. 1 Historia de la Educación Especial	13
b.1. 2 Definición de Educación Especial	16
b.1. 3 Definición de Necesidades Educativas Especiales	18
b.1. 4 Educación Especial en México	20
b.2 Desarrollo del niño de 6 a 12 años.	
b.2. 1 Desarrollo Físico	24
b.2. 2 Desarrollo Motor	26
b.2. 3 Desarrollo Cognoscitivo	28
b.2. 4 Desarrollo Social	30
b.3 Atención.	
b.3. 1 Definición de Atención	35
b.3. 2 Desarrollo de la atención en el niño de 6 a 12 años	36
b.3. 3 Tipos de Atención	38
b.3. 4 Alteraciones de la Atención	40
b.4 Memoria.	
b.4. 1 Definición de Memoria	43
b.4. 2 Desarrollo de la memoria en el niño de 6 a 12 años	45
b.4. 3 Procesamiento Humano de Información	46
b.4. 4 Recuerdo y olvido	50
b.4. 5 Alteraciones en la Memoria	51

b.5 Dificultades de Aprendizaje.	
b.5. 1 Definición de Dificultades de Aprendizaje	53
b.5. 2 Modelos y teorías explicativas de las dificultades de Aprendizaje	58
b.5. 3 Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje	59
b.5. 4 Perfil de los niños con Dificultades de Aprendizaje	62
b.5. 5 Evaluación de las Dificultades de Aprendizaje	64
b.5. 6 Intervención en las Dificultades de Aprendizaje	65
b.5. 7 Dificultades de Aprendizaje en México	67
b.6 Modelos de Intervención.	
b.6. 1 Definición de rehabilitación cognitiva	69
b.6. 2 Rehabilitación en la atención y memoria	71
c) EXPERIENCIAS SIMILARES	75
2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.	
2.1 Propósitos	81
2.2 Población	81
2.3 Espacio de trabajo	81
2.4 Fases del programa	82
2.5 Diagrama de Gant	87
2.6 Materiales	88
2.7 Instrumentos para la Ejecución del Programa	89
2.8 Estrategias de Evaluación	98
2.9 Diseño de la Evaluación	99
3. RESULTADOS.	
3.1 Análisis cuantitativo	100
3.2 Análisis cualitativo	105
CONCLUSIONES	121
REFERENCIAS	127

ANEXOS.	
Anexo 1. Requisitos de admisión al INR-CH	134
Anexo 2. Entrevista realizada a la población	141
Anexo 3. Sesiones del Curso-Taller	150
Anexo 4. Cartas descriptivas del Curso-Taller	184
Anexo 5. Protocolo de aplicación del NEUROPSI Atención y Memoria	199
Anexo 6. Descripción del NEUROPSI Atención y Memoria	219
Anexo 7. Categorías consideradas para la elaboración de la Bitácora	224
Anexo 8. Diferencias para la realización de la sesión dos	226
Anexo 9. Figuras para la realización de la sesión tres	228
Anexo 10. Historia de una tortuga para la realización de la sesión seis	230
Anexo 11. Ejemplos de recuerdos para la realización de la sesión ocho	234

INTRODUCCIÓN.

Sin duda alguna, dos de los procesos cognitivos más importantes del ser humano son: *la atención y la memoria*. La atención es un mecanismo que pone en marcha una serie de procesos u operaciones, gracias a los cuales, se es más receptivo a los sucesos del ambiente y se pueden llevar a cabo una gran cantidad de tareas de forma más eficaz (García, 1997) y la memoria es la capacidad de la persona para codificar, almacenar y recuperar experiencias de la vida diaria (Wingfield, 1988).

Estos dos procesos se desarrollan, junto con otras funciones como las ejecutivas o razonamiento, y son parte importante para que se dé un aprendizaje adecuado. Generalmente cuando un niño presenta dificultades en la atención o memoria se ve reflejado en el aprendizaje, causando alteraciones en este proceso (Da Fonseca, 2004).

Problemática que se pretende abordar.

La atención y la memoria son procesos importantes para diferentes actividades. En Estados Unidos, en el año de 1994, el Sixteenth Annual Report (citado en Heward, 1998) reportó 2, 333, 571 casos con dificultades de aprendizaje. Se refiere esta cifra ya que dos de las características que los niños con dificultades en el aprendizaje presentan, precisamente son alteraciones en la atención y en la memoria (Da Fonseca, 2004).

Según Macotela (2003), en el aprendizaje están implicados procesos psicológicos tales como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la auto-regulación, la socialización y el desarrollo del lenguaje y emocional.

Los procesos de atención y memoria juegan un papel tan importante en el aprendizaje que al final de la edad preescolar, se adquiere cierta experiencia en el manejo de la atención, uno de los índices de preparación para la enseñanza primaria (Manjarrez, 2005).

La memoria es una asombrosa habilidad, producto de la evolución del cerebro humano. Esta habilidad ha influido en la acumulación de mayor experiencia y en el desarrollo de tipos de aprendizaje más complejos (Téllez, 2002).

En México en el año de 1995, psicólogos del Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente" realizaron un estudio a menores de 4 a 16 años que residían en la Ciudad de México, el cual arrojó que el 14% de la población presentaba déficit de atención, siendo éste uno de los más prevalentes en la población (Caraveo, Colmenares y Martínez; 2002).

Todas estas cifras llevaron a considerar que existe una necesidad para intervenir en la rehabilitación de la atención y la memoria.

La problemática que este proyecto abordó, fue promover habilidades y estrategias en niños de 6 a 12 años de edad referidos por el Instituto Nacional de Rehabilitación-Comunicación Humana, en lo que respecta a la atención y la memoria, ya que cuando alguno de estos dos procesos se altera, entonces pueden ser causantes de un bajo desempeño escolar. Según: Gearheart (1987 en Macotela, 2003) en términos generales, en los niños con alteraciones de aprendizaje se manifiestan dos aspectos generales: 1) Retraso académico y 2) Discrepancia entre el rendimiento esperado y el rendimiento real.

Justificación.

Durante la niñez la atención y la memoria pueden alterarse y ser causantes de trastornos cognitivos, los cuales pueden ser intervenidos tomando como referencia el planteamiento de Feuerstein (1980, citado en Martínez, Brunet y Farrés s/f), quien afirma que el ser humano es un ser cambiante, que puede modificarse, entendiéndose como modificabilidad a los cambios de naturaleza estructural que alteran el curso del desarrollo cognitivo; a la forma en que el organismo interacciona, actúa o responde a las fuentes de información. Esto no sucede al azar sino por un programa de intervención intencional que hace al individuo más sensible a las fuentes de estimulación externas e internas. Por

lo tanto es de suma importancia el papel del psicólogo para la intervención en las alteraciones de la atención y memoria a través del diseño e implementación de programas que lleven a la rehabilitación de estos procesos.

Como ya se mencionó con anterioridad, la memoria y la atención juegan un papel indispensable tanto para adquirir como para evocar un aprendizaje.

La relevancia social que motivó a la elaboración de este programa de intervención fue la posibilidad de dotar a niños de estrategias para procesos como la atención y memoria favoreciendo tanto su vida cotidiana como su desarrollo académico, considerando que en el 2004 el Instituto Nacional de Estadística Geografía Informática (INEGI) reporta en la población asistente a nivel primaria (14 652 879) un índice de deserción de 1.4, lo que constituye un abandono de las actividades escolares por parte de los alumnos antes de terminar algún grado o nivel educativo.

El programa de intervención que se realizó puede tener un aporte disciplinario desde diferentes perspectivas; iniciando como un experiencia similar, ya que no se encontraron muchas experiencias en niños y en lo que compete a nuestro país, desde una tendencia neuropsicológica. Además de que se procuró ofrecer una manera práctica y lúdica en el desarrollo del programa con material común y fácil de utilizar.

Al formar parte del grupo del Programa de Prácticas, surgió mi interés de poder utilizar la rehabilitación como herramienta de modificabilidad en la población interesada en el programa; ya que, enseñarles a los niños cómo se usan apropiadamente las estrategias, es un método de intervención comúnmente usado en casos de dificultades de aprendizaje (Dockrell y McShane, 1993, citado en Macotela, 1998). Además de que, los niños con dificultades de aprendizaje frecuentemente tienen estrategias ejecutivas pobres y una motivación reducida para intentar la tarea debido a una historia de fracaso (Dockrell y McShane 1993, citado en Macotela, 1998).

Objetivos:

■ Diseñar un programa psicoeducativo para favorecer los procesos de atención y memoria en niños que asisten al INR-CH¹.

■ Implantar el programa psicoeducativo para favorecer los procesos de atención y memoria en niños de 6 a 12 años que asisten al INR-CH.

■ Evaluar cualitativa y cuantitativamente antes y después del programa los procesos de atención y memoria presentados en los participantes en el mismo.

El presente trabajo consta de tres capítulos generales. El primero se centra en los antecedentes contextuales y teóricos en donde, primeramente se abarca el escenario donde se trabajó (Instituto Nacional de Rehabilitación y Comunicación Humana), historia de la institución, las diferentes áreas en las que se divide, población con la que se trabaja en el instituto, etc. De la mano con el primer apartado, en el segundo apartado se trata el tema de la Educación Especial; sus antecedentes, definiciones y la educación especial en México.

Debido a que la población con la que se trabajó, es una población que cae en un rango de edad de seis a doce años, en el siguiente apartado se describe el desarrollo del niño de 6 a 12 años, en la área; física, motora, cognoscitiva y social.

El cuarto y quinto apartado están dedicados a los procesos psicológicos a trabajar. El cuarto a la atención y el quinto a la memoria; donde se tratan temas como la definición de estos procesos, los tipos de atención y memoria, el desarrollo de estos procesos en el niño y alteraciones en la atención y la memoria.

Debido a la relación que tienen los procesos de atención y memoria con el aprendizaje, el sexto apartado trata de exponer en qué consisten las

¹ Instituto Nacional de Rehabilitación-Comunicación Humana (Sector Salud).

dificultades de aprendizaje, así como diferentes explicaciones para estas dificultades, clasificación, perfil, evaluación, intervención ante éstas y la situación en México de las dificultades de aprendizaje.

El último apartado de antecedentes teóricos, pretende presentar los modelos de intervención para poder trabajar con la atención y la memoria; primeramente dando una definición de lo que es la rehabilitación cognitiva y posteriormente la rehabilitación en la atención y memoria.

En el apartado C se presentan experiencias de trabajo similares al que aquí se describe.

En el segundo capítulo con base a las consideraciones contextuales, teóricas y las experiencias similares, se presenta el diseño de la intervención que se elaboró.

Tratando de tomar en cuenta datos cuantitativos y cualitativos, en la parte de resultados se expresan estas dos formas de evaluación. Primeramente los datos cuantitativos a través de un pretest-postest mientras que para considerar el desarrollo de la población, a lo largo del curso-taller se analiza lo cualitativo.

Como último, para acabar este trabajo se termina presentando las conclusiones a las que llevaron los resultados obtenidos en esta intervención

1. ANTECEDENTES.

a) CONTEXTUALES.

a. 1 INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN-COMUNICACIÓN HUMANA.

Para la elaboración de este apartado se recurrió a la información brindada por la página electrónica del Instituto (Portal Instituto Nacional de Rehabilitación-Comunicación Humana, 2007).

El Instituto Nacional de Rehabilitación-Comunicación Humana (INR-CH), es una Institución del Sector Salud, dentro del Instituto se encuentran tres grandes divisiones: Ortopedia, Rehabilitación y Comunicación Humana.

La Misión del Instituto Nacional de Rehabilitación-Comunicación Humana es:

- Impulsar acciones de prevención de la discapacidad, atención a personas con discapacidad.
- Rehabilitación de pacientes con enfermedades y secuelas discapacitantes del aparato locomotor, de la audición, voz, lenguaje, cardiorrespiratorio y de todo tipo así como lesiones deportivas abarcando, los aspectos físico, psicológico, social y ocupacional de cada paciente, con la intervención de la familia y la comunidad.
- Formar y capacitar recursos humanos.
- Desarrollar investigación científica.

La Visión del Instituto Nacional de Rehabilitación es ser una institución líder en el campo de la prevención y rehabilitación de discapacidades diversas. Formar parte de los Institutos Nacionales de Salud, ser la institución médica de más prestigio en su campo en el país y estar ubicado entre las instituciones médicas más altamente calificadas y certificadas a nivel nacional e internacional. Ser el Instituto donde se desarrolla la investigación, básica, clínica y tecnológica de más alto nivel en materia de discapacidad.

Contar con infraestructura y tecnología de punta, con una amplia y completa red informática que lo convertirá en el primer hospital inteligente de América Latina.

a. 2 ÁREAS QUE LO CONFORMAN.

- Comunicación Humana.
 - Audiología.
 - Neuropsicología.
 - Foniatría.
 - Medicina interna.
 - Cirugía plástica y reconstructiva.
 - Otoneurología.
 - Neurofisiología.
 - Psicología de la comunicación humana.
 - Terapia de lenguaje.
 - Terapia de aprendizaje.
 - Terapia de voz y habla.
 - Terapia de audición.

- Medicina de Rehabilitación.
 - Rehabilitación de amputados.
 - Rehabilitación cardíaca-cardiología.
 - Rehabilitación de columna.
 - Rehabilitación del deporte.
 - Rehabilitación de enfermedad vascular cerebral y traumatismo craneoencefálico.
 - Rehabilitación geriátrica.
 - Rehabilitación laboral e integral.
 - Rehabilitación del lenguaje.
 - Lesión medular.
 - Rehabilitación osteoarticular.
 - Rehabilitación pulmonar.

- Clínica de distrofia muscular.
- Clínica de osteoporosis.
- Electromiografía y potenciales evocados.
- Malformaciones congénitas.
- Neurología.
- Parálisis cerebral infantil y estimulación temprana.
- Laboratorio de órtesis y prótesis.
- Terapia física.
- Terapia ocupacional.

- Medicina del Deporte.
 - Reacondicionamiento físico.
 - Farmacología del deporte.
 - Psicología del deporte.
 - Valoración y asesoría nutricional.

- Ortopedia.
 - Cirugía de columna vertebral.
 - Cirugía de la mano y microcirugía.
 - Deformidades neuromusculares.
 - Infecciones óseas.
 - Ortopedia del deporte y artroscopia.
 - Ortopedia pediátrica.
 - Reconstrucción articular.
 - Reumatología.
 - Tumores óseos.
 - Traumatología.
 - Unidad de cuidados intensivos.
 - Admisión continua/urgencias.

- Investigación.
- Enseñanza.

a. 3 REQUISITOS DE ADMISIÓN.

Para el ingreso al INR-CH cada área tiene sus propios requisitos específicos; por ende, para una mejor descripción de éstos se sugiere acudir a los anexos (ANEXO 1).

a. 4 EQUIPOS MULTIDISCIPLINARIOS QUE ATIENDEN EN EL INR-CH.

La variedad de los profesionales que trabajan en el INR-CH es heterogénea y depende de cada área como a continuación se expone.

Médicos de audiología, foniatría y patología de lenguaje.

- Terapistas en comunicación humana.
- Profesoras de educación primaria.
- Médicos cirujanos.
- Psicólogas.
- Educadoras en educación preescolar.
- Pedagogas.
- Educadoras en educación básica y superior.
- Educación especial.
- Odontólogas.

Médicos de Rehabilitación.

- Médicos generales.
- Médicos cirujanos.

Medicina del Deporte.

- Biólogo.
- Farmacólogo.
- Médicos cirujanos.

Ortopedia.

- Médicos cirujanos.

Investigación.

- Ingenieros biomédicos.
- Terapistas en comunicación humana.
- Médicos veterinarios zootecnistas.
- Médicos cirujanos.
- Biólogos.
- Ingeniero mecánico.
- Psicólogas.
- Químicas.
- Ingenieros en comunicaciones y electrónica.
- Físico-matemático.
- Técnico en Sistemas digitales.
- Técnico en máquinas-herramienta.
- Socióloga.
- Ingeniero bioquímico industrial.

Servicios Auxiliares de Diagnóstico y Tratamiento.

- Médicos cirujanos.

Anestesiología.

- Médicos cirujanos.

Oftalmología.

- Médicos cirujanos.

Otorrinolaringología.

- Médicos cirujanos.

a. 5 POBLACIÓN QUE SE ATIENDE.

Igualmente que los profesionales que trabajan, la población con la que se trabaja es variada, entre los padecimientos están:

- En audiología se atienden todos los tipos de pérdida auditiva o sordera independientemente de la causa, así como todas las afecciones que causen cualquier tipo de sintomatología audiológica.
- En patología del lenguaje, los padecimientos que se tratan son problemas en la adquisición del lenguaje verbal en niños, alteraciones en la adquisición del lenguaje lecto-escrito en niños y trastornos del lenguaje verbal (afasias), en la lectura (alexias), en la escritura (agrafias) secundarios a daño cerebral focal en adultos.
- En foniatría la atención clínica está dirigida a pacientes de cualquier edad que presentan patología específica de voz en sus diferentes contextos y patología del habla.

Trastornos de voz: disfonías de diversa etiología.

Disartrias: trastornos motores del habla de origen neurológico.

Trastornos del ritmo del habla (disfemia o tartamudez).

- En otoneurología se trata el vértigo de origen periférico o central, acompañado de: mareo, sensación de inestabilidad a la marcha, cortejo vagal, hipoacusia, acufeno, etc.
- En Psicología de la Comunicación Humana se tratan problemas de lenguaje, aprendizaje, audición, voz, habla y equilibrio.
- En terapia de lenguaje, los padecimientos que se tratan son retardos de lenguaje, afasias y disartrias.
- En el área de terapia de aprendizaje la atención es a niños de edad escolar con dificultades específicas del aprendizaje.
- En la terapia de voz y habla se da atención a niños y adultos con problemas de voz y habla; los padecimientos que se tratan son labio y/o paladar hendido, laringectomizados, trastornos del ritmo del habla (tartamudez, farfullero y taquilalia) y disfonías.
- En la terapia de audición se tratan problemas auditivos congénitos y adquiridos en: lactantes, preescolares, escolares, en adultos jóvenes y mayores con problemas de audición adquiridos.
- En el área de rehabilitación se atienden a pacientes apuntados, con malformaciones congénitas, pacientes con neuropatía diabética,

pacientes con tumores óseos, pacientes con enfermedades cardiovasculares, patologías de la columna vertebral, el síndrome doloroso patelofemoral, gonartrosis, lesiones ligamentarias, lesiones de meniscos, lesiones de manguito rotador, esquinces, luxaciones, lesiones en tobillo, lesiones en danza, lesiones originadas por el deporte.

Pacientes con secuelas de enfermedad vascular cerebral, traumatismo craneoencefálico, parálisis facial, esclerosis múltiple, esclerosis lateral amiotrófica, enfermedad de Parkinson, osteoartritis, neuropatías y en general padecimientos agudos y crónico-degenerativos de pacientes geriátricos, personas con discapacidad motora, sensorial (visual, auditiva) e intelectual, retardos de lenguaje en el niño con parálisis cerebral infantil (P. C. I.), etc.

- Patología de las rodillas, hombro y/o tobillo, lesiones derivadas de la práctica deportiva, trastornos de la alimentación, enfermedades crónico-degenerativas, evaluación, control y seguimiento médico-deportivo y psicodeportivo, obesidad, trastornos de la conducta alimentaria, etc.
- En ortopedia están: la hernia de disco, conducto lumbar estrecho, conducto cervicalestrecho, fracturas, tumores, infecciones, espondilólisis, espondilolistesis, escoliosis, cifosis, padecimientos traumáticos que afectan la extremidad torácica, padecimiento congénitos de la extremidad torácica, etc.
- En oftalmología se tratan cataratas, glaucoma, retinopatía diabética, enfermedades inflamatorias del globo ocular.

En lo que respecta al área donde se trabajó a través del curso-taller, según reporte del Jefe de Servicio-Coordenador del turno vespertino (M. Contreras, Comunicación Personal, Febrero 13, 2008), hasta diciembre del año pasado se atendieron en el turno vespertino 806 casos en el área de Comunicación Humana.

b) TEÓRICOS.

b. 1 EDUCACIÓN ESPECIAL.

b. 1.1 HISTORIA DE LA EDUCACION ESPECIAL.

Las primeras alusiones a personas deficientes llegan de la mano del filósofo Plutarco, y a través de informes de órdenes religiosas. Hipócrates, en el siglo V a. C. aborda la anomalía como una enfermedad. En el siglo XV se funda la primera institución dedicada exclusivamente a la asistencia a enfermos mentales.

A principios de la edad moderna aparecen los primeros centros especiales para subnormales. De manera que las primeras respuestas a los problemas educativos de las personas deficientes se suelen enmarcar en el periodo comprendido entre 1700 y 1880, y son experiencias desarrolladas por las iniciativas privadas, especialmente las instituciones religiosas y de orientación asistencial. Se crearon centros para ciegos y sordomudos durante ese periodo. La aparición y organización de asociaciones profesionales impulsaron el desarrollo científico y técnico de métodos de diagnóstico y tratamientos específicos (Sánchez y Torres, 1997).

Aunado al párrafo anterior, se dieron una serie de circunstancias históricas y sociales que llevaron a la marginación social a las personas con déficit. Por ello, los sujetos no productivos ni competentes fueron relegados y reclusos en asilos e instituciones donde la atención y los cuidados eran mínimos y donde convivían todos juntos. Será a finales del siglo XVIII cuando se inicie la reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia estas personas, influenciada por movimientos y acontecimientos sociales (Macotela, 2003).

Personajes como Pinel y Esquirol se interesaron por identificar y explicar las enfermedades mentales como realidades diferenciadas de otras alteraciones,

proponiendo tratamientos y respuestas desde una orientación médico-patológica.

Hacia mediados del siglo XIX se observan dos corrientes diferentes; por una parte, la que sigue proporcionando un tratamiento médico-asistencial en centros y, por otra parte, la que se apoya en la línea educativa iniciada por Itard, fundamentada en una pedagogía curativa y rehabilitadora y consolidada. Estas primeras experiencias ponen de manifiesto que la educación es necesaria, que el enfoque y el tratamiento médico-patológico, por ser insuficientes, deben complementarse con un planteamiento educativo más atento a las posibilidades del modelo médico patológico.

La aparición y el aumento de los niños débiles mentales, que al imponerse la educación obligatoria se está generando, dará como consecuencia que los sujetos que no son capaces de adaptarse en la escuela constituirá la población de educación especial, de manera que la escuela ha sido seleccionadora desde sus orígenes.

Se tiene que destacar la aportación de los estudios psicológicos sobre la modificabilidad y educabilidad de los deficientes, llega a la consolidación de los centros específicos de educación especial como respuesta educativa propia, con lo que ello supone de sistematización y de organización disciplinar. También la psicología influyó en la búsqueda de la fundamentación científica de la educación especial durante el siglo XX, obtiene de la psicología fundamentación sobre todo para la clasificación y comprensión del déficit y modelos de aprendizaje para orientar su actividad (Zacarias y cols., 1997).

La visión de la educación especial, desde la perspectiva biomédica ha tenido una serie de consecuencias negativas, entre las cuales se encuentran las siguientes:

- La persona no tiene un déficit, sino que es un deficiente.

- La intervención se centra en el déficit.
- Abandona el desarrollo social de la persona.

Al igual que la perspectiva biomédica, también la psicológica tiene ciertos errores:

- Se focaliza en las diferencias individuales, no en las cualidades que sobresalen en la persona y que pueda compartir.
- La diferencia, lo singular y lo peculiar son la base para la toma de decisiones.
- No considera la dimensión social de las personas, separando una vez más a las personas.

Será entre los años cuarenta a sesenta del siglo XX, cuando se produzcan una serie de circunstancias que genera preocupación social por los niños que se atienden en instituciones específicas. Entre otros se destacan los siguientes acontecimientos:

- La negativa de las familias a enviar a sus hijos a escuelas específicas.
- Los efectos de la escolarización segregada.
- Cuestionamientos ideológicos.

García Pastor (1995), señala que la educación especial no se organizó como necesidad de progreso social, sino como necesidad de eliminar los obstáculos a ese progreso. Pero la incapacidad para contemplar de forma global el proceso educativo hace que hacia finales de esta etapa sea la orientación pedagógica la que apoya y sirve de contexto ecológico, disciplinar y científico a la educación especial.

El progresivo auge e influencia del principio de normalización junto a una serie de factores como la legitimación de las políticas tendentes a la integración, el sentido y el papel diagnóstico y la toma de decisiones acerca del emplazamiento escolar adecuado para la atención educativa y las teorías

sociológicas sobre la influencia de las relaciones interpersonales en la comprensión de la construcción social, dieron origen a una nueva orientación en educación especial caracterizada por su fuerte despegue de lo psicológico y su desarrollo fuertemente en lo didáctico y organizativo.

b. 1. 2 DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

La Educación Especial ha evolucionado atendiendo a dos variables principales: por una parte, las actitudes sociales relativas a las personas con discapacidades y dificultades de aprendizaje y comportamiento; por otra los avances científicos y las perspectivas de la sociedad en cada momento concreto.

La definición y los principios rectores de la actuación de la educación especial se han ido modificando en diferentes periodos.

La educación especial se entiende como una parte integrante del sistema educativo general que centra su interés en las necesidades que presentan los alumnos para alcanzar el principal objetivo de la escuela, que es posibilitar el aprendizaje a todos los alumnos (Sánchez y Torres, 1997).

Sánchez y Torres (1997), recopilan definiciones que diferentes autores han hecho a través del tiempo y que reflejan los cambios que ha sufrido ésta, a continuación se mencionan algunas:

1.- Víctor García Hoz (1960) la define así: La educación especial consiste en una acción pedagógica cuya finalidad no está en curar deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene.

2.- Oleron (1976), pone de manifiesto que la educación especial se consagra a todos aquellos niños que por algunas razones no es posible considerar como enteramente normales.

3.- Lambert (1978), la educación especial provee a la educación e instrucción de los impedidos: primero asegurando el desarrollo de sus aptitudes físicas, intelectuales y su ajuste social; segundo, preparándolos para la vida familiar, la práctica de oficios compatibles con su impedimento.

4.- Para Garabato (1984), la educación especial puede definirse como la atención educativa específica que se presenta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales.

5.- López Melero (1990), considera que la educación especial es la ciencia del sistema de comunicación intencional que tiene lugar en una institución para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo-sociales del niño cognitivamente diferente.

6.- Guerrero López (1991), señala que la educación especial es la disciplina de la didáctica que trata de explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las adaptaciones curriculares y las estrategias de intervención educativa en los sujetos con problemas psíquicos, motrices, sociales y comunicativos.

Para tratar de dar una conclusión acerca de estas definiciones se dan una serie de elementos comunes que se destacan:

-La educación especial es considerada como una acción educativa que va desde la especificada a la complementariedad, situándose en algunos casos dentro de la educación denominada general y en otros casos al margen de la misma.

-La consideración de la educación especial como campo de conocimientos, investigaciones y propuestas teórico-prácticas, así como el énfasis en los recursos y no en las limitaciones de los sujetos.

-La finalidad de la educación especial es coincidente con la educación general en el sentido de lograr el desarrollo máximo de las potencialidades del sujeto para su integración en la sociedad mediante procesos de adaptación a las necesidades de lo individuos.

La educación especial es considerada como aquella disciplina que trata de estudiar y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de

diversidad, con la finalidad de ofrecer respuestas educativas, por una parte, y proyección socio-laboral, por otra, a los alumnos con necesidades educativas especiales, generando interacciones entre la teoría y la práctica desde una triple perspectiva: curricular, organizativa y profesional (Sánchez y Torres, 1997).

b. 1.3 DEFINICIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

La atención médica y el diagnóstico establecen, a través de los primeros manuales de psiquiatría, la diferencia entre enfermedad mental y retardo mental, siendo desde el modelo biomédico donde se realizarían las diferentes categorías que clasifican y que perduran hasta el siglo XX, entremezcladas con modelos educativos y asistenciales (Sánchez y Torres, 1997).

Necesidades educativas especiales (ENN), es un término que aparece por primera vez en el informe Warnock (Inglaterra, 1978) debido a que la baronesa Warnock y su equipo de colaboradores elaboran un informe con la intención de detectar las causas del elevado fracaso escolar.

Brennan se refiere a NEE cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas), que afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todas las ayudas especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente.

El concepto de necesidades educativas especiales centra la atención en el tipo de respuesta que el centro educativo ha de facilitar, por lo que el concepto de necesidades educativas especiales está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro máximo de su crecimiento escolar.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (Sánchez y Torres, 1997).

Para Lou y López (2001) es necesario considerar diferentes aspectos que lleven a mejores clases inclusivas:

- a) El modelo de la escuela.
- b) El sujeto de la educación especial y su forma de aprender.
- c) La evaluación contextualizada.
- d) El currículo.
- e) Creación de un continuo de servicios y rechazo del sistema de categorías como criterio de asignación de los alumnos a los mismos.

Los mismos autores señalan los siguientes condicionantes o cambios que se deben producir en los centros para la adecuada marcha de la integración:

- a) Necesidad de cambios a nivel arquitectónico.
- b) Cambios en la metodología y criterios de agrupación de los alumnos basados en la diversidad.
- c) La necesidad de una adecuada formación para dar respuesta a una escuela inclusiva.
- d) Creación de grupos colaborativos.
- e) Coordinación entre el profesor tutor y el profesor de educación especial.

Como se puede observar la intervención que plantean Lou y López sólo es en el ámbito escolar, sin embargo otros autores como Arco y Fernández (2004) sugieren otros tipos de intervención atendiendo a la naturaleza de los factores o variables que cualquier intervención pretenda modificar, los cuales presentan en el siguiente cuadro:

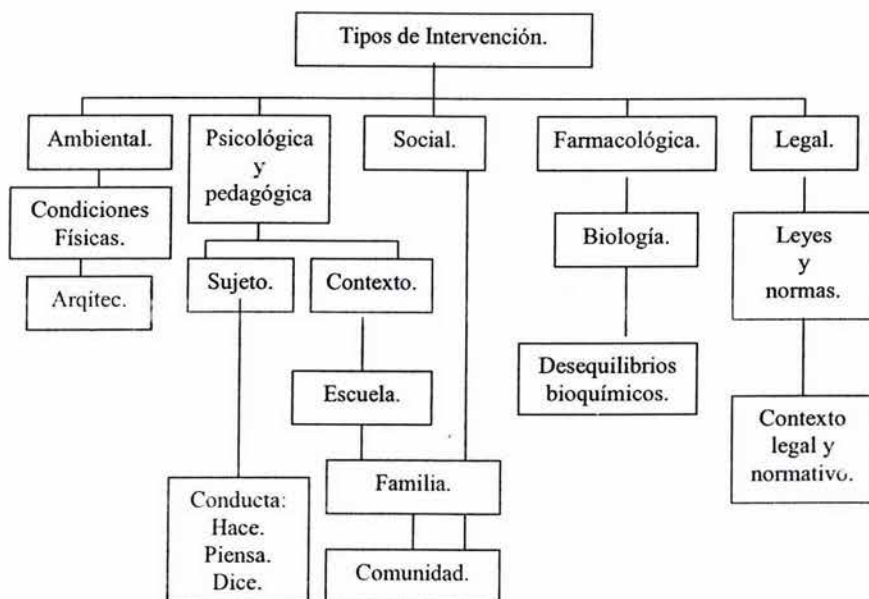


Fig. 1. Tipos de Intervención, de acuerdo con Arco y Fernández (2004).

b.1. 4 EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO.

Molina elaboró en 1997 la siguiente cronología de los acontecimientos más representativos de la educación especial en México (Arias y Tello, 2006).

En 1565 se fundó el primer Hospital Psiquiátrico de América: Hospital de San Hipólito. Durante la colonia se sigue el modelo asistencial, basado en la religión judeocristiana impuesta con la conquista. Para 1867, bajo el gobierno del Presidente Benito Juárez se expide el decreto que da lugar a la escuela nacional de sordomudos y en 1870 se crea la escuela nacional de ciegos.-

En 1914 el doctor José de Jesús González, eminente científico, establece en León, Guanajuato una escuela para débiles mentales. En el periodo de 1918 a 1927 en el Distrito Federal se fundan dos escuelas de orientación para varones y mujeres. Comienzan a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para deficientes mentales, auspiciados por la Universidad Nacional

Autónoma de México. El Doctor Salvador Lima instituye una escuela para deficientes mentales en Guadalajara.

En 1942 se crean con carácter experimental dos grupos diferenciales en la Escuela Anexa a la Nacional de Maestros. En 1945 se establecen las carreras de educación de ciegos y de sordomudos en la escuela Normal de Especialización. En el año de 1954 se crea la Dirección General de Rehabilitación. En la Escuela Normal de Especialización se introduce la carrera de maestro especialista en la educación de lesionados del aparato neuromotor.

De 1960 a 1961 se marca un hito en la educación especial al aumentar los servicios y crearse cuatro escuelas primarias de perfeccionamiento para niños deficientes mentales en la ciudad de México. En 1978, se impulsa la investigación en diversas áreas de educación especial. Se participa en actividades internacionales y se crea más servicios. En el periodo de 1980 a 1996 se consolidan los servicios de educación especial, se comienza a atender a los alumnos de capacidad superior y a considerar la opción de la integración educativa como estrategia para cubrir la demanda.

En 1997 se realiza la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas especiales. Atención a la diversidad, organizada por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores.

En la actualidad se puede observar una gran diversidad de prácticas que van desde la atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia. La integración tiene como base la educación para la normalización y la atención está concentrada en el alumno que recibe educación. En nuestro país dentro del sector público, la Dirección General de Educación Especial es la encargada de promover la integración mediante tres centros: CAM, USAER y CRIIE (De León y Hernández, 2007).

A través de varios años han existido distintos modelos de atención en educación especial. Han cambiado desde el asistencial, donde al sujeto de educación especial se le considera como minusválido y requiere ser asistido todo el tiempo y toda la vida; al modelo terapéutico, en donde al sujeto se le considera como atípico que requiere de una terapia para conducirlo a la normalidad y más que una escuela para su atención, requiere de una clínica. Por último el modelo educativo en donde la estrategia básica de educación especial, es la integración y la normalización, con el objetivo de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad. Para que pueda interactuar con éxito en ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales, después. En 1980 se inició en México el modelo educativo, cuando la Dirección General de Educación Especial emitió, un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial (Cuaderno de Integración Educativa, 1994).

Con base a un estudio tipo documental, Jiménez y Saldivar (2007) encontraron lo siguiente con respecto a la Educación Especial en México:

- En lo que compete a la *administración* se pudo concluir que existe una falta de información política a favor de la integración. Mientras que en educación especial existe una necesidad de seguimiento en los casos de niños integrados. En la educación regular por su parte, las autoridades no participan de forma activa en la labor realizada por parte de la educación especial.
- En general en los *centros escolares* (CENDIS, USAER, CAM's) existe una deficiencia en la infraestructura y espacios físicos: No existe una concepción de que el proceso de integración debe de realizarse por las características de la escuela y no por las del alumno.
- Los *profesores* (de educación regular, especial y equipo multidisciplinario) presentan una actitud favorable hacia la integración, pero expresan límites para aquellos estudiantes con discapacidad grave o múltiple. Aunado a lo antes mencionado se presenta una falta de claridad conceptual con respecto a las NEE. Los profesores consideran

que el integrar a estudiantes con alguna NEE mejora sus niveles de socialización de éstos. Sólo un grupo de docentes deciden responder positivamente a la tarea de integración, por compromiso personal y no por un proyecto institucional. Se evidencia poco trabajo colaborativo en cuanto a la labor multidisciplinaria, lo que conlleva a un trabajo aislado e individualista.

- En cuanto a los *estudiantes* los autores encontraron que no hay una idea clara de quiénes son los niños que deben ser atendidos, lo que provoca en ocasiones que no se dé una integración real. Aunque muchos no logran superar dificultades en conocimientos (lo que les lleva a reprobaciones reiteradas y continuidad a grados superiores con deficiencias), los niños con NEE expresan sentirse satisfechos con sus avances académicos y sociales.
- En el aspecto *familiar* se evidencia que la mayoría tiene dinámicas disfuncionales, además se observa la ausencia del padre en la participación (familiar como escolar), lo que lleva a deducir que el ambiente familiar no está favoreciendo el desarrollo y educación de los niños con NEE. Aunque los padres tienen una actitud positiva hacia la integración no encuentran a ésta en su experiencia satisfactoria.

b.2 DESARROLLO DEL NIÑO DE 6 A 12 AÑOS.

En este apartado se mencionarán aspectos en cuanto al desarrollo físico, motor, cognoscitivo y social de los niños. Ya que la relación con el medio va a ser mucho más adaptativa. Parte de ese proceso depende de la interacción que tiene en contextos formales como la escuela, como en contextos menos formales como al convivir con familia y amigos. Checa, Casla y Galeote (2004) plantean que en esta edad, también inciden de manera notable sus mayores capacidades metacognitivas, entre las que se incluyen la monitorización y control de sus procesos mentales.

b.2. 1 DESARROLLO FÍSICO.

Para algunos el crecimiento físico del niño es el signo más evidente del desarrollo del niño. El niño por una parte, deja atrás una primera infancia, con los grandes cambios que se dan en ese periodo y, por otro, con la pubertad, entra en la etapa de la adolescencia, momento en que el crecimiento se acelera de nuevo (Checa, Casla y Galeote, 2004).

Para Checa, Casla y Galeote (2004) la fuerza física aumenta de forma más considerada que el tamaño, desempeñando desde los seis años un papel importante en el tipo de juegos y actividades que realizan.

A través del primer año de vida, el peso llega a triplicarse en comparación con el peso que se tenía al nacer y la estatura aumenta casi a la mitad. A medida que el niño se desarrolla el crecimiento antes mencionado disminuye. Por ende según Feldman (2002), el ritmo promedio de crecimiento desde los tres años hasta el principio de la adolescencia, a los 13 años más o menos, es alrededor de 2.3kg y 7.5 cm. por año.

Existen pocas diferencias sexuales en cuanto al tamaño físico antes de la adolescencia. El peso, altura y masa muscular son más o menos iguales en ambos sexos antes de la pubertad (Meece, 2000).

En comparación con los hombres las mujeres llegan a la pubertad antes, entre los 10 y 12 años. El aumento del tamaño de los senos o la aparición del vello púbico, es la primera señal. Se presenta un estirón de crecimiento, al alcanzar su nivel máximo aproximadamente las mujeres crecen 8 cm. al año y antes de que termine el periodo del estirón 30 cm. El crecimiento antes mencionado no sólo ocurre en el sentido de las piernas sino también en el busto. En las mujeres el último cambio físico suele ser el inicio del ciclo menstrual (ó menarquía).

A los diez años de edad las niñas son algo más altas que los niños. Las diferencias individuales son notables, sin que deban considerarse anormales ni preocupantes (Delval, 2002).

Desde el primer año hasta la adolescencia son las piernas las que crecen más rápidamente y son responsables del aumento de estatura en más del 65% (Delval, 2002).

En lo que respecta a los varones en promedio, inician la pubertad dos años después que las mujeres. En ellos el primer signo son algunos cambios en sus genitales acompañados de la presentación de vello púbico. Al término de un año, más o menos, inicia el estirón del crecimiento. Otros cambios posteriores son la aparición del vello facial y corporal, cambios en el tamaño del pene, como un gradual cambio de voz.

Al final de la adolescencia, los varones tienen una más alta razón de masa muscular (3:1) que las mujeres (5:4) (Meece, 2000).

Los niños de este periodo tienen mayor fuerza y capacidad cardiaca y pulmonar lo que permite a los niños disponer de la resistencia necesaria para mejorar su rendimiento en habilidades como nadar o correr (Stassen y Thompson, 1997).

En cuanto al desarrollo del cerebro, en torno a la edad de cinco o siete años, el tamaño alcanzado del córtex cerebral es aproximadamente el del adulto. Se

completa la mielinización del córtex y esto facilita las interconexiones entre las diferentes partes del cerebro (Checa, Casla y Galeote, 2004). Según Oñate (2004) cuando el niño ha alcanzado la edad de seis años, la maduración cerebral está bastante conseguida, siendo el peso del cerebro un 90% del definitivo. Sin embargo la sustancia gris y las nuevas conexiones de neuronas no han terminado su formación, que será al comienzo de la adolescencia.

El desarrollo motor es un aspecto importante a considerar, debido a la importancia que tiene para que los individuos conozcan y experimenten su cuerpo y su interacción con el ambiente, como se verá a continuación.

b.2. 2 DESARROLLO MOTOR.

Según Checa, Casla y Galeote (2004) las conductas motrices de recepción y lanzamiento comienza a consolidarse hacia los 5/6 años, el equilibrio madura en torno a los 6/7 años, al igual que la lateralidad, etc.

Para Meece (2000), el desarrollo motor es la habilidad de desplazarse y controlar los movimientos corporales.

El recién nacido nace con diversas respuestas no aprendidas e involuntarias que ante la presencia de determinados estímulos se producen automáticamente, a estas respuestas se les conoce como reflejos. Algunos reflejos sólo se presentan en algunos meses de nacido otros se manifiestan a lo largo de la vida.

Para una mejor comprensión del desarrollo motor se puede decir que existen dos grandes divisiones, el desarrollo de las habilidades motoras gruesas y habilidades motoras finas.

Las primeras se refieren a los movimientos del cuerpo, cabeza, brazos, piernas y de los músculos grandes. Las habilidades motoras finas abarcan las que incluyen pequeños movimientos corporales como se ahondará más adelante.

A los seis años el niño se lava, se baña y se viste solo preocupándose por su ropa y apariencia, avienta con fuerza la pelota en la dirección correcta, salta activamente, monta con seguridad en su triciclo o bicicleta, puede caminar sobre un relieve en línea recta (Frías, 2002).

En lo que concierne al desarrollo del niño de seis a doce años las habilidades motoras gruesas por ejemplo en edades preescolares, los músculos del niño se fortalecen y mejora su coordinación física. El niño podrá sostenerse sobre una pierna, sin perder el equilibrio lanzar una pelota y correr con mayor fluidez además de que irá mejorando estas capacidades.

Por el lado de las habilidades motoras finas, la mayoría de los niños que oscilan entre los cinco y seis años pueden manipular botones, copiar figuras sencillas y, tal vez atarse las agujetas de los zapatos. En cuanto a la escritura tiende a no estar muy organizada en el papel y grande pero pueden escribir su nombre y números del 1 al 10 con claridad. La inversión de letras generalmente desaparece a los 8 o 9 años. Los movimientos verticales y horizontales son más fáciles de controlar es por este motivo que las letras mayúsculas suelen dominarse primero.

Alrededor de los 10 y los 12 años inician habilidades manipulativas parecidas a las de los adultos. Pueden tocar instrumentos musicales, escribir a máquina ó teclado, realizar manualidades, etc.

Para Robertson (1984, citado en Meece, 2000) en la niñez temprana los niños superan a las niñas en casi todas las habilidades motoras: lanzar, patear y saltar. Mientras que las mujeres tienden a tener mayor flexibilidad, equilibrio, locomoción con las piernas y coordinación con los músculos pequeños. Aunque señala que al parecer, las diferencias en algunas habilidades motoras se encuentran más relacionadas con la experiencia y la práctica.

El juego es el medio que permite a los niños adquirir habilidades motoras gruesas y finas pero que, en edades más adelantadas, permite que se perfeccionen y ejerciten.

b.2. 3 DESARROLLO COGNOSCITIVO.

El proceso por el cual la comprensión del mundo que se tiene cambia con respecto a la experiencia y a la edad es el desarrollo cognoscitivo.

Durante los años escolares, el desarrollo cognitivo permite a los niños centrar su pensamiento, de una forma menos intuitiva y más analítica, en los hechos y las relaciones que perciben en el mundo. Las crecientes habilidades lingüísticas complementan esto, permitiendo a los niños mayores comentar y explicar su mundo, y a ellos mismos, como ningún niño en edad preescolar puede hacerlo (Stassen y Thompson, 1997).

Durante toda la etapa anterior a la escolar, el niño ha ido adquiriendo de forma gradual y progresiva todos los sonidos de su lengua. En torno a los seis/siete años parece que los ha dominado prácticamente en su totalidad (Checa, Casla y Galeote, 2004). A partir de los seis años el niño puede comprender y producir, aproximadamente, todos los sonidos del lenguaje (Oñate, 2004).

En lo que compete al desarrollo semántico Checa, Casla y Galeote (2004) expresan que mientras que a los cinco años los niños limitan sus definiciones al contexto en que aparecen las palabras, a los 11 son capaces de abstraer y sintetizar el significado para formar dicha definición.

Para González y Morales (2004), el estilo lingüístico en el transcurso del periodo escolar va variando, pues, desde un estilo global con acentuación del tema (6-8 años), un estilo de oración estructurada (9-10 años) hasta un estilo objetivante con intención configurativa (11-12 años).

Para la explicación del desarrollo cognoscitivo se tienen diferentes teorías, una de ellas es la de Jean Piaget. Para él existían diferentes estadios por los cuales pasa todo individuo: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y la etapa de las operaciones formales (Santrock, 2006).

En lo que respecta a los niños de seis a los doce años, la etapa preoperacional abarca de los dos hasta los siete años. En ésta se desarrollan sistemas internos de representación que permiten describir a personas, sentimientos y situaciones. El niño ve al mundo desde su propia perspectiva (pensamiento egocéntrico) y carece del conocimiento de que la cantidad no se relaciona con el orden y apariencia física de los objetos (principio de conservación).

De los siete a los doce años se encontrarán en la etapa de las operaciones concretas en donde se presentará el dominio del principio de conservación aunque aspectos como el peso y volumen aún no serán comprendidos del todo. Se presentan habilidades de clasificación, pero aún no pueden resolver problemas abstractos.

En la etapa de las operaciones formales (desde los doce hasta la adultez) se presenta la solución de problemas verbales, los adolescentes pueden elaborar hipótesis para resolver problemas y llegar de forma sistemática a una conclusión (también conocido como razonamiento hipotético-deductivo).

Otra explicación del desarrollo cognoscitivo son los enfoques basados en el procesamiento de información, aquí la explicación del desarrollo cognitivo va a depender del modo en que las personas reciben, usan y almacenan la información.

Se producen varios cambios significativos en la capacidad de procesar información de los niños. La velocidad de procesamiento incrementa con la edad conforme a la automatización de algunas habilidades. También con base a la edad, la velocidad de explorar, reconocer y comparar estímulos aumentará. Los niños, al crecer pueden aumentar su atención, concentración y discriminar estímulos así como con el proceso de la memoria mejora.

El mejoramiento en el proceso de la información está relacionado con la planeación, supervisión y revisión de las estrategias cognitivas, es decir la metacognición (Feldman, 2002). Según Brown y cols., (1983), el uso de las estrategias para aprender y recordar la información aumenta de los años

preescolares hasta la adolescencia, por lo que es importante incidir en el repaso, la organización del material o la codificación, proporcionándoles claves de memoria, o enseñándoles la visualización de la posición de los elementos a recordar (citado en González y Morales, 2004).

Por último Lev Vigotsky plantea otra explicación para el desarrollo cognoscitivo. Para él no se puede comprender el desarrollo sin considerar aspectos sociales del aprendizaje (Santrock, 2006).

Afirma que el desarrollo cognitivo ocurre como consecuencia de las interacciones sociales en las que los niños trabajan con otros para resolver problemas de manera conjunta. Con estas interacciones aumentan las habilidades cognitivas de los niños y adquieren la capacidad de funcionar intelectualmente por sí mismos.

Para Frías (2002) el niño de seis años conoce por lo menos 10 colores y cuenta más de 10 objetos.

A la edad de once años, muchos niños pueden identificar el tipo de marca y de tamaño de las palomitas de maíz que suponen una mejor compra, pueden multiplicar fracciones propias e impropias, pueden memorizar una lista de 50 palabras nuevas y la forma de deletrearlas (Stassen y Thompson, 1997).

b.2. 4 DESARROLLO SOCIAL.

Desde el nacimiento el niño recién nacido busca un contacto con los demás, primeramente con las personas que le brindan satisfacción a sus necesidades primarias y posteriormente a aquellas necesidades secundarias; es por esto que se entiende a todo individuo como un ser social y por tal motivo se cree necesario exponer el desarrollo social de los niños de seis a doce años.

González y Morales (2004 p: 255) describen las características del desarrollo psicosocial con base a los principales representantes del desarrollo:

- Según Freud (1964), éste es un período de latencia, se localiza entre la etapa fálica y la genital del desarrollo psicosexual, con una duración aproximada de cinco años a contar desde los siete años de edad, el cual se caracteriza por una relativa calma de los impulsos emocionales, por una represión de las necesidades psicosexuales y por una inmersión de los conflictos emocionales inconscientes, concentrando el niño su atención y energías en el mundo social externo.
- Para Erikson (1963, 1968) es un periodo tranquilo emocionalmente y productivo en el que el niño está dispuesto a dedicarse a unas habilidades y tareas dadas, intentando dominar muchas habilidades y desarrollar su propio autoconcepto, destacando la laboriosidad y productividad frente a la inferioridad y falta de adecuación.
- Bryant (1985) y Bandura (1981, 1985), destacan que los niños mayores se enfrentan a los retos del mundo exterior con una observación aguda de las situaciones, con una actitud abierta y con una gran seguridad en sí mismos, conjuntándose distintas competencias de forma más centrada y consistente como las aptitudes para aprender y analizar, para expresar emociones y para hacer amistades, conformándose una personalidad mucho más fuerte, unificada y segura de sí misma.

Los niños de primaria tienden a definirse a sí mismos basándose en características y comparaciones sociales (Harter, 1999 citado en Santrock, 2003).

En el juego el niño toma conciencia, de forma vaga, del hecho de que el mundo social consiste principalmente en personajes o formas que mantienen relaciones específicas entre sí. El niño no puede todavía distinguir sistemáticamente entre las diferentes relaciones que los roles pueden tener entre sí. De donde según Herrera, Ramírez y Roa (2004) resulta su incapacidad para tomar parte en juegos sociales, incluso triviales o elementales, como el juego de la <<familia>> o el de <<mamá, papá y el niño>>. La culminación de este periodo de juego de rol puede situarse, entre los tres y los cinco años.

De los seis a los siete años el niño trata de imitar las reglas de los demás y cualquiera que sea, en la práctica, el egocentrismo de su juego considera las reglas de éste como sagradas e intangibles: rehúsa modificarlas y pretende que toda alteración en ese sentido, aún aceptada por la opinión, constituye una falta (De Andrés, 2004).

Entre los 8 y los 12 años, el grupo de compañeros asume una gran importancia, dado que las interacciones entre pares influyen en el modelado y fortalecimiento de las normas y roles sociales (González y Morales, 2004).

Según Díaz (1997), los juegos se desarrollan paralelamente al pensamiento, la competencia física atlética o intelectual es la característica de los chicos de seis a siete años, hasta los 11, edad en la que suelen ser estas prácticas excelentes oportunidades para reafirmar su yo.

Las pelotas y los juegos del parque, como las resbaladillas, el columpio, entre otros adquieren mayor significado de los cuatro a los siete años, momento en que el proceso de socialización se observa con mayor claridad (Díaz, 1997).

El grupo de compañeros cada vez se hace más importante para los niños a medida que dependen menos de sus padres y más de sus amigos en busca de ayuda, lealtad y ganas de compartir los intereses mutuos (Stassen y Thompson, 1997). Ya que como comenta Herrera, Ramírez y Roa (2004) hasta los cinco o seis años, los niños establecen sus vínculos más significativos con los padres. A partir de los siete u ocho, comienzan a formar grupos de amigos relativamente inconsistentes. Pero desde los nueve o diez, uno de estos amigos se vuelve más especial y se erige como <<el mejor>>

En la etapa escolar, los niños empiezan a pasar más tiempo con sus compañeros, y en la adolescencia cerca de dos terceras partes del día con compañeros o amigos. Aunque esto signifique algunas veces una preocupación para los padres, para los adolescentes es el tiempo más agradable del día.

Los amigos se perciben como personas que se ayudan unas a otras para lograr objetivos comunes, las amistades se entienden como relaciones más duraderas debido a que se desarrollan a través de mutuos actos de ayuda y repetidas manifestaciones de conducta prosociales hacia el otro (López y Etxebarria, 1999).

Los niños de primaria ya no piensan acerca de lo que hacen o no hacen, sino acerca de qué pueden hacer en comparación con otros (Santrock, 2003).

Con los compañeros, el niño aprende a tomar decisiones y a resolver conflictos sin la intervención de los adultos. El grupo también le brinda probar varias identidades y papeles, además de una retroalimentación (Meece, 2000). La búsqueda de identidad se intensifica en la adolescencia y se plantea en el campo físico, cognoscitivo, y en el desarrollo social y emocional (Moraleta, 1999).

Los grupos de niños de edades entre los 6 y los 12 años se basan en las relaciones de amistad y en la realización de actividades lúdicas y deportivas. Los grupos crean sus propias normas sociales, cuyo cumplimiento exigen de forma rigurosa a todos los miembros (López y Etxebarria, 1999).

Las niñas de 10 años pueden ser seguras cuando juegan con otras niñas pero sentirse inseguras cuando se encuentran en una situación en la que haya niños (Hoffman, Paris y Hall, 1995).

La pandilla o bandita tendrá una gran importancia en el proceso de socialización, para Herrera, Ramírez y Roa (2004), puede afectar a cuatro elementos en el desarrollo de la personalidad:

- ✦ El afianzamiento de la seguridad en sí mismos,
- ✦ El aprendizaje de la interacción social,
- ✦ La asimilación de los estereotipos de sexo y
- ✦ El establecimiento y respeto de normas y juicios de valor que marcarán decisivamente el desarrollo del comportamiento.

Con los cambios que se producen durante la primaria; en lo que respecta al crecimiento, los niños tienden a compararse con sus compañeros, lo que puede llevar a una baja autoestima si se evalúan de una manera menos favorable.

b.3 ATENCIÓN.

Para el ser humano los procesos cognitivos son de gran importancia; gracias a éstos en nuestra continua vida nos podemos adaptar al medio ambiente. El aprendizaje, percepción, inteligencia, etc. son procesos cotidianos que se ven acompañados de la atención, pero ¿qué es la atención?

b.3. 1 DEFINICIÓN DE ATENCIÓN.

El concepto de atención ha sido definido por diferentes personas. En 1890, William James decía que era que la mente tomara posesión, de forma clara y gráfica, de uno de los que parecen ser varios objetos o pensamientos simultáneos (citado en Rosenzweig, Leiman y Breedlove, 2001).

Para García (1997) la atención es un mecanismo que pone en marcha una serie de procesos u operaciones gracias a los cuales, se es más receptivo a los sucesos del ambiente y se lleva a cabo una gran cantidad de tareas de forma más eficaz. Estos procesos pueden ser selectivos, de distribución y de mantenimiento o sostenimiento de la atención.

Cuando el ambiente pide responder a un solo estímulo o tarea ante estímulos o tareas diferentes estamos hablando de los procesos selectivos; por el contrario cuando un conductor de transporte colectivo maneja, recibe el pasaje, platica con el copiloto o alguien más, revisa su espejo retrovisor, etc.; es decir cuando el ambiente pide atender a diferentes cosas a la vez se ponen en acción los procesos de distribución. Por último los procesos de mantenimiento o sostenimiento de la atención intervienen ante la concentración de una tarea durante periodos de tiempo amplios.

En la atención, según Cubero (2006) se involucran una serie de habilidades, tales como poder hacer un adecuado enfoque de los estímulos relevantes, la selección del estímulo correcto que debe enfocarse, el sostener por un periodo determinado la atención sobre el estímulo enfocado, el poder inhibir otros

estímulos y la capacidad de cambiar de estímulo al completar una tarea e iniciar otra.

Según Iglesias, Valdés-Sosa y Borrero (2004) la prioridad que se le dé a los estímulos está determinada en gran medida por la atención.

Los factores determinantes de la atención en cuanto a las características físicas de los objetos puede ser el color, la posición, la intensidad del estímulo, el movimiento, la complejidad del estímulo, la relevancia del estímulo, la novedad del estímulo (García, 1997) en comparación con la línea base o con un estímulo no atendido (Ruiz, 2005).

Para García (1997) el nivel de actividad fisiológica, los intereses y expectativas, los estados transitorios como la fatiga, estrés, efecto de ciertas drogas y psicofármacos y el sueño también son factores determinantes de la atención.

b.3. 2 DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN EL NIÑO.

El cerebro cambia al mismo ritmo que el niño se desarrolla; por ende el cerebro de un niño de doce años tiene características funcionales diferentes a las de un niño de cinco años. Las desigualdades en la ejecución se observan cuando la diferencia de edad es de dos años o más; cuando la diferencia de edad es menor, no se alcanzan a apreciar desigualdades significativas (Galarza, 2000).

En lo que respecta a la atención en los primeros meses de vida, la atención es involuntaria y depende del carácter de los estímulos externos (Smirnov, Rubinstein, Leontiev, y cols., 1960; García, 1997, citado en Manjarrez, 2005).

Para García (1997, citado en Manjarrez, 2005) parece que los estímulos sonoros captan antes la atención que los visuales.

Después de los seis meses la posibilidad de manejar las cosas amplía el círculo de objetos de atención. permitiendo que la atención se fije y mantenga sobre un objeto determinado (Manjarrez, 2005).

a) Primera Infancia.

Según Liublinskala (1971, citado en Manjarrez, 2005) en los niños de dos y tres años la estabilidad de la atención es reducida y esta estabilidad oscila con especial frecuencia cuando en su libre albedrío los niños actúan. La conservación de un estímulo dominante no rebasa los tres o cuatro minutos, la estabilidad puede durar de siete a diez minutos cuando la actividad está organizada.

El niño va desarrollando un control en la atención, por ende las características físicas ya no serán tan primordiales como antes de los dos años aunque seguirá siendo un factor selectivo del niño.

b) Etapa Preescolar.

En esta etapa, la atención de los niños es fácil de desviar cuando otros objetos que les interesan actúan o porque la fantasía los cobija.

Para García (1997, citado en Manjarrez, 2005) aunque no es el principal determinante de la atención, la novedad de los estímulos presenta una considerable fuerza a esta edad. Las dimensiones físicas y atrayentes en los objetos son más atendidas por niños menores de cinco años.

Según Martínez (1995, citado en Manjarrez, 2005) los juegos duran de 20 a 25 minutos para niños de tres años, en comparación a juegos que se prolongan una hora y hasta más tiempo en niños de 6 años. Se empieza a ser más reflexivo, tener mayor control atencional, a partir de los seis o siete años en compañía de la guía y dirección adecuada.

Al final de la edad preescolar, se adquiere cierta experiencia en el manejo de la atención, uno de los índices de preparación para la enseñanza primaria (Manjarrez, 2005).

c) Etapa Escolar.

El niño debe escuchar atentamente todo lo que se dice en clase y ser atento, no sólo para aquello que le interesa, sino también para lo que no tiene ningún interés inmediato para él (Manjarrez, 2005).

Para Smirnov, Rubinstein, Leontiev y cols. (1960, citado en Manjarrez, 2005) la buena organización de la clase es una condición importante para atraer y fijar la atención de los escolares. Cuando se trabaja sin atención, el niño observa que obtiene malos resultados, lo que obliga al estudiante a ser atento.

El escolar de los primeros cursos aún no sabe repartir su atención (Akhutina, 2004, citado en Manjarrez, 2005). Hacia los diez años de edad, el niño ya concentra mejor su atención en la información relacionada con la tarea e ignora la irrelevante (Meece, 2000).

Por lo anterior cabe mencionar que los procesos educativos son un importante contexto integrador de la experiencia de la persona en desarrollo, orientan toda actividad psíquica del niño con base en la interacción social entre profesor, alumno y compañeros (Manjarrez, 2005).

A continuación se presentan algunos aspectos de la atención de acuerdo a sus características como proceso.

b.3. 3 TIPOS DE ATENCIÓN.

a) Atención Selectiva.

Este tipo de atención es la actividad que pone en marcha y controla los procesos y mecanismos que conllevan al individuo a procesar tan sólo una parte de toda la información, y/o da respuesta sólo a aquellas demandas del ambiente útiles o importantes para el individuo.

Para García (1997) la selectividad atencional va a implicar dos aspectos: a) la selección de los estímulos que se presentan en el ambiente, y b) la selección del(os) proceso (s) y/o respuesta (s) que se van a realizar.

b) Atención Dividida.

Se refiere al procesamiento simultáneo de información en virtud de una óptima distribución de los recursos atencionales (Rosselló, 1997), para atender a todo lo que se pueda al mismo tiempo. Poder responder a los diferentes estímulos que se estén presentando en un momento determinado, como por ejemplo cortarse las uñas sin sufrir ningún daño, mientras se conversa de una manera lógica y adecuada.

c) Atención Sostenida.

Es la actividad que pone en marcha los procesos y/o mecanismos en donde el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer en alerta ante ciertos estímulos durante periodos de tiempo relativamente largos (García, 1997).

Según una clasificación presentada por Etcheparebord y Abad-Mas (2001) los principales tipos clínicos de atención son los siguientes:

- El estado de vigilia o de alerta (*arousal*) corresponde al nivel de conciencia necesario para mantener el estado vigil.
- El *span* atencional, número de estímulos que uno es capaz de repetir.
- La atención selectiva o focal es una atención perceptiva regulada. Necesaria para realizar un análisis de los elementos constitutivos de cada estímulo señal.
- La atención de desplazamiento entre los hemicampos visuales, necesaria para focalizar la atención sobre un área del campo visual.
- La atención serial, necesaria para realizar tareas de búsqueda y cancelación de un estímulo repetido entre otros que actúan como distractores
- La atención dividida, dual o compartida, se refiere a la que empleamos cuando dos o más tareas deben llevarse a cabo al mismo tiempo o procesarse en paralelo.
- La atención de preparación es aquella que se prepara para una tarea cognitiva, movilizando o anticipando los esquemas o respuestas

previsibles más apropiados a la tarea que se va a desempeñar. Este tipo de atención facilita una tarea prevista.

- La atención sostenida, concentración o vigilancia es la que permite sostener la atención para realizar una tarea durante un periodo prolongado.
- La inhibición de respuestas automáticas o naturales. Responde a la selección de un estímulo con doble entrada de procesamiento, en donde una de las entradas es inhibida para dar paso al desarrollo de otra. También denominado como control de interferencia.

Según Posner y Petersen (citado en Etcheparebord y Abad-Mas, 2001), la atención se puede describir como una función cerebral regulada por tres sistemas neurofuncionales entrelazados:

- Sistema de alerta o *arousal*; dicho sistema regula la capacidad de información global.
- Sistema de atención posterior o perceptiva, permite orientarnos y localizar los estímulos, es decir, ser selectivos con la información principal. Este sistema se denomina atencional posterior y de él depende la integridad de los tipos de atención de desplazamiento, la atención selectiva espacial o búsqueda visual, y la atención serial.
- Sistema de atención anterior o supervisora, regula la dirección y el objetivo de la atención dentro de los espacios conductuales relevantes. De él depende la integridad de los tipos clínicos de atención dividida, la atención de preparación, la inhibición y la atención selectiva a propiedades del objeto.

b.3. 4 ALTERACIONES DE LA ATENCIÓN.

La autoestima y las relaciones sociales, particularmente en el apartado de las relaciones interpersonales con los iguales son de las áreas que ofrecen mayores dificultades para el desarrollo integral de las personas con trastornos de la atención (Cubero, 2006), por ende es de vital importancia la consideración de las alteraciones de la atención.

En las alteraciones de la atención podemos situar al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad que, a lo largo de su historia, ha sufrido varios cambios de nombre pero en la actualidad parece haberse consolidado con el nombre antes mencionado.

Podemos iniciar diciendo que es un trastorno de base neurobiológica que se manifiesta por grados inapropiados de atención, hiperactividad e impulsividad (De Quirós y Joselevich, 2003).

Según Orjales (1999) se caracteriza:

En cuanto a la conducta desatenta.

- No termina las tareas que empieza.
- Comete muchos errores.
- No se centra en los juegos.
- Muchas veces parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- Tiene dificultades para organizarse.
- Evita las tareas que requieren esfuerzo.
- Muy a menudo pierde cosas que necesita.
- Se distrae con cualquier cosa.
- Es muy descuidado en las actividades.

Conducta hiperactiva.

- Movimientos constantes de manos, pies.
- Se levanta constantemente.
- Corretea por todos lados.
- Le cuesta jugar a actividades tranquilas.
- Está activado como si tuviera un motor.
- Habla en exceso.

Conducta impulsiva.

- Se precipita en responder antes de que se hayan completado las preguntas.
- Tiene dificultades para guardar turno.

- Suele interrumpir o se inmiscuye en las actividades de otros.

Como se ha observado hasta el momento, la atención es un proceso de suma importancia para los individuos que, a su vez, interacciona y/o es vital para otros procesos de orden superior como la memoria, aprendizaje, etc., por ende se da paso al capítulo de memoria pretendiendo dar un panorama más detallado de la importancia de ésta para la vida de toda persona.

b.4 MEMORIA.

b.4. 1 DEFINICIÓN DE MEMORIA.

La memoria se ha estudiado a través de la historia y se ha visto desde diferentes perspectivas, las cuales han tratado de explicar los procesos que subyacen a ésta.

El estudio experimental de la memoria tiene sus raíces en el trabajo del filósofo alemán Ebbinghaus, quien en 1885 se propuso medir la unidad básica de la memoria en una situación experimental. Con el objeto de alcanzar su meta, creó las denominadas silabas sin sentido, las cuales no tienen un significado y están conformadas por consonante-silaba-consonante (CVC).

En sus experimentos originales, Ebbinghaus se leía a sí mismo en voz alta aproximadamente una docena de combinaciones CVC, y luego trataba de recordar tantas silabas de la lista como podía. Midió la facilidad de aprendizaje por el número de veces que tenía que repetir el procedimiento hasta que podía reproducir la lista completa sin errores. Igualmente también midió el grado de retención mediante el ahorro del número de ensayos que requería para reaprender posteriormente los materiales. A partir de estos estudios, pudo producir su clásica curva del olvido, la cual muestra la progresiva pérdida de retención. Los métodos introducidos por Ebbinghaus dominaron el estudio de la memoria durante 65-70 años (Cofer, 1979).

En 1932, Frederick C. Bartlett informó de experimentos que se desviaban en varios sentidos de los de la tradición de Ebbinghaus. Se opuso a la utilización de materiales de repetición y carentes de significado e intentó demostrar, que a pesar de su complejidad, el material con significado también podía ser estudiado en el laboratorio.

Bartlett utilizó dos métodos: a) Reproducción serial: en el que una persona cuenta una historia o describe un acontecimiento a otra persona; esta segunda persona relata el material a una tercera, quien lo cuenta a una cuarta, así

sucesivamente. b) Reproducción repetida: que consiste en que una única persona lee una historia y después debe contarla de memoria en sucesivas ocasiones. Con ambos métodos, observó exactamente las mismas características en el recuerdo de los sujetos, las que le revelaron la naturaleza del recuerdo y los tipos de transformaciones, que la gente hace cuando intenta recordar historias o pasajes en prosa.

La gran importancia de Ebbinghaus y Bartlett estriba en que establecieron dos grandes tradiciones en el estudio de la memoria: por un lado, la insistencia de Ebbinghaus por simplificar la situación experimental con el fin de convertir el estudio de la memoria en un problema manejable, y por otro, la obstinación de Bartlett por evitar la simplificación y por subrayar la complejidad de la memoria humana. El primer enfoque corre el peligro de la trivización y el segundo por la imposibilidad de la comprobación.

La memoria es una asombrosa habilidad, producto de la evolución del cerebro humano. Esta habilidad ha influido en la acumulación de mayor experiencia y en el desarrollo de tipos de aprendizaje más complejos (Téllez, 2002). La memoria es uno de los atributos más importantes del ser humano y es la capacidad de las personas para codificar, almacenar y recuperar experiencias de la vida diaria (Ostrosky y Lozano, 2003).

Para Alexander Romanovich Luria (1984) la memoria es la impresión global, retención y reproducción de las huellas de la experiencia anterior que le permite al hombre acumular información.

Para Wingfield (1988) la memoria es la capacidad que los seres humanos tienen de retener información, reproducirla si la necesitan y reconocer las cosas cuando posteriormente las ven o escuchan otra vez.

b.4. 2 DESARROLLO DE LA MEMORIA EN EL NIÑO DE 6 A 12 AÑOS.

Es en la etapa de educación primaria, entre 6-7 y 12 años, cuando los niños utilizan las estrategias de memoria con una mayor habilidad y flexibilidad (González y Morales, 2004).

La primera estrategia de memoria adquirida espontáneamente es la repetición. Si bien antes de los seis años ya la pueden utilizar mediante entrenamiento, es a los 7 u 8 años cuando es utilizada de forma sistemática. A medida que van creciendo repiten un número cada vez mayor de palabras y utilizan la estrategia de un modo más flexible, modificándola lo necesario para cubrir las necesidades de un problema de memoria determinado (Santrock, 2006).

Una segunda estrategia de memorización es la organización o agrupación por categorías. Un niño de 7-8 años no utilizará esta estrategia de manera voluntaria, a menos que los ítems sean muy familiares y muy asociados.

A los 8-9 años los niños siguen utilizando la repetición como estrategia básica de memorización. A esta edad todavía persisten las deficiencias en la utilización de agrupación por categorías, adquiriéndose ésta de forma espontánea y sistemática a los 10-11 años. El agrupamiento facilita el mantenimiento de la información en la memoria a corto plazo, y al mismo tiempo, posibilita un almacenamiento significativo en la memoria a largo plazo, con lo que su retención será más permanente y su recuperación más sencilla. Supone un procesamiento más profundo.

Destaca el hecho de que los niños de 10-11 años ya utilizan espontáneamente estrategias de agrupamiento por categorías.

A partir de los 11 años aparece la elaboración, entendido como una estrategia de memoria de creación de una relación entre dos o más ítems que no son miembros de la misma categoría. Para ejecutar esta estrategia se requiere gran cantidad de esfuerzo mental, esto ayuda a explicar por qué tarda en surgir como una estrategia espontánea y por qué no es muy fructuoso enseñársela a niños menores de 11 años.

En general, se manifiestan hábiles en la tarea de recordar, acuden a una estrategia, distinguen entre conducta de memoria y otras conductas similares, tienen control sobre sus procesos de memoria y, por tanto, se encuentran en un estadio avanzado en el desarrollo de la metamemoria.

Por último, cabe mencionar que la memoria no es una habilidad intelectual aislada, más bien, está íntimamente ligada a muchas de las actividades intelectuales y sociales del niño; además, la memoria no puede estudiarse al margen del conocimiento y de la comprensión. Un niño no puede recordar aquello que no comprendió y, sobre todo, no puede transferirlo a situaciones nuevas ni transformar sus estructuras de conocimiento.

b.4. 3 PROCESAMIENTO HUMANO DE INFORMACION.

El enfoque del procesamiento de la información enfatiza el hecho de que las personas manipulan la información, la monitorean y elaboran estrategias al respecto. Este enfoque es un término genérico que se aplica a las corrientes teóricas que se ocupan de la secuencia y ejecución de los hechos cognoscitivos.

Robert Siegler (1998) describió tres características principales del enfoque del procesamiento de la información:

-Pensamiento: Siegler afirma que el pensamiento es un procesamiento de información. Cuando las personas perciben, codifican, representan y almacenan la información del mundo, se involucra el pensamiento. El pensamiento es altamente flexible, lo que permite a las personas adaptarse y ajustarse a los cambios, requerimientos de tareas y metas.

-Mecanismos de cambio: Hay cuatro mecanismos principales que trabajan juntos para crear cambios en las habilidades cognitivas en los niños: codificación, automatización, elaboración de estrategias y generalización.

-Automodificación: las personas utilizan el conocimiento y las estrategias que han aprendido en circunstancias existentes para adaptar su respuesta a nuevas situaciones de aprendizaje.

a) Memoria Sensorial.

Para que el procesamiento de la información se lleve a cabo, es necesaria cierta cantidad de tiempo. La memoria sensorial garantiza un lapso mínimo de procesamiento al mantener temporalmente la estimulación. Se relaciona con la fase inicial que es la atención y la fase de registro involucrado en la percepción. Esta memoria es parte de la memoria a corto plazo que se verá mas adelante.

La memoria sensorial posee varias características que la distinguen; en primer lugar, su contenido, es sólo un registro de los efectos sensoriales del estímulo. La información que se conserva en la memoria sensorial es una representación de las características físicas del estímulo. Esta etapa no contiene referencias al significado del estímulo, a sus relaciones con otras cosas, a sus asociaciones con otros estímulos.

Una segunda característica de la memoria sensorial es su capacidad relativamente grande. A partir de esta estimulación inicial, sólo una pequeña porción produce efecto sobre la memoria posterior.

La tercera característica que distingue a la memoria sensorial de otras formas de almacenamiento es su breve duración. La pérdida de información dentro de la memoria sensorial es muy rápida.

Hay dos tipos de memoria sensorial: la memoria sensorial icónica y la ecoica.

La memoria sensorial icónica es de tipo visual y se refiere al fenómeno de posimagen que ocurre inmediatamente después de ver un objeto.

La memoria sensorial ecoica es de origen auditivo y su duración es de una décima de segundo. Esto hace que las personas dependan más de esta memoria que de la icónica.

b) Memoria a Corto Plazo.

Cuando un estímulo es atendido y percibido, la entrada se transfiere a la memoria a corto plazo o memoria trabajo. Esta es nuestra memoria de la conciencia inmediata. Recibe la información, la almacena y la repasa o

relaciona con la información activada en la memoria a largo plazo. No toda la información que se registra en la memoria a corto plazo puede ser transferido al almacenamiento a largo plazo. Codifica información básicamente con características lingüísticas.

La memoria a corto plazo tiene una duración muy limitada: si no actúa pronto en la información que contiene, ésta se deteriora. La capacidad de la memoria a corto plazo es de siete más menos dos unidades, que son elementos significativos como palabras, letras, números y expresiones comunes.

Los procesos de control (de ejecución), que dirigen el procesamiento de la información en la memoria a corto plazo son: repaso, predicción, verificación y actividades metacognoscitivas. Estos procesos son orientados a objetivos; eligen de los registros sensoriales la información pertinente para los planes o intenciones de las personas. La información que es juzgada como importante se repasa. Dentro de la memoria a corto plazo se encuentra la memoria de trabajo, la cual es considerada como el principal proceso nómico de la memoria a corto plazo.

La memoria de trabajo se refiere al almacenamiento temporal de la información necesaria para realizar una amplia variedad de tareas cognoscitivas, incluidas la comprensión, el aprendizaje y el razonamiento. Es un sistema de supervisión de la información, para ser codificada, almacenada y evocada.

La memoria de trabajo tiene dos aspectos fundamentales: uno de memoria a corto término y otro de procesamiento de la información. Esto permite tener en la memoria a corto plazo representaciones internas del mundo exterior o del pasado, y manipular esta información némica para dar una respuesta o adoptar una conducta basada en la reflexión o el pensamiento mas que un estímulo inmediato.

Está formada por tres componentes: el ciclo fonológico, el boceto visoespacial y el ejecutivo central. Los primeros dos componentes, fueron caracterizados como sistemas esclavos ya que se especializan en el procesamiento y manipulación de cantidades limitadas de información dentro de modalidades altamente específicas.

El material está almacenado en el ciclo fonológico en términos de sus características fonológicas basadas en sonidos; mientras que el boceto visoespacial tiene la capacidad de mantener las propiedades espaciales y visuales de cantidades limitadas de información. Las funciones adscritas al ejecutivo central incluye la asignación de la atención, la coordinación del flujo de información a través de la memoria de trabajo, la recuperación de información de almacenes de memoria de largo plazo y la aplicación de estrategias de recuperación.

c) Memoria a Largo Plazo.

El material que pasa de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo ingresa a un almacén ilimitado. Se refiere a un almacenamiento durable que retiene informaron por periodos que pueden variar de minutos a décadas. La memoria a largo plazo tiene posibilidades ilimitadas, y en general codifica información por significado más que por características lingüísticas.

La memoria a largo plazo se organiza por contenido: la información sobre el mismo tema se almacena junta, de modo que saber lo que se esta buscando basta para recordar la información.

También la memoria a largo plazo se puede diferenciar con base a su contenido en:

-Memoria declarativa: es la recolección consciente de la información, como objetos específicos o eventos que pueden comunicarse. Es un tipo de memoria de hechos y eventos que se adquieren y se evocan conscientemente y se mediatizan por el uso del lenguaje. Ésta a su vez se subdivide en memoria episódica y semántica. La primera es la retención de la información acerca de dónde y cuándo tienen lugar los acontecimientos de la vida, incluye información asociada con momentos y sitios particulares, personales y biográficos con una relación temporal. Ayuda a establecer un registro cronológico de los episodios de nuestra vida. La memoria semántica es un conocimiento general de la persona acerca del mundo, nos ofrece la capacidad de representar internamente la información general y conceptos disponibles en el medio mas no vinculados a un contexto particular que no esta perceptualmente presente.

-Memoria de procedimientos: es el conocimiento en forma de habilidades y operaciones cognitivas. No se recolecta información de manera consciente, al menos no en la manera específica de eventos o hechos. Es de uso automático, no requiere el uso de palabras y su adquisición se traduce a un mejor desempeño en la tarea realizada.

b.4. 4 RECUERDO Y OLVIDO.

El recuerdo es el método en el que, después de que la persona ha sido expuesto a cierta información, se le pide que la evoque sin ningún tipo de ayuda.

El recuerdo puede dividirse en libre y seriado. En el recuerdo libre, se le pide a la persona que evoque la información sin importar el orden. En el recuerdo seriado, se le solicita que evoque la información en el mismo en el que le fue presentada.

El recuerdo de la información consta de tres etapas (Ostrosky y Lozano, 2003):

- 1.- Registro: es necesario registrar la información para pasar a un almacén temporal o memoria a corto plazo.
- 2.- Retención de almacenamiento: es necesario guardar la información y para ello se requiere prestar atención a detalles relevantes, asociarla con algo que ya conocemos, analizarla, elaborar los detalles y repetirla.
- 3.- Recuperación: es el proceso de traer la información almacenada en la memoria de largo plazo al estado consciente de la memoria a corto plazo.

Cuando recuperamos algo de nuestro banco de datos mental, buscamos en nuestro almacén de la memoria para encontrar información relevante. Esta búsqueda puede ser automática o requiere cierto esfuerzo.

El olvido es la pérdida de información de la memoria o la incapacidad para alcanzarla. A continuación se describirán dos teorías que explican el olvido según Santrock (2006):

- Teoría de la interferencia: la interferencia se refiere al bloqueo de la difusión de la activación en las redes de la memoria. Un factor que puede afectar la activación de las estructuras es la fuerza de la codificación original. La información que desde el comienzo fue codificada con fuerza se presta más a la recuperación que la de codificación débil. El segundo factor es el número de rutas alternativas en la red por las que se puede difundir la activación. El tercer factor es el grado de distorsión o fusión de la información.
- Teoría del decaimiento: se han rastreado el deterioro sistemático de la información en intervalos que van de un minuto a dos semanas. Al principio, los datos se deterioran con rapidez; luego, el deterioro disminuye paso a paso, hasta que después de dos semanas casi no hay olvido.

b.4. 5 ALTERACIONES EN LA MEMORIA.

Los problemas de memoria en las personas comparten ciertas características como:

- tener una memoria inmediata normal o casi normal.
- olvidan información suministrada hace unos minutos o después de un momento de distracción.
- tienen problemas para retener información nueva.
- recuerdan hechos que sucedieron mucho antes de un traumatismo o de enfermedad mejor que los hechos sucedidos poco antes del mismo.
- recuerdan como hacer tareas para las que eran muy habilidosos o habían practicado mucho.

La amnesia consiste en una pérdida parcial o total de la memoria y es entonces una inhabilidad para recuperar la información.

Clínicamente se pueden distinguir cuatro tipos de amnesia (Ardila y Ostrosky, 1991), considerando a la amnesia como la imposibilidad de evocar una información previamente adquirida.

- 1.- Amnesia anterograda: consiste en la incapacidad para retener nueva información luego de una perturbación cerebral.
- 2.- Amnesia retrógrada: es la imposibilidad de evocar una información previamente aprendida.
- 3.- Amnesia específica: se relaciona con la naturaleza de la información que ha de memorizarse.
- 4.- Amnesia inespecífica: se presenta para todo tipo de material y puede asumir cualquier modalidad.

Con base a las referencias revisadas se puede observar que al igual que otros conceptos, el de memoria a sufrido cambios tomando en consideración la teoría en la que se apoye su explicación. Se puede reflexionar como conclusión que la memoria es de suma importancia para todo individuo, tanto para su pasado, presente, como para su futuro; ya que es la capacidad de registrar la información que recibimos, almacenamos información y evocamos posteriormente aquellos datos que se requieren.

b.5 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

b.5. 1 DEFINICION DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

Tomando en consideración a Sánchez (1999), el cual nos expresa que se habla de necesidades educativas especiales cuando se muestran dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes, se puede decir que las dificultades de aprendizaje pueden considerarse dentro de la Educación Especial como una Necesidad Educativa Especial; debido a que estas personas muestran dificultad para adquirir conocimientos viéndose afectada a veces algún área en particular, en donde procesos como la atención, memoria, etc. se ven afectados en este tipo de población, como se vera en el desarrollo de este capítulo, llevando a la intervención psicopedagógica para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente.

El concepto de Dificultades de aprendizaje tuvo su origen en la Ciudad de Chicago en 1963. En esta fecha se hizo una reunión de padres e hijos afectados por unas dificultades difícilmente explicables en el proceso de aprendizaje de la lectura. El médico Samuel Kira, en 1962, hizo una primera propuesta de explicación educativa de este fenómeno, señalando que una dificultad de aprendizaje se refiere al retardo, desorden o desarrollo tardío de uno o más de los procesos referentes al habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares, y que resultan de una incapacidad psicológica causada posiblemente por una disfunción cerebral mínima o por algún disturbio emocional (Acle, 1998).

En 1968 el Comité Nacional Azor Pro-Niños Impedidos, organismo creado en Estados Unidos por la Oficina de Educación, estableció una definición similar a la que Kirk estableció, con tres diferencias importantes:

- 1.- No se plantea como causa de un problema de aprendizaje un disturbio de tipo emocional.
- 2.- Se restringe esta categoría a la población infantil.

3.- Se añaden los desórdenes del pensamiento a los problemas académicos y del lenguaje como ejemplos de problemas específicos de aprendizaje (citado en Acle, 1998).

En 1969, aparece una definición propuesta por Kass y Myklebust, quienes intentaban resolver alguno de los problemas que se presentaban con la definición anterior, introduciendo procedimientos de diagnóstico y educación especial. Estos autores indicaron, como aspectos importantes de la definición, los siguientes:

- que los problemas de aprendizaje se referían a uno o mas déficits significativos en los procesos esenciales para aprender y que requieran de técnicas especiales de remedio,
- que los niños que tenían este problema mostraban una discrepancia entre su rendimiento actual y el esperado en algunas tareas como el habla o la lectura.
- que este problema no era consecuencia de incapacidad sensorial, motora, intelectual, emocional o cultural.
- y que los procesos involucrados se referían a percepción, integración y expresión, tanto verbal como no verbal.

Posteriormente en la década de los setentas, un conjunto de especialistas propusieron, en 1975, la siguiente definición: un problema específico de aprendizaje se refiere a los niños de cualquier edad que demuestran una deficiencia substancial en aspectos particulares del logro académico debido a incapacidades perceptuales (referidos a procesos mentales a través de los cuales los niños adquieren alfabetos básicos de sonidos y formas) o perceptivo-motoras, a pesar de la etiología y de otros factores que influyen.

En 1988, el Comité Nacional en Problemas de Aprendizaje, estableció que el término problemas de aprendizaje en general, se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y el cálculo (Santiuste y González, 2005).

En 1995, la División de Problemas de Aprendizaje del Consejo para niños Excepcionales de Estados Unidos conjuntamente con la Oficina Americana de Programas de Educación Especial, presentaron una serie de criterios alternativos para determinar la selección de niños con este tipo de dificultades haciendo énfasis en los grados escolares que estuviesen cursando.

Asimismo, desde la perspectiva neuropsicológica, los trastornos del aprendizaje se refieren a defectos selectivos para determinados aprendizajes. Las dificultades inespecíficas (o globales) en el aprendizaje se refieren, por el contrario, a déficit generalizados, es decir, al retraso mental (Ardila, Rosselli y Matute, 2005). Para esta perspectiva, estos problemas en el aprendizaje se asocian con un funcionamiento cerebral inadecuado, el medio ambiente puede favorecer una buena evolución o bien, por el contrario, afectar aún más la expresión de esta problemática.

Como se puede ver, la concepción de dificultades de aprendizaje ha cambiado con el paso del tiempo. En un inicio, desde una perspectiva médica, sólo se planteaba como algo consecuente de un daño cerebral, el concepto ha ido tomando tintes educativos, en donde en mi opinión, no has sido del todo favorable tanto para el individuo como para las disciplinas que trabajan la temática ya que, sólo se plantea como dificultades aquellas tareas relacionadas con un currículo escolar (cálculo, escritura, etc.); lo que ubica al individuo sólo dentro del marco escolar, siendo que en cualquier ambiente todo individuo puede estar en un constante aprendizaje.

Lo antes mencionado lo aborda Macotela (2003) en donde categoriza a la educación especial en:-

- *Diferencias intelectuales*: discapacidad intelectual y sobredotados.
- *Impedimentos sensoriales*: problemas de visión y audición.
- *Incapacidades físicas y de la salud*: parálisis cerebral, epilepsia y otros problemas de salud.
- *Deficiencias en el aprendizaje y comunicación*: problemas de aprendizaje y problemas del habla y lenguaje.
- *Problemas de conducta*: desórdenes socio-emocionales.

- *Grupos especiales*: maltrato infantil, autismo, incapacidades múltiples.

Asimismo, Suárez (1995) menciona que para algunos autores el concepto de dificultades de aprendizaje en sentido amplio, es equivalente a necesidades educativas especiales. Lo que lleva a visualizar a las dificultades de aprendizaje desde un marco de Educación Especial.

En el año 1993 La Organización Mundial de la Salud a través de la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE 10) considera, dentro de los trastornos del desarrollo psicológico, trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, las siguientes categorías:

- *F81.0 Trastorno específico de la lectura.*

A. Presencia de uno de los siguientes:

- 1) Rendimientos en las pruebas de precisión o comprensión de la lectura de por lo menos 2 desviaciones típicas por debajo del nivel esperable en función de la edad cronológica del niño y su nivel de inteligencia. Tanto la capacidad para la lectura como el C.I. deben ser evaluados mediante una prueba individual estandarizada para la cultura y el sistema educativo del niño.
 - 2) Antecedentes de graves dificultades para la lectura, o bien de puntuaciones bajas en las pruebas a que se refiere el criterio A, a una edad más temprana, y además una puntuación en las pruebas de ortografía por lo menos 2 desviaciones típicas por debajo del nivel esperable de acuerdo con la edad cronológica y los conocimientos generales del niño.
- B. La alteración de A interfiere significativamente con los resultados académicos y con las actividades diarias que requieren de la lectura.
- C. No debido directamente a un defecto visual o auditivo o a un trastorno neurológico.
- D. Escolarización y educación han sido normales (es decir, la escolarización ha sido razonablemente adecuada).
- E. Criterio de exclusión frecuente: CI por debajo de 70 en una prueba estandarizada.

- *F81.1 Trastorno específico de la ortografía.*

- A. Una puntuación obtenida mediante una prueba estandarizada de ortografía que está por lo menos 2 desviaciones típicas por debajo del nivel esperable, de acuerdo con la edad cronológica del niño y su nivel de inteligencia.
- B. Rendimiento en la precisión de la lectura, comprensión y cálculo dentro de límites normales (\pm 2 desviaciones típicas respecto a la media).
- C. No hay antecedentes de dificultades significativas para la lectura. C.I. de 70 ó más obtenido mediante una prueba estandarizada individual.
- D. Escolarización y educación dentro de límites normales (es decir, la escolarización ha sido razonablemente adecuada).
- E. Las dificultades ortográficas aparecen desde los estadios precoces del aprendizaje de la ortografía.
- F. La alteración en A interfiere significativamente con los resultados académicos y las actividades diarias que requieren calidad ortográfica.
- G. Criterio de exclusión frecuente: CI por debajo de 70 en una prueba estandarizada.

- *F81.2 Trastorno específico del cálculo.*

- A. una puntuación obtenida mediante una prueba estandarizada de cálculo que está por lo menos 2 desviaciones típicas por debajo del nivel esperable de acuerdo con la edad cronológica del niño y su nivel de inteligencia.
- B. Unos rendimientos en precisión de la lectura, comprensión y cálculo dentro de límites normales (\pm 2 desviaciones típicas respecto a la medida).
- C. No existen antecedentes de problemas ortográficos significativos o para la lectura.
- D. Escolarización y educación normales (es decir, la escolarización no ha sido notoriamente inadecuada).
- E. Las dificultades para el cálculo están presentes desde los estadios precoces del aprendizaje.
- F. La alteración en A interfiere significativamente con los resultados académicos y con las actividades diarias que requieren el uso del cálculo.

G. Criterios de exclusión frecuente: CI inferior a 70 en una prueba estandarizada.

- *F81. 3 Trastorno mixto del aprendizaje escolar.*

Se trata de una categoría residual, mal definida e inadecuadamente conceptualizada (aunque necesaria) en que tanto la capacidad de cálculo como la lectura y ortografía están significativamente alterados pero en las que el trastorno puede explicarse solamente en términos de un retraso mental generalizado o una escolarización inadecuada. Deben emplearse para trastornos que cumplan los criterios de F81. 2; F81. 0 ó F81. 1.

- *F81.8 Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar.*

- *F81. 9 Trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar, no especificado.*

Deberá evitarse en lo posible esta categoría, y reservarse para aquellos trastornos específicos en los que existe una alteración significativa del aprendizaje no debida a retraso mental, problemas auditivos o visuales o escolarización inadecuada.

b.5. 2 MODELOS Y TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

Desde diferentes campos de estudio la causa de las dificultades de aprendizaje puede ser orgánica, para otros ambiental y para otros emergen de la interacción de las dos (Pérez, 2003).

La corriente organicista sitúa en el sujeto la causa de las dificultades de aprendizaje. Esta corriente va a depender de un modelo biomédico, el cual va a considerar que existe una serie de factores causales: orgánicos, bioquímicos, genéticos, que causan modificaciones en el funcionamiento o estructura del individuo. Las modificaciones se podrán manifestar por medio de síntomas, síndromes, trastornos y desórdenes.

Para la corriente ambientalista las dificultades de aprendizaje no se situaran en el individuo sino en el ambiente educativo y sociofamiliar, la causa es experiencial.

Las dificultades de aprendizaje para la corriente integradora van a ser resultado de la conjunción de las dos posturas antes mencionadas. Respalda por una causación múltiple en donde ante la interacción de variables personales (factores emocionales, estructurales, procesos psicológicos, etc.) con variables ambientales (contexto escolar, familiar y social) surgen las dificultades del aprendizaje.

b.5. 3 CLASIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

La clasificación de las dificultades de aprendizaje ha variado conforme al tiempo y/o autores que las describen, por ende existe una gran variedad de clasificaciones. En Santiuste y González (2005) se citan los siguientes modelos para clasificar deficiencias en el aprendizaje escolar:

- a. Modelo de Worrel y Nelson (1978) cataloga las carencias según se trate de un alumno lento en general, o que presente incapacidades específicas, dificultades académicas asociadas a trastornos de conducta y problema de motivación.
- b. Modelo de Ross (1975) presenta: individuos con capacidad normal pero producción de respuestas previas incompatibles; individuos con capacidad normal pero aquejados de trastornos psíquicos y, por último, individuos con capacidad normal pero con bajo rendimiento.
- c. Modelo de Azcoaga y cols. (1985) incluye sólo deficiencias lingüísticas (afasias, anartrias).
- d. Propuesta por Martí:
 - I. Deficiencias endógenas: atribuible a causas internas, que pueden ser parciales, si afectan específicamente a áreas del aprendizaje, o globales, si afectan a todos los aprendizajes;
 - II. Deficiencias institucionales: causas externas al individuo, y
 - III. Deficiencias mixtas: éstas son las más frecuentes.

Considerando las aportaciones antes descritas, Santiuste y González (2005) plantean otra clasificación de las dificultades de aprendizaje, todavía más

amplia que las anteriores y considerando una cobertura de alteraciones más general:

- ✓ Dificultades de aprendizaje debidas a disfunciones somáticas.
- ✓ Dificultades de aprendizaje debidas a disfunción psicomotora.
- ✓ Dificultades de aprendizaje debidas a trastornos del lenguaje.
- ✓ Dificultades de aprendizaje debidas a trastornos de la lectoescritura y el cálculo.
- ✓ Dificultades de aprendizaje debidas a trastornos del comportamiento.
- ✓ Dificultades de aprendizaje debidas a disfunción en la atención, memoria y pensamiento.
- ✓ Dificultades de aprendizaje en diversas áreas académicas.

Los trastornos somáticos incluyen un primer grupo que causa efectos generales sobre el proceso de aprendizaje y que son los trastornos endocrinos, los estados de debilidad física general y la afectación de un déficit físico y sensorial.

Los *trastornos endocrinos* son alteraciones en el funcionamiento de las glándulas de secreción interna del sujeto que no supone, necesariamente, alteraciones graves de la capacidad intelectual, pero pueden producir estados de debilidad o disminución de las capacidades funcionales. Los *estados de debilidad física general* suelen generarse por tres causas principales:

- i) Deficiencias de nutrición;
- ii) Enfermedades crónicas, ya que para Santiuste y González (2005) influyen sobre el aprendizaje del niño puesto que producen una relación familiar de sobreprotección y un sentimiento de inferioridad en el sujeto, y
- iii) Falta de reposo.

Los *déficits físicos y sensoriales* cuyas causas fundamentales son congénitas (falta o reformación de cualquier miembro) o adquiridas (secuelas de accidentes).

Los trastornos psicomotores incluyen todos los trastornos del tono muscular y la motricidad voluntaria. Se podrían agrupar en: 1) Debilidad motriz: trastornos en la coordinación global y en la coordinación motórica fina; 2) Trastorno hiperkinético (TDAH). Los síntomas más frecuentes son: falta de atención, hiperactividad, impulsividad, agresividad, baja tolerancia hacia la frustración, etc. Para Santiuste y González (2005) los que son más frecuentes dentro del marco escolar y que tienen una mayor influencia sobre los aprendizajes escolares son:

Inestabilidad motora, caracterizada por: hipermotilidad, labilidad afectiva, alteraciones de la atención, impulsividad, falta de tolerancia a la frustración, rendimiento escolar deficiente.

Trastornos de la realización motora, incluyen las apraxias y dispraxias.

Déficits específicos, se consideran como más importantes: el conocimiento del esquema corporal, la lateralidad, la direccionalidad, la coordinación motora y la integración perceptivo-motora.

En los trastornos del lenguaje, las alteraciones más frecuentes son: 1) *Retraso evolutivo simple del lenguaje*; 2) *Afasia*, y 3) *Disartrias*.

Trastornos de la lectoescritura y el cálculo, los síndromes más frecuentes son: 1) *Dislexia*; 2) *Disgrafía* y 3) *Discalculia*.

Los trastornos del comportamiento, expresan en la actuación del sujeto unos síntomas de anormalidad en sus acciones personales y grupales. Dentro se encuentran trastornos de la personalidad y los trastornos afectivos.

En otros trastornos Santiuste y González (2005) incluyen los trastornos de la atención, de memoria y el pensamiento. Asimismo, y de manera importante en los aspectos psicopedagógicos, los trastornos de aprendizaje en diversas áreas académicas: Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Segunda Lengua.

Aunque la clasificación planteada por Santiuste y González (2005) resulta adecuada e interesante al abarcar otros campos en las dificultades de

aprendizaje, su escasa descripción en las dificultades de aprendizaje debidas a disfunción en la atención, memoria y pensamiento, resulta limitada. Sin embargo, se reconoce la importancia de tal clasificación pues considera procesos psicológicos no presentes en otras clasificaciones o definiciones de los problemas de aprendizaje, abriendo así un amplio campo de investigación.

b.5. 4 PERFIL DE LOS NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

En el aprendizaje están implicados procesos psicológicos tales como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la auto-regulación, la socialización y el desarrollo del lenguaje y emocional (Macotela, 2003).

Para Gearheart en 1987 la principal característica que aparece entre diferentes definiciones, es una discrepancia grave entre el aprovechamiento y la habilidad intelectual en ciertas áreas, como expresiones oral y escrita, comprensión auditiva de lectura, lectura y matemáticas.

Recientemente, Da Fonseca (2004) menciona características de los niños con dificultades de aprendizaje, recopiladas durante su experiencia y al entrevistar con un equipo de personas, a los padres de niños con DA:

-Dificultades en la atención:

Muchos niños presentan dificultades para enfocar o fijar la atención, no seleccionan los estímulos relevantes de los irrelevantes, pierden la concentración con mucha frecuencia, porque generalmente son atraídos por elementos que les distraen. No logran mantener durante un tiempo prolongado las funciones de alerta y vigilancia. Su falta de atención puede ser motivada por carencia (ausencia de la capacidad de atención) o por exceso (demasiada atención). En ambos casos la concentración en detalles superfluos y poco significativos impide que se procese la selección de información necesaria para el aprendizaje. Hay un descontrol en el reflejo básico de la orientación, donde no se seleccionan ni exploran convenientemente los estímulos.

Generalmente presentan dificultades de selección cuando dos o más estímulos se encuentran presentes (atención selectiva).

-Dificultades en la percepción:

El niño con Dificultades de aprendizaje revela ciertas dificultades para identificar, discernir e interpretar los estímulos. Los primeros procesos de tratamiento de la información sensorial parecen presentar ambigüedades, sincretismos, confusiones, titubeos, distorsiones o fallas.

El niño manifiesta discrepancias entre su capacidad para comprender acontecimientos, experiencias e ideas, y su capacidad para aprender a leer, deletrear, escribir o calcular. Parece que el niño con dificultades de aprendizaje manifiesta dificultades para distinguir, detectar, diferenciar, escudriñar e investigar estímulos con sutilezas leves entre sí, pero con significados muy diferentes.

También presenta dificultades para comprender explicaciones e instrucciones verbales que ocurren en el salón de clases y para distinguir en el pizarrón muchas y diversas señales. Percibe mal la información sensorial, no le concede importancia a los detalles relevantes, o le presta demasiada importancia a detalles que alteran la noción del todo. Comprende aspectos del todo, pero no logra entender las relaciones de las partes que lo constituyen. Escucha significados, pero se pierde cuando presta atención a la estructura de la palabra. En el aspecto auditivo, confunde las estructuras de las palabras y, por tanto, estas pierden su significado. Se distrae con señales, sonidos e ideas que le resultan interesantes o significativas, pero que son irrelevantes para el objetivo específico de las tareas o las situaciones del momento.

-Dificultades emocionales:

Los niños con dificultades de aprendizaje con frecuencia presentan señales de inestabilidad emocional y de dependencia, la cual no es ajena a una tolerancia reducida ante la frustración. Por su conducta social, en ocasiones surgen dificultades de adaptación a la realidad e innumerables problemas de comunicación. Algunas veces pueden manifestar ansiedad, reacciones de agresividad, tensión, regresiones, oposiciones, reflexiones emocionales, narcisismo, negatividad, etc.

-Dificultades de memoria.

La memoria, que constituye el proceso de reconocimiento y remembranza de lo que se aprendió y retuvo, es una función psicológica impensable para el aprendizaje. Dentro del panorama de los tipos de dificultades para recordar surgen, con mayor frecuencia en el niño con dificultades de aprendizaje, las siguientes: dificultades de recuerdo auditivo y recuerdo visual.

En el recuerdo auditivo se reconocen en los niños dificultades para comprender y recordar instrucciones y órdenes simples, reproducción de sílabas no significativas. También dificultades para concentrarse en narraciones, por lo que derivan dificultades para procesar la información, organizarla, clasificarla y reorganizarla para formar conceptos.

Dentro de las dificultades de la memoria visual, destacan las dificultades en la memoria visual inmediata de experiencias anteriores; es decir, la relación entre el todo y las partes surge en forma desorganizada, por lo que a partir de ahí puede presentarse una dificultad de almacenamiento de información. Se da un reconocimiento momentáneo que no se vuelve a utilizar después, lo que ocasiona problemas de lectura y escritura.

b.5 5 EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

Para Santiuste y González (2005), la evaluación es un proceso de recogida de datos que proporciona el elemento más sustancial de la toma de decisiones. Esta toma de decisiones es el resultado de muchos factores entre los que se incluyen: 1) La claridad del hecho o condición que ha de ser evaluada; 2) La propiedad del conjunto de datos, instrumentos y procedimientos aplicados habida cuenta del desarrollo del sujeto, su estatus socioeconómico, el bagaje sociocultural y el propósito específico de la evaluación; 3) La validez demostrada de los procedimientos de evaluación seleccionados; 4) El grado de representatividad de la muestra de conducta del sujeto, y 5) La capacidad de cada individuo y del equipo psicopedagógico incluido en la evaluación.

En la evaluación de las dificultades de aprendizaje se contemplan dos enfoques y actuaciones complementarias: la evaluación informal y la evaluación formal (Santiuste y González, 2005).

En la evaluación informal se proponen las siguientes técnicas: a) La observación estructurada o no estructurada; b) Entrevistas y cuestionarios; c) Pruebas diseñadas por un examinador o equipo multidisciplinar.

La observación provee información de que puede haber algún riesgo en el aprendizaje de un sujeto. Es necesario controlar factores que puedan influir en la objetividad de los datos que se van recopilando, como: los prejuicios del observador, la falta de especificidad en la conducta observada, la limitación de los datos recogidos y los fallos en el uso de los procedimientos de recogida de información. Mientras que en lo que compete a las entrevistas y los cuestionarios, se utilizan para recabar información o la opinión personal de alumnos, padres, profesores y otros miembros de la comunidad educativa (Santiuste y González, 2005).

La evaluación formal, utiliza instrumentos estandarizados de cuatro tipos: tests generales y aptitudes, tests neuropsicológicos, tests pedagógicos y de rendimiento y cuestionarios de personalidad (Santiuste y González, 2005).

b.5. 6 INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

Se estima que el plan de intervención más completo es el que reúne las propuestas psicológicas y educativas. Los principios, según Santiuste y González (2005), de la intervención psicopedagógica en las dificultades de aprendizaje son los siguientes:

1. Desarrollo de las habilidades cognitivas y comunicativas del niño. Efectuar adecuación recíproca entre las características del niño y del ambiente escolar en tres aspectos: a) análisis de las capacidades del niño; b) análisis de las capacidades que la tarea exige, y c) análisis de los procedimientos para resolver el problema.
2. Mejora de las funciones psicológicas y de las capacidades de aprendizaje. Esta mejora se producirá a través del tratamiento de las funciones sensoriomotoras como coordinación, fuerza, velocidad, agilidad, flexibilidad y equilibrio.

3. Mejora de los problemas de conducta. Se contemplan aquí principalmente, las características de los niños afectados por el déficit de atención con hiperactividad (desorganización, inatención, labilidad, impulsividad, hiperactividad).
4. Tratamiento de los problemas emocionales. Fundamentalmente es preciso considerar aquí los problemas de baja estima y autoconcepto de un niño con dificultades de aprendizaje. Se hace preciso considerar la educación de la afectividad-sensibilidad teniendo en cuenta que el éxito es el mejor antídoto contra el estrés. Es necesario establecer una intervención contando con el grupo de alumnos, los padres, el maestro y el psicopedagogo trabajando en equipo.

Ysseldyke y Salvia en 1974 (citado en Heward, 1998) plantean dos modelos principales de intervención educativa:

- El entrenamiento en habilidades (o proceso). Los profesores piensan que los problemas de ejecución del niño (los trastornos del aprendizaje) se deben a la ausencia de una habilidad determinada, que se cree necesaria para ejecutar una determinada tarea. Estas habilidades se clasifican comúnmente como perceptivo-motoras, sensoriales o psicolingüísticas. Las intervenciones educativas consisten en evaluar al niño para determinar sus déficits y prescribir intervenciones adecuadas para corregirlas. Si las deficiencias de las habilidades básicas provocan los trastornos del aprendizaje del niño, la intervención en ellas debe lograr una mejoría de la ejecución.
- El entrenamiento en capacidades (o análisis de tareas). Los profesores que entrenan capacidades piensan que el problema está en la ejecución deficiente de los alumnos. Los profesores que enseñan capacidades aplican el siguiente enfoque:
 1. Definiciones operativas exactas de las conductas específicas que tratan de enseñar.
 2. Análisis de tareas para descomponer las capacidades complejas en tareas más sencillas o en subcapacidades

que requieren que el alumno domine un solo componente de la tarea cada vez.

3. Métodos directos de enseñanza que requieren que el alumno practique la nueva capacidad varias veces.
4. Evaluaciones directas y frecuentes para seguir el progreso del alumno y evaluar la instrucción.

Heward (1998) cita otras intervenciones debido a que la enseñanza de capacidades específicas a alumnos con trastornos del aprendizaje puede no resultar suficiente, porque con frecuencia no saben aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos a situaciones nuevas. Estas son:

- La instrucción en estrategias de aprendizaje. Se consideran como capacidades en sí mismas y se enseñan de forma directa y sistemática. Las estrategias específicas ayudan a los alumnos a centrarse en el aprendizaje de una tarea.
- La valoración en contexto. Se utiliza esta expresión para referirse a una gran variedad de técnicas que ayudan a los alumnos a organizar, comprender y recordar los contenidos. Incluye organizadores previos, gráficos, esquemas, notas, guía, reglas mnemotécnicas, etc.

b.5. 7 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MÉXICO.

En 1984 la Dirección General de Educación Especial definió al niño con problemas de aprendizaje en los siguientes términos: "... un niño de inteligencia normal quien por razones particulares posee dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo" (Macotela, 2003).

En lo que respecta al Distrito Federal, la Secretaría de Educación Pública reportó (1994) una población de demanda potencial del área de problemas de aprendizaje de 26 525 y de los cuales sólo se atendía a 16 203.

Más recientemente (2004) en México, el Instituto Nacional de Estadística Geografía Informática (INEGI) reporta de la población asistente a nivel primaria (14, 652 879) un índice de deserción de 1.4, lo que constituye un abandono de

las actividades escolares por parte de los alumnos antes de terminar algún grado o nivel educativo.

Es importante mencionar que además de afectar áreas educativas, Garza y Barragán (2006) mencionan que los problemas de atención, comportamiento y aprendizaje, aunados a grados variables de impulsividad, complican el funcionamiento psicosocial de la persona, con dificultades en sus relaciones interpersonales y baja autoestima.

Se puede concluir expresando que, las alteraciones en el aprendizaje y la conducta de niños en edades preescolar y escolar son cada vez más reconocidas (Garza y Barragán, 2006), por lo tanto el mejor tratamiento es aquel que conjuga no sólo a un grupo de especialistas, sino también integra en el equipo de trabajo a los padres, psicólogos y escuelas que favorecen el mejor rendimiento y crecimiento.

Es importante también considerar que el aprendizaje es un proceso adaptativo inseparable a la persona y que el ambiente de ésta implica factores externos de índole pedagógico, psicológico y bioquímico. Por ende la falla de cualquiera de ellos puede producir retrocesos, estancamiento del aprendizaje durante el desarrollo, de ahí la importancia del trabajo colaborativo de diferentes profesionales.

b.6 MODELOS DE INTERVENCIÓN.

b.6. 1 DEFINICIÓN DE REHABILITACIÓN COGNITIVA.

El término rehabilitación implica el restablecimiento de los pacientes al nivel de funcionamiento más alto posible a nivel físico, psicológico y de adaptación social. Incluye poner todos los medios posibles para reducir el impacto de las condiciones que son discapacitantes y permitir a la gente discapacitada alcanzar un nivel óptimo de integración social (O.M.S., 1986). La rehabilitación no tiende a lograr nuevos conocimientos, sino a hacer resurgir o recuperar lo ya conocido y ahora bloqueado. Tiene que tener objetivos firmes, pero situados dentro de las necesidades e intereses de la persona.

Las técnicas empleadas en la rehabilitación han de ser valoradas constantemente, para modificarlas o sustituirlas en función del resultado que se de en las personas (Peña, 1984).

Bárbara Wilson (1989) define a la rehabilitación cognitiva como un proceso a través del cual la gente con daño cerebral trabaja junto con profesionales del servicio de salud para remediar o aliviar los déficits cognitivos que surgen tras una afección neurológica (citado en Chirivella s/f).

Mateer (2003), define a la Rehabilitación Cognitiva como la aplicación de procedimientos, de técnicas y la utilización de apoyos con el fin de que las personas con déficits cognitivos puedan retornar de manera segura, productiva e independiente a sus actividades posteriores.

Un primer acercamiento a la rehabilitación son los estudios norteamericanos que han aplicado técnicas de neurotraining; que son técnicas de estimulación ambiental a pacientes en coma.

Otero y Scheitler (2001), agrupan en tres niveles diferentes las estrategias y técnicas en la rehabilitación cognitiva:

- Restauración: se estimulan y mejoran las funciones cognitivas alteradas actuando directamente sobre ellas.

- **Compensación:** se asume que la función alterada no puede ser restaurada, por ello se intenta potenciar el empleo de diferentes mecanismos alternativos o habilidades preservadas.
- **Sustitución:** el aspecto central de la intervención se basa en enseñar al paciente diferentes estrategias que ayuden a minimizar los problemas resultantes de las disfunciones cognitivas, tal y como se realiza.

Existen al menos cuatro modelos de rehabilitación cognitiva: el reentrenamiento cognitivo, los enfoques teóricos de la neuropsicología cognitiva, los enfoques neuropsicológicos y conductuales combinados, y los programas holísticos (Chirivella, s/f).

El enfoque del reentrenamiento comprende una serie de ejercicios para enseñar al paciente cómo manejar sus problemas cognitivos y remediar el déficit que subyace. Los enfoques teóricos de la neuropsicología cognitiva utilizan un modelo cognitivo para identificar déficits específicos de forma individual. Los métodos combinados toman elementos de la neuropsicología, la psicología cognitiva y la psicología conductual para reducir los problemas cotidianos de las personas con daño cerebral traumático. Por último, el enfoque holístico se centra en aumentar la toma de conciencia, aceptar y comprender la intervención cognitiva y desarrollar estrategias compensatorias.

Para asegurar una rehabilitación cognitiva efectiva se necesita: a) centrarse en la discapacidad más que en el déficit; b) no olvidarse de las emociones y la motivación; c) tener una visión amplia y dialogar con otras disciplinas como la neuropsicología cognitiva y las terapias rehabilitadoras; d) ampliar la base teórica, y e) asegurar que la rehabilitación es accesible para todo aquel que la necesita.

La terapia de grupo en la rehabilitación cognitiva es una práctica en la que podemos trabajar la necesidad emocional de entender y compartir problemas con otros pacientes que atraviesan la misma situación. Con la obtención de feedback de otros pacientes, suelen estar menos a la defensiva, aprenden unos de otros cómo afrontar las situaciones y es más económico. Desde el punto de vista del rehabilitador o terapeuta, es más fácil evaluar el rendimiento

del paciente en ambientes grupales. Una pauta que se puede seguir en la planificación del tratamiento es la siguiente: a) definir el problema, b) plantear objetivos, c) medir el problema, d) identificar motivaciones, e) planificar el tratamiento, f) comenzar el tratamiento, g) comprobar el progreso, h) evaluar, i) introducir cambios si son necesarios y j) planificar la generalización.

La incorporación de la familia a los programas de rehabilitación es una de las mayores aportaciones de los últimos años. Las familias no sólo participan de las terapias de grupo, sino que también constituyen otro foco de atención de los profesionales rehabilitadores. Se puede ayudar a las familias a reajustar sus expectativas, ofrecer consejos para el manejo de la persona afectada y para darse cuenta de sus propias necesidades y responsabilidades (Chirivella, s/f).

b.6. 2 REHABILITACIÓN EN LA ATENCIÓN Y MEMORIA.

En el caso de la atención, la aproximación más utilizada ha sido la restauración, en donde se pretende recuperar la función específica que ha quedado alterada. En menor medida la compensatoria en que se busca utilizar las habilidades que ha preservado el individuo o dotarlo de estrategias para minimizar el efecto del déficit sin pretender restaurar la función (Mataró, Pueyo y Jurado, 2006).

Sohlberg y Mateer (2001, en Arongo, 2006) propusieron el siguiente cuadro para tratar los problemas de atención:

Entrenamiento del proceso atencional.	Implica el uso de ejercicios cognitivos para remediar o mejorar los sistemas atencionales.
Estrategias y soporte ambiental.	Incluye tanto estrategias de automanejo como modificaciones del ambiente para compensar los problemas de atención.
Ayudas externas.	Sirve para ayudar a organizar la

	información.
Soporte psicosocial.	Se usa para los factores emocionales y sociales que pueden resultar de aumentar los déficits atencionales.

Fig. 2. Formas de tratar los Problemas de Atención. Tomado de Arongo (2006).

En lo que respecta a las estrategias externas Frank, Mihailidis y Kirsch (2004) exponen que, mientras que un reloj o un contador de tiempo estándar de alarma proporcionará una señal audible, no proporcionará la información sobre la tarea de ser realizada, por lo tanto la alarma de un reloj se puede combinar con una lista escrita, de modo que siempre que suene, la persona refiera a la lista para la información. Sin embargo, esta última intervención requiere que el cliente asocie el alarmar del reloj a la necesidad de referir la lista y de recordar utilizar (y llevar) el reloj y la lista.

Según Mataró, Pueyo y Jurado (2006) la rehabilitación específica en atención conlleva mejorías en otras funciones con que se halla muy relacionada, como es el caso de la memoria.

En años recientes, la rehabilitación cognitiva se enfoca en el uso de capacidades de memoria implícita en pacientes con severo deterioro de la memoria explícita.

El objetivo de la rehabilitación cognitiva es la de mejorar las capacidades mediante ayudas o estrategias que favorezcan este proceso, con el fin de incrementar el funcionamiento cognitivo del paciente permitiendo su reincursión psicosocial con mayor calidad de vida, mediante la restauración, sustitución y compensación.

Un método utilizado para la rehabilitación cognitiva es el método de loci, el cual consiste en que el sujeto forma imágenes visuales interactivas con una secuencia bien aprendida de sitios imaginados (Rains, 2004).

Para Baddeley (1990 en Ostrosky, 1996), la memoria comprende tres etapas: entrada, almacenamiento y evocación. A partir del trabajo realizado por psicólogos cognoscitivos se puede obtener algunos lineamientos útiles para ayudar a personas con la memoria deteriorada.

Ostrosky y colaboradores (1996), proporcionan actividades para la rehabilitación de personas con problemas de memoria:

a) Mejoría de la codificación (entrada):

- Simplificar la información que se quiere que la persona con problemas de memoria recuerde.
- Reducir la cantidad de información por recordar.
- Asegurar que la persona haya comprendido la información pidiéndole que la repita con sus propias palabras.
- Animar a la persona que vincule la información con algo que ya sabe, es decir, hacer asociaciones.
- Tratar que la persona organice la información (categorización).
- Evitar el aprendizaje por el sistema de acierto y error.

b) Mejoría en el almacenamiento:

La información nueva tiene más probabilidades de ser olvidada después de un periodo de tiempo breve tras haber sido aprendida. Trascurrido este intervalo de tiempo, las probabilidades de olvidarla disminuyen.

Una vez que la información ha sido almacenada en la memoria, se puede tratar de garantizar que la información sea retenida. Esto es, preguntándole a la persona inmediatamente después de que haya visto o leído la información, volviéndole a preguntar después de una breve pausa. Este proceso se continúa utilizando intervalos de tiempo cada vez más largos.

c) Mejoría de la evocación:

Una vez que se ha almacenado la información, no siempre es fácil evocarla cuando se requiere. Es posible que recuerden mejor la información si se encuentran en el mismo lugar y con las mismas personas que estaban presentes cuando originalmente aprendieron la información (Baddeley, 1992).

Para poder evitar la dependencia de especificidad de contexto, se debería enseñar nueva información en diferentes ubicaciones y situaciones sociales.

c) EXPERIENCIAS SIMILARES.

A continuación se mencionan algunas experiencias en donde se trabajaron estrategias para la mejora en atención y memoria en diferentes escenarios y con diversidad de población:

➤ El Programa Comprender y Transformar, versión L (CyT-L). Funcionalmente, los destinatarios de este programa de soporte informático se caracterizan por una afectación severa, con déficit cognitivo sensible, un dominio precario de habilidades comunicativas, niveles mínimos de comprensión, de alerta y atencionales. Este programa tiene como fin general enriquecer las habilidades de pensamiento de los sujetos con déficit cognitivos, de modo que mejoren su ejecución intelectual, su adaptación personal-social (Moreno, s/f).

➤ Programa Grador: El objetivo de este software de rehabilitación cognitiva es mejorar la calidad de vida y aumentar el grado de autonomía de las personas con déficit o deterioro cognitivo. Está diseñado para personas con déficit o deterioro cognitivo y con alguna discapacidad y es un recurso que complementa la estimulación cerebral. Es un sistema que permite captar la atención del sujeto, consiguiendo una buena interacción del usuario con el ordenador, no produciéndose rechazo hacia el sistema.

Este programa cuenta con dos módulos principales: el primero es el gestor del terapeuta, en donde éste tiene la responsabilidad de decidir que parámetros o características se deben fijar en la rehabilitación a partir de las evaluaciones previas que se le realicen a los usuarios. El siguiente paso es la sesión, la cual consistente en la aplicación sistematizada de las pruebas seleccionadas por el terapeuta. El usuario interactúa con el ordenador a través de una pantalla táctil que de forma visual y auditiva va presentando la actividad cognitiva que el sujeto debe realizar.

Los resultados del estudio arrojaron que en personas con esquizofrenia se produce una mejora importante en atención manteniendo durante más tiempo

su capacidad retentiva y mejorando su observación hacia una atención más global hacia las pruebas tanto en las modalidades de atención selectiva como en atención sostenida (Franco, s/f).

- Efectos de la intervención cognoscitiva en la comprensión de la lectura, en el rendimiento escolar y en la habilidad general en estudiantes de 5º curso de EGB.

Alumnos de 5º de EGB (N=148); nivel socioeconómico: medio bajo. Se dividieron en dos grupos, uno de Habilidad General Alta (HGA) y otro de Habilidad General Baja (HGB). Se asignaron los alumnos a los grupos de tratamiento [PEI (Programa de Enriquecimiento Instrumental) y NO-PEI], dentro de cada nivel o bloque de HG; participación voluntaria.

Los resultados del estudio indican que la intervención llevada a cabo por medio del PEI resulta efectiva; el tratamiento produce mejoras significativas dentro del grupo experimental en los tres aspectos estudiados: comprensión lectora, rendimiento escolar y habilidad general.

Los datos revelan, además, que el tratamiento resulta efectivo en el rendimiento escolar, independientemente de su nivel intelectual. La aplicación del PEI como alternativa de intervención, ayuda a adquirir los prerrequisitos y estrategias cognitivas para el rendimiento académico.

También queda muestra patente de la ganancia de los alumnos en su habilidad intelectual general, ya que la inteligencia puede ser modificada por la intervención del Programa.

Más allá de los datos, aunque sin olvidarlos, la aplicación del PEI ha tenido efectos en la autoimagen de los sujetos, en su capacidad de trabajar de forma independiente y en cooperación con los otros.

- Eficacia de la aplicación del PEI (Programa de Enriquecimiento Instrumental) en el desarrollo de las aptitudes mentales. Equipo CALPA. Madrid.

Objetivo. Analizar la eficacia del Método PEI en el desarrollo de las aptitudes mentales. Se prescinde de otros tipos de variables sobre las que puede incidir beneficiosamente dicho Método: responsabilidad, etc.

Procedimiento. Realizar una doble aplicación de tests de Maduración y Aptitudes Mentales (*Test-Retest*), tanto a los alumnos que siguen el Método, como a otro grupo de control de similares características que no lo siga.

La primera aplicación tiene lugar a comienzo de la puesta en práctica del Método en este curso (noviembre, 1987) y la segunda aplicación se ejecuta al finalizar la experiencia tras seis meses de trabajo (junio, 1988).

La muestra pertenece a 15 colegios distribuidos en 3 bloques Andalucía, Levante y Madrid. En total, los alumnos que han seguido el Método son 218 los que han servido de control 194.

Es evidente la evolución positiva de las medias de las Aptitudes Mentales en las muestras generales, si bien alguna de ellas no llega a ser significativa.

Respecto a las muestras particulares de cada nivel y centro, el significado de los cambios no fue tan frecuente, lo que estuvo motivado en buena parte por el número reducido de dicha muestra.

Unas muestras desarrollaron ciertas Aptitudes Mentales, en tanto que otras, potenciaron distintos factores mentales. La causa de ello se pudo deber a la forma en que el Mediador impartió el Método.

Tanto en los grupos experimentales como en los de control el factor de Cálculo Numérico es el que menos se desarrolló.

- Aplicación del "Programa de Enriquecimiento Instrumental" de Reuven Feuerstein para la recuperación de alumnos con dificultades de aprendizaje. Juan José Brunet y José Luis Negro.

Curso 1986-1987: 5º EGB: 9 alumnos.

6º EGB: 7 alumnos.

7º EGB: 5 alumnos.

Curso 1987-1988: 5º EGB: 2 alumnos.

6º EGB: 7 alumnos.

7º EGB: 8 alumnos.

8º EGB: 2 alumnos.

Son todos alumnos del Colegio "La Salle", de San Sebastián.

Únicamente se trabajaron siete instrumentos, es decir, la mitad del total del Programa: Organización de puntos, Orientación espacial I, Orientación espacial

II (parte del instrumento), Percepción analítica, Comparaciones, Clasificaciones e Instrucciones.

Mejora en hábitos de trabajo. mejoraron en los siguientes hábitos de trabajo: planificación del trabajo; pensar antes de hacer; preguntarse qué se quiere conseguir antes de hacer un problema o trazarse un plan; repasar lo que se hace antes de darlo por terminado, capacidad de atención y análisis; razonar, discurrir; formularse hipótesis; pensamiento divergente.

Mejora de autoconcepto. Progresos en los alumnos con referencia a la imagen que tenían de sí mismos y una mayor confianza en sus propias posibilidades. Es uno de los factores en que mayor mejora se noto. En la práctica se ha traducido en: confianza en sí mismos; mayor seguridad personal ante las dificultades; participación en clase.

- Frank, Mihailidis y Kirsch (2004), repasan el estado de la investigación en "prótesis cognitivas", en especial en software, exponiendo que estos sistemas computarizados pueden resultar significativos. Reportan un estudio de caso, en donde un sistema computarizado fue desarrollado para una mujer 54 años que tenía 4 años de lesión post-traumática del cerebro. El sistema computarizado, incluía un editor de textos y un software casero de las finanzas, fue modificado para requisitos particulares en un proceso interactivo para emparejar las fuerzas y las debilidades del cliente.

En otros estudios de tres clientes con lesión traumática del cerebro, con ninguna expectativa de la recuperación espontánea y con carencia de la remediación de estrategias compensatorias alternativas alcanzaron un aumento significativo en la función usando un sistema prostético cognoscitivo. Los temas demostraron ventajas adicionales incluyendo la relajación y la confianza en sí mismo y mejoraron el planeamiento, la solución de problemas. En otro caso se estudió la eficacia de un software de calendario programado con 15 tareas que fueron repetidas sobre una base diaria. El sistema fue evaluado para un varón de 17 años con pérdida de la memoria a corto plazo. El índice de recordatorios necesarios cayó de 75% hasta un 8% cuando el sistema informático fue utilizado.

- Park, Proulx y Towers (1999), en un estudio para evaluar la eficacia del entrenamiento del proceso de la atención (APT), un programa de entrenamiento que proporciona práctica en una variedad de tareas que requieren varios tipos de atención. El programa fue administrado a 23 participantes con lesión traumática en el cerebro (TBI). El entrenamiento duró cerca de 40 horas, y consistió en sesiones (20) de dos horas durante 7 meses. Los resultados demuestran que el funcionamiento de los participantes de TBI mejoró después de entrenar en el resultado primario, pero no mejoraron considerablemente más que el funcionamiento del grupo de control. Concluyen en que el entrenamiento directo no mejora la integridad de las funciones dañadas de la atención, pero da lugar a aprender habilidades específicas.

Estos autores mencionan otro estudio por Sohlberg y Mateer en 1987 en donde el programa de entrenamiento proporciona práctica en cinco tipos de atención: enfocada, sostenida, selectiva, alternada, y dividida. Ellos administraron el programa a cuatro pacientes. La eficacia del programa de entrenamiento fue evaluada usando una línea de fondo múltiple a través de comportamientos midiendo funcionamiento en la tarea serial auditiva establecida (PASAT) y en una prueba de relaciones espaciales. Sohlberg y Mateer (1987) concluyeron que con el APT hubo una mejoría en el funcionamiento de la atención subyacente específica de los procesos cognoscitivos, pero no mejoró el funcionamiento cognoscitivo general.

- Park e Ingles (2001) realizaron un análisis de la eficacia de la rehabilitación de la atención después de una lesión adquirida del cerebro. Fueron treinta estudios con un total de 359 participantes (adultos). El funcionamiento mejoró perceptiblemente después del entrenamiento en las personas con algún daño mientras que, en el grupo control no se presentaron cambios. Los resultados demuestran que el déficit adquirido de la atención es tratable con el entrenamiento de las habilidades específicas.



En el 50% de los estudios, el entrenamiento fue administrado, por lo menos en parte, por la computadora. 67% de los estudios incluyeron ejercicios auditivos y visuales. 83% de los estudios especificaron que las tareas fueron graduadas en dificultad, y el 77% de los estudios indicaron que la regeneración en funcionamiento del entrenamiento fue proporcionada. El número de las tareas del entrenamiento varió considerablemente, la mitad de los estudios proporcionaban cinco o más tareas.

- Engelhardt, E. y cols. (2005) presentan recomendaciones ante tópicos sobre el tratamiento farmacológico y no farmacológico del comportamiento cognitivo y declive funcional de la memoria (Alzheimer-DA). En lo que compete al tratamiento no farmacológico, los autores toman como referencia otros estudios en donde ellos pueden llegar a la conclusión de que la rehabilitación cognitiva parece estabilizar el cuadro por periodos variables en individuos con DA de gravedad leve a moderada. El aprendizaje sin error y el uso de técnicas que utilicen la memoria de procedimiento parecen ser las más adecuadas. El entrenamiento cognitivo de habilidades específicas no se generaliza para la vida diaria, por lo que se debe usar tareas que puedan ser adaptadas por los cuidadores en el día a día del paciente.

2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

2.1 PROPÓSITOS:

Los propósitos que se persiguieron con la implantación del Programa fueron:

-Promover los procesos de atención y memoria en niños de 6 a 12 años de edad que asistían al INR-CH a través de una intervención psicoeducativa.

-Que los participantes adquirieran estrategias para mejorar los procesos de atención y memoria y su relación con los problemas de aprendizaje.

2.2 POBLACIÓN:

Se trabajó con seis niños que asistían al Instituto Nacional de Rehabilitación-Comunicación Humana, su edad oscilaba de los 6 a 11 años de edad. La media de edad del grupo fue de 8.33. Los seis niños participantes fueron referidos por terapeutas diagnosticados con dificultades de aprendizaje.

Todos los niños asisten al nivel básico de educación (primaria) pública sin ningún grado de retraso, sin excepción, los niños viven con ambos padres y con al menos un hermano.

El nivel socioeconómico referido por los entrevistados fue de medio.

2.3 ESPACIO DE TRABAJO:

Se trabajó en un cubículo con medidas de 7m x 7m, el cual cuenta con un pizarrón verde y uno blanco, 15 sillas y un escritorio móviles, un estante, una televisión y con iluminación y ventilación adecuadas. Ubicado en el segundo piso del Instituto Nacional de Rehabilitación y Comunicación Humana que se encuentra en la Calzada México Xochimilco No. 289, Colonia Arenal de Guadalupe, Delegación Tlalpan, C.P. 14389.

2.4 FASES DEL PROGRAMA:

1) Conocimiento de la Institución y detección de necesidades (duración 15 días).

Durante estos primeros días se hizo una identificación de la institución: de sus políticas y funciones sustantivas. Posteriormente se hizo un recorrido para conocer las instalaciones y áreas del Instituto. A través de este recorrido me pude percatar de la enorme cantidad de servicios y población con la que trabaja el Instituto.

En esta fase se realizaron observaciones a algunos de los profesionales que laboran en la Institución para conocer las actividades que realizan y detectar las necesidades de la población en las cuales el psicólogo educativo pueda participar. La observación que se hizo fue en su mayoría a terapeutas en comunicación humana de una manera no invasiva, ya que sólo se observaba sin intervenir en la terapia ni interactuar con los usuarios a los que se atendían en ese momento. La realización de esta fase fue para poder conocer la gama de población con la que se podía llegar a trabajar; para más adelante considerar todas las necesidades que se podían tomar en cuenta para la realización e intervención del curso-taller.

En esta etapa se pudo detectar la gran cantidad de personas que se atiende en el Instituto además de la variabilidad de padecimientos que se tratan.

2) Seminario de inducción (duración 1 mes).

En esta fase se abordaron diversos temas en seminarios internamente en el grupo de prácticas (sólo el encargado de las prácticas, mis compañeras de las mismas y yo), en un inicio el director de las prácticas fue quien dirigió el seminario, ya que posteriormente las compañeras de las prácticas y yo en diversas temáticas dirigimos algunas sesiones. Entre los temas que se abordaron estuvieron:

- ◇ Educación Especial (EE), el desarrollo del concepto a través de la historia, quién requiere de EE, las diferentes clasificaciones, etc.
- ◇ El proceso de la atención.
- ◇ El proceso de la memoria.
- ◇ Desarrollo de habilidades sociales en niños.

Se analizaron cada uno de ellos con la finalidad de conocer la importancia que tiene la promoción de estrategias para favorecer estos procesos en población que requiere de una EE.

3) Evaluación inicial de la población infantil (duración 1 mes 15 días).

Durante esta etapa, se hizo una evaluación a los niños con instrumentos estandarizados, así como una entrevista a los padres (ANEXO 2). En esta fase se hizo la interpretación e integración de los instrumentos. Para el caso del programa de atención y memoria para niños, los instrumentos que se utilizaron fueron el NEUROPSI, WISC-RM y ESPQ/CPQ (según la edad de los niños).

Antes de continuar, cabe mencionar que el registro de los posibles usuarios en un principio fue de 25 niños, a los cuales se les realizó esta evaluación pero que, por cuestiones personales e institucionales no asistieron al curso-taller y por ende sólo se trabajó con una muestra de seis usuarios.

La prueba de NEUROPSI fue para identificar como ingresaban los niños al curso-taller con respecto a los procesos de atención y memoria; mientras que el WISC-RM fue para tener una prueba que arrojara otros datos, cualidades, ventajas ó desventajas, etc. que tuvieran los niños (composición de objetos, etc.), el ESPQ ó el CPQ además de los reportes de la madres de los niños, fue con el propósito de poder conocer emocionalmente a los usuarios y poder tomar en consideración estas características para la realización de las actividades a lo largo de curso-taller.

Aunque estos tres instrumentos fueron considerados para la evaluación inicial, los datos fueron entregados a la Institución y fueron archivados en el expediente de cada niño a solicitud de la Institución. A lo largo del curso-taller

fue imposible recuperar los resultados del WISC-RM y el ESPQ/CPQ, por lo tanto sólo se considera el NEUROPSI para la exposición y análisis de resultados.

4) Diseño del curso-taller (duración 2 meses).

Con el trabajo realizado en las fases anteriores, en esta fase se elaboró el programa de atención y memoria para niños, considerando tanto sus necesidades como sus gustos para la elaboración de éste y pretendiendo dotar a los usuarios de estrategias para la mejora de su atención y memoria. Se delimitaron los objetivos, los contenidos y las estrategias de intervención de cada una de las sesiones. Se consideró la edad de los niños, sus gustos, etc. para realizar diferentes actividades.

Se diseñaron 13 sesiones, las cuales fueron revisadas por un experto (supervisor de las prácticas profesionales).

La organización de las sesiones fue la siguiente:

- ☺ Una sesión de presentación e introducción al programa.
- ☺ Cinco sesiones dedicadas a la atención, en donde se siguió el siguiente orden:
 - Importancia de la atención en la vida diaria.
 - Tipos de atención.
 - Estrategias para la atención (tres).
- ☺ Seis sesiones dedicadas a la memoria, en donde las temáticas fueron las siguientes:
 - Definición de la memoria.
 - Funcionamiento de la memoria.
 - Estrategias para la memoria (cuatro).
- ☺ Cierre del programa.

En cuanto a los materiales para cada sesión, se pretendió que:

- ✓ Estos materiales permitieran que las actividades se llevaran a cabo de una forma más lúdica e interactiva.

- ✓ En su mayoría fueran fáciles de manejar/conseguir (papelería en general, tijeras, pegamento etc.).
- ✓ El uso de películas ejemplificaran diversas actividades.
- ✓ El uso de computadoras fuera algo innovador e interesante para el desarrollo de los usuarios en algunas las sesiones.

5) Implantación del curso-taller para niños (duración 3 meses 15 días).

La implantación de este curso-taller, se llevó a cabo a través de trece sesiones de 75 minutos cada una (ANEXOS 3 y 4) previamente estructuradas. Se realizó una sesión por semana en donde los niños estuvieron divididos en dos, el grupo de los más pequeños (de seis a ocho años) y otro de los nueve a los doce años. En la exposición de las sesiones se consideró lo siguiente para ambos grupos:

- ☉ Misión de la sesión (cabe mencionar que se le llamó misión para que los niños se sintieran en una aventura relacionada con un juego en donde ellos, tenían un papel principal y esencial más que como un objetivo sólo de las facilitadoras o del curso-taller).
- ☉ Actividades, en donde el papel del facilitador es considerado como una ayuda porque aunque la construcción la realiza el alumno es necesario un apoyo externo para regular la actividad que se ajuste de acuerdo con las necesidades individuales (Sánchez, 1998). Las actividades que variaron por la edad fueron pocas y se menciona en el anexo 3.
- ☉ Cierre de la sesión.

6) Evaluación final (duración 1 mes).

Al término del curso-taller, se realizó una evaluación a los niños que participaron en éste, se les aplicó el NEUROPSI nuevamente para encontrar un posible cambio a favor de los procesos de atención y memoria. Cabe mencionar que se cumplió el tiempo establecido para volver aplicar esta prueba estandarizada (6 meses).

7) Informe a los padres y a la Institución (duración 15 días).

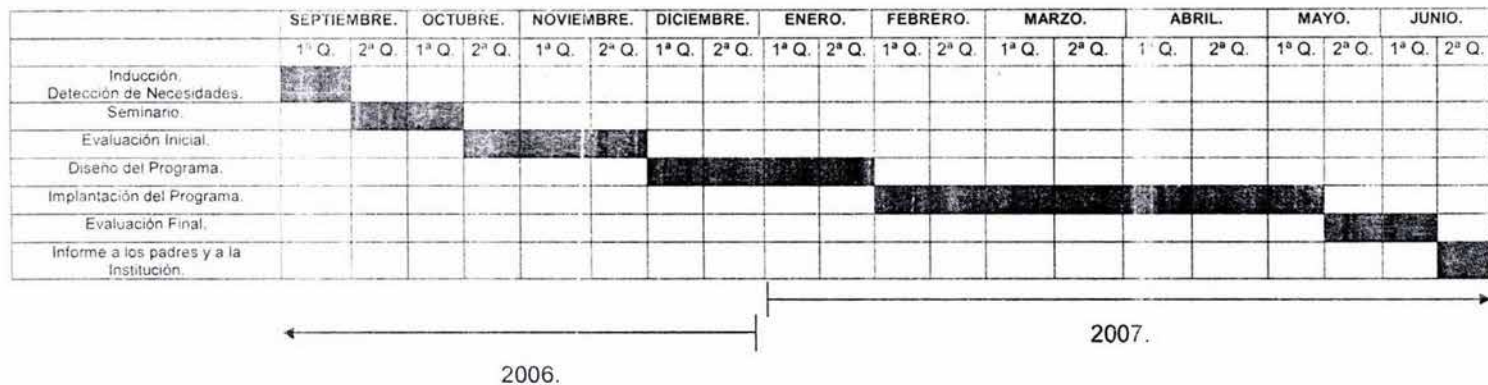
El programa se cierra realizando un informe oral por parte de las facilitadoras hacia los padres de los niños asistentes al curso-taller, en donde se les informó de los resultados del NEUROPSI al término del programa, así como de posibles sugerencias (de manera escrita) para trabajar en casa la atención y la memoria con sus hijos. Entre las que destacaban:

- El uso de estrategias vistas en casa: usar la agenda, utilizar la categorización en casa, etc.
- Involucrar a los niños en situaciones que requirieran atención y memoria: preguntarles por sus personajes, programas favoritos, horarios, etc.
- Promover juegos lúdicos: adivina quién, lotería, etc.

En esta misma fase se entregó un reporte escrito a la institución en donde se mencionaba igualmente los resultados del NEUROPSI de cada niño asistente al curso-taller después de éste.

A continuación se presenta esquemáticamente el desarrollo de la intervención, con base a cada una de las fases antes mencionadas.

2.5 DIAGRAMA DE GANT.
Desarrollo de la Intervención.



1ª Q. Primera Quincena.

2ª Q. Segunda Quincena.

2.6 MATERIALES:

- Misiones de las sesiones.
- Rotafolio.
- Software de Pipo (Pipo en la Ciudad y Pipo Geografía).
- Software "REEDUCA".
- Computadoras.
- DVD.
- Hojas blancas.
- Estambre.
- Plumones, colores, crayolas, plumas, lápices.
- Película (La Era de Hielo 1).
- Pegamento.
- Tijeras.
- Fotocopias de Trastornos escolares, tomo 2, página 119, 129...
- Objetos de diferentes tamaños, formas y texturas.
- Alimentos de diversos sabores.
- Imágenes de diferentes objetos.
- Objetos de diferentes escenarios.
- Cartulinas.
- Billetes.
- Historia de una tortuga (Orjales Villar Isabel. Pág. 161-162. ANEXOS).
- Papel bond.
- Colchonetas o sábanas o cobijas.
- Gráficos de objetos usados en casa.
- Revistas.
- Fotografías de los niños (4 por cada niño).
- Paliacates.
- Adivina quién.
- Grabadora.
- Papel corrugado.
- Listones de varios colores.

2.7 INSTRUMENTOS PARA LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA:

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS (ESQ).

- *Nombre original:* "Early School Personality Questionnaire".
- *Autores:* R. W. Coan y R. B. Cattell (IPAT, 1966).
- *Procedencia:* Institute for Personality and Ability Testing (IPAT), Champaign, Illinois, USA.
- *Adaptación española:* TEA Ediciones, S. A., Sección de Estudios.
- *Administración:* Individual y colectiva.
- *Duración:* Variable, entre 30 y 40 minutos cada parte (A1 ó A2).
- *Aplicación:* Seis a ocho años de edad.
- *Significación:* Apreciación de trece rasgos de primer orden y dos de segundo orden de la personalidad.
- *Tipificación:* Baremos de escolares.

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS (CPQ).

- *Nombre original:* "Children's Personality Questionnaire (CPQ) Forma A".
- *Autores:* R. B. Porter y R. B. Cattell.
- *Procedencia:* Institute for Personality and Ability Testing (IPAT), Champaign, Illinois, USA, 1959.
- *Adaptación española:* I. C. C. E. (Madrid) y TEA Ediciones, S. A. (Madrid).
- *Administración:* Individual y colectiva.
- *Duración:* Variable, entre 30 y 40 minutos cada parte (1 y 2 sesión).
- *Aplicación:* Ocho a doce años de edad.
- *Significación:* Apreciación de 14 rasgos de primer orden y 3 de segundo orden de la personalidad.
- *Tipificación:* Baremos de escolares.

ESCALA DE INTELIGENCIA PARA NIVEL ESCOLAR WECHSLER (WISC-RM).

- *Nombre original:* "Wechsler Intelligence Scale for Children".
- *Autores:* David Wechsler.
- *Procedencia:* New York 1949.
- *Adaptación española:* M. G. Palacio, E. R. Padilla y S. Roll. México, D. F., 1984.
- *Administración:* Individual.
- *Duración:* Variable, entre 50 a 75 minutos.
- *Aplicación:* 6 a 16 años de edad.
- *Significación:* Siete clasificaciones de inteligencia.
- *Tipificación:* Puntaje normalizado.

NEUROPSI ATENCIÓN Y MEMORIA 6 A 85 AÑOS (Ver ANEXO 5):

- *Nombre:* NEUROPSI Atención y Memoria 6 a 85 años.
- *Autores:* F. Ostrosky-Solís, M. E. Gómez, E. Matute, M. Roselli, A. Ardila y D. Pineda.
- *Procedencia:* Estado de México, México, 2003.
- *Administración:* Individual.
- *Duración:* En la población sin alteraciones cognoscitivas la duración aproximada para su administración es de 50 a 60 minutos y en población con trastornos cognoscitivos es de 80 a 90 minutos.
- *Aplicación:* De los 6 a 85 años de edad.
- *Significación:* Tanto para la puntuación total como para las diversas subpruebas, los parámetros de normalización nos permiten obtener un grado o nivel de alteración de las funciones cognoscitivas que se clasifican en: 1) normal alto, 2) normal, 3) alteraciones leves, o 4) alteraciones severas.
- *Tipificación:* Tablas de puntuaciones totales, puntuaciones normalizadas.

Para una mayor descripción acerca de este instrumento se recomienda ver el anexo 6.

SOFTWARE REEDUCA.

(Reeduca, 2008).

Sus autores son Pépin & Loranger, fue creado en 1997. Son programas de intervención cognitiva y pruebas computarizadas para los ámbitos educativos, clínicos y neuropsicológicos. En la actualidad son 25 programas de diferentes procesos cognitivos. Los 25 programas que integran REEDUCA 4.2 plantean una gran variedad de ejercicios, por lo que pueden considerarse de tipo ejercitador. Se utilizan como programas para desarrollar y consolidar habilidades intelectuales y también con fines de intervención con personas que presentan diversos problemas de orden cognitivo.

Se trabajaron dos áreas del software de Reeduca:

Atención Sostenida.

Clientela objetivo: Niños (6 años en adelante), como programa de desarrollo de habilidades en niños y adultos que manifiestan desórdenes de la atención asociados o no a hiperactividad, problemas de distracción o de concentración.

Habilidades meta: La escala de Atención Sostenida propone ejercicios que tienen por objetivo activar la atención del usuario por medio de la ejecución de tareas simples.

Ejercicios: Los ejercicios propuestos comprenden tareas de estimación de la duración que exigen el mantenimiento de la atención durante un periodo determinado. Los ejercicios están agrupados en dos clases:

- La clase 1 ofrece 14 niveles de dificultad. Un contador que aparece en la pantalla, al interior de la imagen de un cronómetro, muestra el tiempo que transcurre. Después, el contador desaparece y el cliente debe continuar contando mentalmente al mismo ritmo hasta que alcance el número-meta presentado al principio. Cuando el cliente estima que el número-meta se ha alcanzado, detiene el contador apretando el botón del ratón o la barra espaciadora. El contador reaparece en la pantalla y el cliente puede evaluar su

desempeño. Si el cliente respondió exactamente, "¡Bien hecho!" aparece. Si respondió en uno o dos intervalos de tiempo en relación a la respuesta correcta, la retroalimentación "¡Bien!" aparece. Si el cliente respondió con un margen de error que va más allá de dos intervalos de tiempo, el mensaje "Error..." aparece y una breve retroalimentación auditiva se escucha.

- La clase 2 incluye 8 niveles de dificultad. Un contador repite series cuya extensión varía de 2 a 9 cifras (ejemplo: 1,2,1,2,1,2...,1,2,3,4,1,2,3,4,1,2,3,4,1,2,3,...) Después de un cierto tiempo, el marcador del contador se detiene y el cliente debe repetir mentalmente la serie presentada hasta que un signo de interrogación aparezca, indicando el momento de terminar la cuenta. La cifra que tiene en la memoria en ese momento debe ser señalada, usando el ratón o las flechas, entre las opciones de respuesta que aparecen en la parte inferior de la pantalla. El cliente debe tener una respuesta exacta para obtener la retroalimentación "¡Bien hecho!". El mensaje "Error..." viene después de una respuesta desfasada por un intervalo o más. Estos ejercicios requieren mayor atención y precisión en la respuesta.

Los niveles de dificultad están graduados en función de la magnitud del número-meta (10 a 30) y el momento en que el marcador del contador desaparece (tres duraciones diferentes desde la desaparición del contador hasta el número meta). El cliente accede a un nivel de dificultad superior luego de tres éxitos consecutivos.

Cuando el tutor o supervisor considere oportuno, puede realizar cambio de nivel, ya sea superior o inferior, uno o varios niveles.

Evaluación inicial: La escala se compone de 14 reactivos representativos de la clase 1. El resultado, expresado en porcentaje, puede ser interpretado como un indicador aproximado del grado de dominio del contenido de la escala por el cliente.

Clasificaciones.

Clientela objetivo: Niños (6 años en adelante) y adultos que presentan problemas de razonamiento (retraso en el desarrollo, retraso escolar, deficiencias debidas a un traumatismo o una enfermedad). La escala puede ser utilizada como una actividad educativa complementaria por personas sin ningún problema particular.

Habilidades meta: Presenta tareas de clasificación que implican palabras que son sencillas e imágenes que son familiares. Para los ejercicios que contienen palabras se requieren habilidades mínimas de lectura.

Una clase es un concepto abstracto que representa una familia de objetos que comparten características comunes. El cliente debe analizar los conceptos que se le presentan y definir lo que comparten o tienen en común. Como en las otras tareas, que exigen una definición de relaciones entre los elementos, varios procesos son demandados: codificación, inferencia, reunión, discriminación, comparación y decisión. Los ejercicios ponen en juego las habilidades asociadas al razonamiento y a la comprensión.

Ejercicios: Consiste en problemas de categorización y pertenencia de clases. En el nivel más simple, la tarea implica imágenes y estriba en identificar la clase a la que pertenece un objeto. En niveles más avanzados, la tarea precisa conceptos (palabras o imágenes) y el cliente debe abstraer la clase a la que pertenecen.

Los ejercicios están divididos en cuatro clases. Dos de ellas utilizan palabras y las otras dos imágenes. Se distinguen también por la modalidad de respuesta. Una primer modalidad consiste en identificar una palabra o una imagen que va con las otras (pertenecen a la misma clase). Una segunda modalidad consiste en escoger entre varias palabras o imágenes (opciones de respuesta), la que está ligada a una clase. Esta clase debe estar definida por el cliente a partir de varias palabras o imágenes presentadas. La respuesta correcta lleva la retroalimentación "¡Bien hecho!" y una respuesta incorrecta, la

retroalimentación "Error...". En este último caso, la respuesta correcta se presenta. Las flechas o el ratón pueden ser utilizados para dar la respuesta.

Los niveles de dificultad de los reactivos van a la par con el nivel de familiaridad de los conceptos y su carácter más o menos abstracto. Todos los reactivos deben ser logrados en un nivel para acceder al nivel siguiente.

Cuando el tutor o supervisor considere oportuno, puede realizar cambio de nivel, ya sea superior inferior, uno o varios niveles y efectuar cambio de clase.

Evaluación inicial: La evaluación inicial cuenta con 20 reactivos escogidos de entre las cuatro clases de actividades. El resultado, expresado en porcentaje, debe ser interpretado como un indicador aproximado del grado de dominio del contenido por el cliente.

SOFTWARE PIPO.

(Portal Pipo Club, 2008).

PIPO es una colección de juegos educativos en CD-ROM, con la que los niños se divierten y aprenden jugando. Cada título está enfocado para que los pequeños aprendan sobre temas diferentes: vocabulario, matemáticas, aprender a leer, geografía, música, etc.

Se utilizaron dos CD's en el curso-taller:

Pipo en la Ciudad.

Consta de 5 escenarios diferentes, donde se aprenden una gran variedad de palabras distintas. Además consta de 5 juegos comunes a todos los escenarios y 5 juegos específicos escondidos que el niño tiene que descubrir. Los niños aprenderán muchas más cosas en el ambiente de la ciudad, la calle, el supermercado, el circo, el zoo...

Tiene los siguientes juegos:

- Los Submarinos Aprenden las palabras de cada escena.
- Colorear. Mientras colorean aprenden los colores.
- Las Hormigas. Pueden jugar a construir frases a partir de las palabras.
- Las Mariposas. Deben colocar las sílabas en la posición correcta.
- El Avión. Aprenden todas las letras y a colocarlas en la posición correcta para formar palabras.

En cada escenario hay, además, un juego sorpresa que el niño descubre por su cuenta.

Entre sus características destacables están que:

- Es completamente interactivo. Hay que hacer hincapié en que en cualquier momento se puede interrumpir la ejecución del programa.
- Gran variedad de objetivos didácticos
- Mezcla equilibrada entre lo didáctico y lo lúdico. Los juegos educativos en sí mismos son divertidos. Se puede jugar con ellos incluso sin querer aprender.
- Los juegos se pueden adaptar a los niños mediante el botón de niveles.
- En cada juego se visualizan el número de aciertos y el de errores.
- El juego intenta explotar la impresionante capacidad de aprendizaje de los niños de edad preescolar y primaria. Los juegos están diseñados para que el niño siempre pueda interactuar con el ordenador.

Geografía con Pipo.

Las principales áreas que se trabajan son: interpretación de mapas, los continentes y países, conceptos de orientación (norte, sur, este, oeste), izquierda y derecha, los husos horarios, navegación, latitud y longitud terrestres, usar la brújula; todo esto con múltiples ejercicios que empiezan siendo muy sencillos en el nivel 1 y que se van complicando en los niveles más altos.

El programa está estructurado en dos bloques de juegos:

1. Los juegos de mapas, para cada continente.
2. Los juegos geográficos accesibles desde el planisferio.

Va dirigido principalmente a niños de 4 a 12 años; no obstante, algunos juegos en sus niveles más fáciles resultan muy estimulantes a partir de los 3 años.

Entre los juegos geográficos están:

- o Jugando con los globos entenderán cómo funcionan los husos horarios; se divertirán buscando tesoros en el laberinto mientras aprenden conceptos de orientación y dirección (norte, sur, este, oeste, derecha, izquierda, adelante).
- o Con la brújula aprenderán los ocho puntos cardinales y también a orientarse; mientras resuelven puzzles, aprenderán los continentes; uniendo los puntos se dibujan todos los continentes; 'viajarán' en helicóptero aprendiendo los mares, ríos, montañas, lagos...
- o Disfrutarán diseñando sus propios paisajes o resolviendo los problemas que Pipo les propone; podrán ver como la Tierra gira sobre sí misma y, con la ayuda de los satélites, aprenderán los continentes y los océanos de todo el mundo.
- o Con Pipo navegarán por todo el planeta y además aprenderán cómo funcionan la longitud y latitud terrestres; un juego de memoria que les ayudará a aprender las banderas; podrán aprender todos los países del mundo; el dirigible les ayudará a encontrar los lugares más interesantes del planeta, buscar monumentos, mares, montañas y muchos sitios más.
- o Jugando con las cometas aprenderán los lugares geográficos más importantes: lago, río, acantilado, montaña, embalse...; encontrarán las capitales que corresponden a cada país; colocarán las banderas en sus respectivos países.

Se pueden rellenar los países de pegatinas con los principales monumentos; colocarán todos los países del mundo sobre el mapa (para los más pequeños es un buen ejercicio para reconocer formas y figuras); la cigüeña pregunta por el país al que pertenece una capital en concreto.

En la pantalla inicial pueden introducirse, si se desea, los nombres de varios niños. Pipo reconoce hasta 99 nombres y, de todos ellos, hace un seguimiento de sus progresos y puntuaciones.

BITÁCORA.

Para Ahumada (2003), la evaluación consiste en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones.

Un enfoque alternativo denominado "evaluación auténtica" intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el alumno puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensas. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas o ítems (Ahumada, 2005).

El proceso evaluativo ha redituado en lo que se ha denominado evaluación formal y evaluación no formal. La primera se reduce a la aplicación de pruebas estandarizadas, las cuales darían cuenta de alguna deficiencia en alguna área del desarrollo del niño, sea en el aspecto intelectual, social, psicomotor, verbal, etc. mientras que la evaluación informal se ha utilizado para detectar áreas de debilidad o habilidad, aunque también se usa para verificar, probar o descartar

conclusiones y recomendaciones basadas en la evaluación formal y para deducir necesidades educativas o conductuales particular del niño; con esta información se elaboran programas que satisfagan estas necesidades.

Las técnicas utilizadas en la evaluación informal van desde la entrevista estructurada y no estructurada hasta los diversos tipos de registros de observación en el ambiente natural del niño. La ventaja de estos instrumentos reportan estriba en que puede planearse y aplicarse con relativa facilidad, cuando se administran adecuadamente no producen tanta tensión y la ansiedad en los alumnos (Mercer, 1991).

Para Monedero (1998) en los modelos de corte constructivista, se ofrece gran importancia a los procesos, cobran una mayor relevancia aquellas técnicas relativas a la observación sistemática. Para Salvia y Ysseldyke (1997) la observación cualitativa es en esencia descriptiva, se debe poner atención y tomar nota de los acontecimientos importantes.

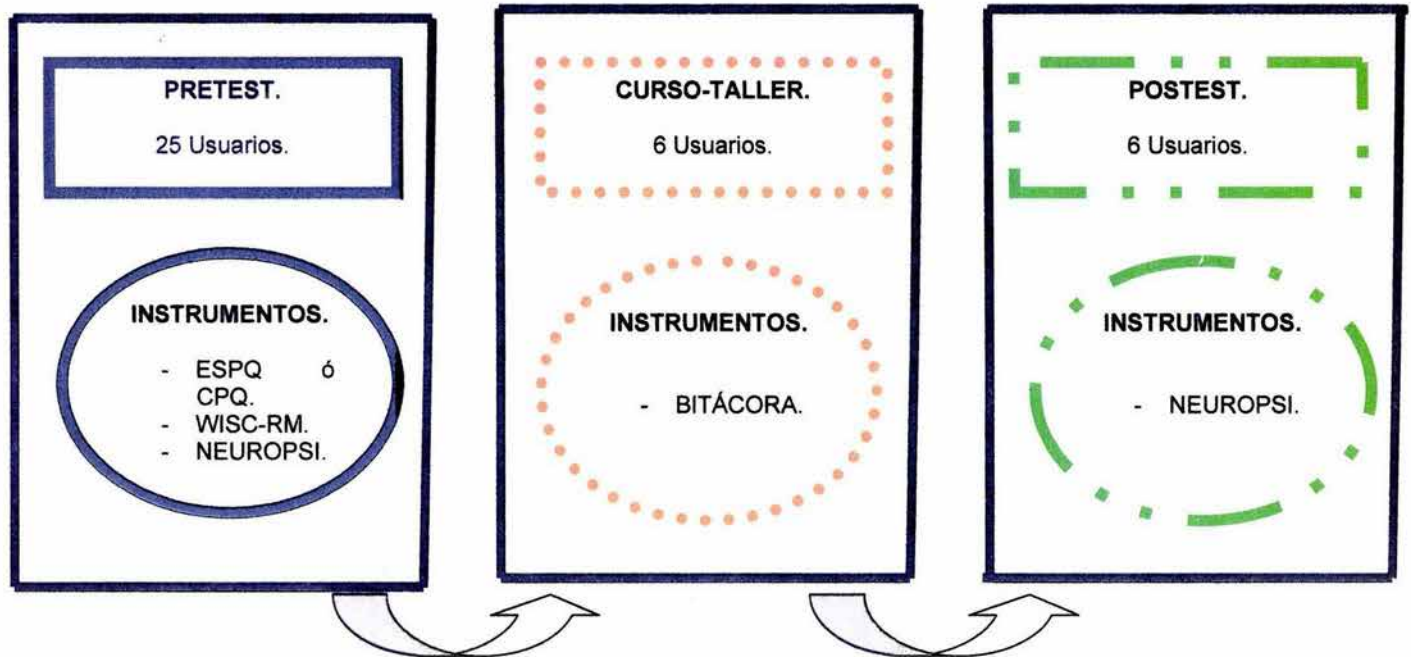
La Bitácora es un instrumento diseñado para **registrar, seguir y evaluar**, el desarrollo de los Proyectos de Participación Activa (Portal Red Maestros de Maestros, 2007).

Se utilizó este registro en cada sesión para describir el desarrollo cualitativo que se llevó en el curso-taller, se tenían tres categorías generales para el registro de la bitácora: comprensión de contenidos, interacción grupal y habilidades socioafectivas (Ver ANEXO 7).

2.8 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.

En la evaluación inicial se les aplicó una entrevista, el ESPQ ó el CPQ, WISC-RM y el NEUROPSI Atención y Memoria; mientras que durante el curso-taller se les evaluó con la bitácora. Por último se les hizo un pos-test con el NEUROPSI Atención y Memoria.

2.9 Diseño de la Evaluación.



3. RESULTADOS.

Los resultados expuestos a continuación serán presentados de dos formas: primeramente cuantitativa y después de una manera cualitativa.

3.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO.

Para el análisis cuantitativo se utilizó la estadística no paramétrica ya que según González, Danglot y Vega (2003), entre sus características están:

- ▷ El que son rápidas de aplicar cuando las muestras son pequeñas.
- ▷ El tamaño de la muestra. Cuando la muestra es < 10 son sencillas, rápidas y sólo un poco menos eficaces. Conforme aumenta el tamaño de la muestra se hacen más laboriosas y tardadas, y menos efectivas.
- ▷ La efectividad estadística. Cuando se satisfacen los supuestos de la prueba no paramétrica son igual de efectivas. Si se satisfacen los supuestos de una prueba paramétrica con muestras pequeñas son un poco menos efectivas y se vuelven menos eficaces a medida que aumenta el tamaño de muestra, etc.

Se realizó un pretest-postest con los datos arrojados por el NEUROPSI Atención y Memoria (puntuaciones estandarizadas) en donde sólo se consideraron las subescalas que se manejan en el perfil para estas puntuaciones, se analizaron con el paquete SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 11) con la prueba Wilcoxon debido a que son dos muestras relacionadas y entre lo que se requiere es que sean observaciones pareadas, es decir, que sean sujetos de una misma muestra con medidas pre y posprueba, o bien sujetos que hayan sido pareados bajo criterios bien definidos (Gómez, Danglot y Vega, 2003).

Los resultados que se obtuvieron en base a este análisis se presentan a continuación, en donde las cifras significativas se encuentran marcadas con un asterisco:

AREA.		SUBESCALAS.	α (*).
Orientación.		Tiempo.	---
		Espacio.	---
		Persona.	---
Atención y concentración.		Retención de dígitos en progresión.	---
		Cubos progresión.	---
		Detección visual aciertos.	---
		Detección de dígitos total.	---
		Series sucesivas.	---
Memoria.	Trabajo.	Retención de dígitos en regresión.	---
		Cubos regresión.	---
	Codificación.	Curva de memoria volumen promedio.	---
		Pares asociados volumen promedio.	*
		Memoria lógica promedio historias.	---
		Figura Rey Osterreith.	---
	Evocación.	Caras.	---
		Memoria verbal espontánea total.	---
		Memoria verbal claves total.	---
		Memoria verbal reconocimiento total.	---
		Pares asociados total.	---
		Memoria lógica promedio historias.	---
		Figura Rey Osterreith.	---
		Reconocimiento de caras total.	---
Funciones ejecutivas.		Formación de categorías.	---
		Fluidez verbal semántica total.	---
		Fluidez verbal fonológica total.	*
		Fluidez no verbal total.	---
		Funciones motoras total.	---
		Stroop tiempo interferencia.	*
		Stroop aciertos interferencia.	---
Total Atención y Funciones Ejecutivas.		---	
Total Memoria.		*	
Total Atención y Memoria.		*	

Con base a lo obtenido con la prueba Wilcoxon se puede concluir lo siguiente en lo que compete al NEUROPSI Atención y Memoria en este curso-taller:

- ② En las subescalas que forman orientación no se encontró una significancia, lo que muestra que el nivel de conciencia y estado de activación, respondió de la misma manera antes y después del curso-taller, es decir su capacidad de localizar los estímulos, ser selectivos con la información principal de ubicación espacio-temporal no cambió en los niños.
- ② En lo que compete a la atención selectiva y concentración evaluada por subescalas como detección visual, retención de dígitos en progresión y cubos en progresión no se obtuvieron cambios a considerar: en la primera se obtuvo .244, en retención de dígitos en progresión .131 y en cubos en progresión .216, lo que se traduciría como una escasa habilidad para elegir los estímulos relevantes para una tarea, siendo los niños vulnerables a la distracción por estímulos irrelevantes que por ende les llevo a su vez a una baja capacidad por mantenerse atentos a estas tareas.
- ② En la capacidad de mantenerse atento ante una tarea por tiempo prolongado, no se presentaron cambios, tal capacidad fue evaluada por medio de subescalas como detección de dígitos, en donde se obtuvo .465 y series sucesivas (1.000) lo que representa que en la atención sostenida no se presentaron cambios a considerar. Lo que lleva a deducir que los niños no modificaron su habilidad para mantener la atención durante periodos prolongados.
- ② En la fluidez verbal semántica se obtuvo .752, mientras que en la fluidez verbal fonológica .043, para la fluidez no verbal se obtuvo .194; las funciones motoras .279 mientras que en la prueba de Stroop por tiempo su significancia fue de .027 y para la misma prueba de Stroop en aciertos .136, de lo anterior podemos decir que en lo que respecta a fluidez verbal semántica, funciones motoras, fluidez no verbal y aciertos en la prueba Stroop no se obtuvo ningún cambio. Pero en lo que respecta a fluidez verbal fonológica y en la prueba de Stroop por tiempo los cambios fueron

significativos, llevando a considerar que las funciones ejecutivas mejoraron después del curso-taller, favoreciendo procesos como la capacidad de planear y organizar la conducta, la inhibición de conductas inapropiadas para la realización de una tarea y el mantenimiento de un pensamiento flexible durante la resolución de problemas.

- ⊗ Dentro de la memoria a corto plazo, en los aspectos de memoria de trabajo, para dígitos en regresión se obtuvo 1.000 y para cubos en regresión .655, lo que muestra que no hubo cambios después del curso-taller y por ende que los niños respondieron de la misma manera en ambas aplicaciones; es decir, las representaciones internas de las tareas que se formaron los niños así como la manipulación que hicieron de la información dada en las actividades no fueron adecuadas para dar una respuesta o adoptar una conducta basada en la reflexión o el pensamiento más que un estímulo inmediato.
- ⊗ Tanto en la codificación como en la evocación de la Figura no se obtuvieron cambios a considerar, mientras que en la codificación se obtuvo .581, en la evocación fue de .207, lo que permite inferir que las estrategias para analizar una situación, descubrir métodos para resolver una tarea y sintetizar detalles en una unidad consistente no presentaron cambios sustanciales.
- ⊗ Siguiendo con el material visual, en lo que compete a la codificación de caras no fue significativo (.577) al igual que el reconocimiento de caras (.655) es decir, se puede inferir que para esta tarea los niños no analizaron la situación, ni descubrieron métodos para resolver la tarea y sintetizar detalles que les facilitara alcanzar el proceso requerido.
- ⊗ En la curva de memoria no se obtuvo un cambio significativo (.357), como en la memoria verbal espontánea (.080); mientras que en la memoria verbal por claves .207 y reconocimiento .888, todos estos datos arrojados nos estarían mostrando que la población de este curso-taller no hizo uso de estrategias de memoria para estas subescalas, retuvieron y evocaron las palabras de una manera más serial y no organizaron semánticamente.

- ④ Se obtuvo un cambio significativo de .041 en pares asociados, lo que significa que los niños del curso-taller utilizaron la asociación para mejorar su codificación, en la evocación de los mismos (.068); los niños no pudieron asociar las palabras conforme a su fonología y semántica ya que no utilizaron el sonido o sentido de las palabras para favorecer su memoria.
- ④ Al evaluar los diversos tipos y etapas del proceso de memoria se obtuvo; .141 en la memoria lógica de historias lo cual no fue significativo, mientras que en la evocación de memoria lógica de historias tampoco se obtuvo un dato a considerar como significativo (.206). De lo anterior se puede inferir que los niños no desarrollaron habilidades para identificar, seleccionar, organizar y sintetizar información presentada en las actividades.
- ④ Aunque sólo fueron tres subescalas las que presentaron cambios significativos, al analizar las puntuaciones totales (normalizadas) el área de Atención y Funciones Ejecutivas no presentó un cambio significativo (.058) mientras que, donde sí se presentó un cambio significativo fue en la suma total de Memoria y el total de Atención y Memoria, ambos con una significancia de .028, lo que se puede deber a que para estas puntuaciones se toman en consideración subescalas que para el perfil no se consideran (ver Anexo 6).

3.2 ANÁLISIS CUALITATIVO.

La elaboración de esta bitácora fue realizada por mi y complementada por dos compañeras que fungían como apoyo en el curso-taller.

En lo que compete a los resultados cualitativos, se encontró mediante la bitácora lo siguiente:

Sesión 1. Introducción al Programa.

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	Los niños realizaron las actividades solicitadas por las facilitadoras, expresaron lo que entendían sobre las reglas y aquellas que conocían (ej. en mi casa tengo que levantar mi ropa, en la escuela no puedo platicar, etc.).Cada niño escribió al menos una regla para la convivencia en el curso-taller.
Interacción Grupal.	En esta primera sesión los niños se expresaron tanto de manera verbal como escrita aunque su proximidad fue con reservas ya que no hubo entre ellos contacto visual ni físico.
Habilidades Socioafectivas.	Los niños no mostraron empatía con sus compañeros.

En esta sesión los niños tuvieron una favorable comprensión de contenidos ya que replicaron lo que se les pidió y parafrasearon lo que entendían como regla además de, elaborar ellos las reglas para el desarrollo del curso-taller y su nombre para la lista de asistencia. Aunque se presentó la comunicación escrita y verbal cabe mencionar que las habilidades socioafectivas no fueron favorables porque los niños no compartieron material, no respetaban turnos, etc.

Sesión 2. ¿Para qué me sirve la atención?

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	Los niños pudieron identificar algunas consecuencias de los personajes de

	<p>la película por no prestar atención, por ejemplo: "al no ver Sid, pisa una vara que le termina pegando", dando como posible solución que Sid no caminara de espaldas o que levantara las varas.</p> <p>Encontraron diferencias en los dibujos que se les proporcionó. Se pudo apreciar nociones previas de esta actividad, ya que uno de los participantes mencionó el realizar esta actividad cuando su padre compraba el periódico.</p> <p>Todos los niños al menos dijeron un ejemplo de la importancia de la atención en su vida, uno de ellos fue cuando un niño comentó que por estar volteando a otro lado martillando un clavo, se golpeó la mano.</p> <p>Todos los niños coincidieron en que al final de esta actividad también por falta de atención no escucharon su "palabra clave" para poder avanzar en el "croquis del supermercado".</p>
<p>Interacción Grupal.</p>	<p>Los participantes intercambiaron a través de la comunicación verbal, esto se dio cuando las facilitadoras pidieron a los participantes que expresaran qué fue lo que observaron después de haber visto escenas de la película "La era de hielo" y cómo creían que se podían solucionar las dificultades que tuvieron los personajes, los participantes dieron diversas respuestas con las cuales trataron de resolver estas dificultades.</p> <p>La interacción grupal no fue tan favorable, ya que al formar los equipos los niños expresaron inconformidad y desagrado por estar con niños que no querían con expresiones como: "con ella no", "no yo no", etc.</p>
<p>Habilidades Socioafectivas.</p>	<p>Las manifestaciones emocionales no fueron expresadas de manera adecuada ya que sus expresiones</p>

eran de manera despectiva no mostrando empatía con sus iguales.

En esta sesión hubo una adecuada comprensión de contenidos, debido a que los niños pudieron identificar la importancia de la atención en su vida cotidiana dando ejemplos en donde hayan utilizado este proceso. Es importante mencionar que en esta segunda sesión como se puede observar, no hubo una interacción grupal favorable, lo que llevó a una limitada capacidad para identificarse y compartir emociones y sentimientos con todos los integrantes de grupo.

Sesión 3. Tipos de Atención.

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	Todos los niños replicaron satisfactoriamente los contenidos (atención selectiva), al elegir siluetas de las diferentes opciones que tenían en una hoja que se les proporcionó. Todos los niños les mostraron a los demás lo que habían encontrado. Practicaron la concentración, la atención a dos estímulos al mismo tiempo (atención dividida) o la selección de ciertos estímulos. Los niños pudieron identificar los dos estímulos (sabor/objeto) satisfactoriamente excepto el sabor de vainilla por parte de un niño. Teniendo los ojos vendados, los niños pudieron identificar el sonido y su procedencia. Todos los niños replicaron los contenidos (atención sostenida) al trabajar con el software de reeduca y al obtener más del 80% de eficacia.
Interacción Grupal.	La participación fue activa y espontánea.
Habilidades Socioafectivas.	En la actividad "Tocando y Probando" un par de participantes mostraron empatía al escoger a cierto compañero para formar equipo: "que bueno, yo quería que me tocará contigo"- "igual yo".

	<p>También existió demostración emocional al hacer gestos o expresiones cuando tocaban y probaban algo.</p> <p>Mostraron expresiones como: "wow" al ver las computadoras, "vamos a trabajar con computadoras, órale".</p>
--	---

En esta sesión se presentó cierto grado favorable de empatía por parte de los niños; ya que en el desarrollo de las actividades los usuarios empezaron a mostrar afinidad con ciertos compañeros del curso-taller, igualmente tuvieron la capacidad de expresar estados afectivos, y emocionales en cuanto a sus habilidades socioafectivas.

Los usuarios practicaron de manera adecuada los diferentes tipos de atención.

Sesión 4. La clasificación como una estrategia para la atención.

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	<p>En esta sesión sólo asistió un niño. Logró transferir el contenido visto a situaciones reales y cotidianas, el participante dio ejemplos de su vida cotidiana donde ha clasificado o donde se podría clasificar ("al guardar la verdura", "cuando mi mamá dobla la ropa de la familia", etc.).</p> <p>Juntó imágenes de mamíferos, de figuras geométricas pero a su vez comentó que estas mismas figuras (geométricas) también podrían juntarse por color, etc.</p> <p>El usuario realizó adecuadamente la actividad al acertar en las clasificaciones que presentó el software.</p>
Interacción Grupal.	
Habilidades Socioafectivas.	<p>El niño expresó la emoción de extrañar a sus compañeros al decir: "y ahora ¿con quién voy a compartir la computadora y el premio?".</p>

En esta sesión el usuario asistente tuvo una adecuada comprensión de contenidos, debido a que se percató de la importancia de clasificar y lo cotidiano

que puede llegar a ser esta estrategia, dando ejemplos de su vida diaria y realizando las diferentes actividades de manera favorable y acertada. Además de que el participante expresó de manera adecuada sus emociones al momento de trabajar con las computadoras.

Sesión 5. Practicando mi Atención.

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	<p>Todos los usuarios pudieron transferir el concepto de clasificación, al establecer cada uno un nombre a su "sopa de letras", algunas clasificaciones que pusieron fueron: países, figuras geométricas, etc.</p> <p>Todos los niños contestaron al menos una vez a cada categoría de la actividad "El Rey pide". Las películas que mencionaron fueron variadas: "cenicienta", "el jinete sin cabeza", etc. así como cada una de las clasificaciones expuestas al frente.</p>
Interacción Grupal.	<p>Tuvieron que analizar interiormente qué contestar con base a su experiencia previa (a las películas que ellos habían visto, los animales que conocen, marcas de productos que conocen, etc.) utilizando un código lingüístico para responder al problema e intercambiar ideas y sentimientos con sus iguales.</p>
Habilidades Socioafectivas.	<p>Mostraron mayor empatía, ya que al pedir que se sienten y formen un círculo se juntan más que en otras ocasiones.</p> <p>En el rally, cada vez que los participantes pasaban por cada una de las casillas, expresando sus emociones hasta llegar al final de la actividad sonreían con sus compañeras y con las facilitadoras en cada base. La ansiedad fue la más notoria por los usuarios ya que querían llegar a la última base para ganar.</p>

Como se puede ver en esta sesión hubo un mejor manejo de contenidos, porque fue más fácil que los niños respondieran a lo que se les pedía debido a que esta sesión se refería a lo visto en sesiones anteriores. También cabe mencionar que se mostró mayor empatía por parte de los participantes ya que su proximidad física fue menor y sus gesticulaciones emocionales fueron mayores (sonrieron, aplaudieron y carcajearon más).

Sesión 6. Técnica de Relajación.

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	Se percataron de la eficacia de saber respirar mediante expresiones como "wow". Al leérseles la historia pudieron relajarse a partir de lo aprendido, al hacer comentarios como: "de lo tranquilo, ya casi me estaba durmiendo".
Interacción Grupal.	Todos los usuarios comunicaron su agitación al correr, reflexionaron sobre lo que se les comentaba al momento de compartir que su corazón latía más rápido o que sentían seca su boca.
Habilidades Socioafectivas.	Todos los asistentes mostraron diversión, alegría al ver como algunas situaciones podían ser resueltas (ej. Imaginar extraterrestres en la fila del supermercado-rieron). Hubo empatía por parte de todos los niños al escuchar la historia; comprendieron y se identificaron con el personaje de la historia, al igual entre ellos también expresaron como se sentían cuando pasaban por situaciones parecidas a las de la historia ("como cuando me molestan en la escuela").

En esta sesión, como se puede leer, los niños manifestaron una mayor capacidad en cuanto a sus habilidades socioafectivas e interacción grupal, ya que su participación fue espontánea y no se apenaron al contar experiencias de su vida, como lo fue en las primeras sesiones. Los niños manejaron los contenidos cuando

se percataron de la aplicación de las técnicas de relajación (manejando su respiración, expresando que la historia les relajo).

Sesión 7. ¿Qué es la Memoria?

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	<p>En la actividad "Objetos en mi casa" realizaron la tarea de manera exitosa en su mayoría, aunque al momento de realizarlo dos participantes se equivocaron en una figura cada uno, debido a que el contorno de éstas era muy parecido.</p> <p>En las siluetas de marcas realizaron la actividad aunque existieron varias equivocaciones al colorear los logos ya que, los colores eran invertidos o eran diferentes a los originales.</p> <p>Los participantes lograron parafrasear la definición de memoria a través de analogías y la importancia que tenía para ellos, marcando la necesidad de un estímulo, entrada, codificar, evocación de la información, en donde la analogía con un celular facilitó el parafraseo de la definición de memoria.</p>
Interacción Grupal.	<p>Todos los usuarios comentaron, de manera verbal, tranquilidad al momento de ver las siluetas, haciendo comentarios como: "¡ah esta bien fácil!", "¡ya sé que objetos son", etc.</p>
Habilidades Socioafectivas.	<p>Existieron conductas cooperativas al prestarse los colores para realizar la actividad "Siluetas de Marcas".</p> <p>Al utilizar el software de Pipo todos los usuarios mostraron empatía entre ellos (riendo) al realizar la actividad ya que evocaron comentarios como "¡me gusta utilizar la computadora!", "¡hola, Pipo!"etc.</p>

Como se puede ver, en esta sesión se comprendieron contenidos, los niños lograron el objetivo de la sesión formando una definición adecuada para el

proceso de memoria; además de que se observaron conductas que mostraron mejoría en las habilidades socioafectivas e interacción en el grupo como fueron las conductas cooperativas.

Sesión 8. ¿Cómo Funciona la Memoria?

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	<p>Todos los participantes pudieron acomodar las imágenes en los estantes de manera adecuada, aunque cabe mencionar que se pudo observar una reflexión por parte de éstos en el concepto de categorización, al generar la siguiente premisa: "y si esta imagen cabe en dos estantes" (por ejemplo en colores-matemáticas).</p> <p>Nos pudimos percatar en la sesión de aplicación de contenidos con sesiones pasadas, ya que al pasar una historia en la TV de la memoria la ropa de un personaje cambió de color (por descuido de las facilitadoras al colorear), y los niños inmediatamente se dieron cuenta y lo hicieron notar interrumpiendo la historia; lo que podría significar una reflexión sobre el proceso de atención.</p>
Interacción Grupal.	<p>Al final de la sesión todos intercambiaron sentimientos con los demás y expresaron como se sintieron después de recordar situaciones que habían vivido: "¡ese día estuve muy contento en la fiesta con mi hermano!", "¡ah! cuando era bebé", "¿quién les dio nuestras fotos?!"(Riendo), etc.</p>
Habilidades Socioafectivas.	<p>Todos los participantes mostraron agrado ante la actividad "TV de la memoria", al efectuar comentarios como: "jaja, cómo hicieron la tele", "estamos en el cine", etc.</p> <p>Se observó empatía y demostración emocional al escuchar la exposición de sus compañeros (al reír junto con</p>

	ellos, al hacerles preguntas de cuántos años tenían, etc.).
--	---

En esta sesión se comprendió el contenido ya que, los niños pudieron replicar el tema al realizar ellos su propia "TV". Las habilidades de memoria se desarrollaron efectivamente, ya que todos los niños entendieron que la memoria entre sus características, tienen un orden al acomodar sus fotografías en orden cronológico sin ninguna dificultad. Al mismo tiempo la comunicación verbal que manejaron los usuarios fue favorable empatizando y compartiendo mismas emociones y experiencias.

Sesión 9. Memoria y Olvido.

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	En la actividad "Haciéndome preguntas" todos los niños pudieron manejar los contenidos, al responder a las preguntas (ej. es un auto, lo utilizan las familias, etc.). A través de las actividades todos los niños pudieron replicar lo visto y expuesto por las facilitadoras ya que realizaron la misma actividad con un objeto, pero también con diferentes personajes, los cuales expusieron ante los demás de manera adecuada. La realización de las actividades fue correcta, ya que todos respondieron adecuadamente las "preguntas clave" del personaje que les tocó, discriminando la información que no les servía de la reseña que se les dio del personaje y tomando lo que contestaba a las preguntas.
Interacción Grupal.	Expresaron sus ideas (por medio del lenguaje escrito/oral) y sentimientos al manifestar el deseo de exponer cierto personaje (ej. "yo escojo a Homero porque mi hermano y yo lo vemos diario", etc.).
Habilidades Socioafectivas.	En la primera actividad, un niño mostró la emoción de agrado: "¡que padre auto!" al ver la primer imagen.

	<p>Los niños expresaron sus estados afectivos al leer la biografía de sus personajes.</p> <p>La interacción grupal, en lo que compete a la proximidad física que establecieron los miembros del grupo, se vio favorecida en la lectura del cuento, debido a que los usuarios formaron un círculo en el piso para hacer la lectura audible.</p> <p>Los niños expresaron sus estados afectivos al ir desarrollando la historia de "Barba Azul" (cuento leído) al momento de opinar: "¡sí, que entre!", "¡no, que tal si la cachan. Que no entre!" (con respecto a la princesa); al igual que cuando platicaron de su personaje.</p>
--	---

Como se puede ver, los usuarios manejan los contenidos revisados al efectuar las actividades correctamente y al concluir diciendo que las preguntas pueden ayudar para recordar algo. Al mismo tiempo, la demostración de sus estados emocionales fue algo que se vislumbró en esta sesión intercambiando ideas y sentimientos a través de las actividades, de manera verbal y escrita.

Sesión 10. Estrategia de Recuperación.

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	<p>En el memorama los usuarios realizaron la actividad correctamente aunque unos encontraron las parejas de las banderas más rápido que otros.</p> <p>En la última actividad, además de que todos los participantes pudieron realizar la actividad, los niños pudieron reflexionar acerca de la importancia de la estrategia de recuperación revisada; esto se reconoció en el momento que pudieron aplicar lo visto a una situación específica debido a que un usuario presentó dificultad para recordar (el nombre de una Universidad cercana al escenario), en</p>

	donde a través de describir el lugar y sus alrededores se llegó al nombre del lugar.
Interacción Grupal.	Todos los usuarios expresaron sus ideas y sentimientos de manera oral ya que, por las actividades, tuvieron que comunicar sus propios conceptos para que otro compañero pudiera adivinar el personaje, caricatura, etc. que se trataba de describir.
Habilidades Socioafectivas.	Los usuarios demostraron mayor capacidad para expresarse, al igual que para expresar sus emociones, ya que, por ejemplo en la actividad de "adivinando" mencionan frases como: "no sé cómo representarlo", "este personaje si está difícil", etc. En el memorama hicieron comentarios como: "me gusta, esta actividad, ya lo había jugado pero con imágenes", etc. lo que también hace ver la noción previa del juego.

En esta sesión la comprensión de contenidos se presentó en los usuarios, los niños pudieron notar la importancia de la técnica revisada al resolver un problema en común (dificultad de un compañero para recuperar el nombre de un lugar) por medio de describir características. También hubo demostración emocional por parte de los participantes a través de diferentes expresiones orales y gesticulaciones.

Sesión 11. Estrategia de Memoria. Asociaciones y Representación Mental.

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	Todos los niños pudieron comprender el contenido de esta sesión, al pedir dibujos que representarán los conceptos mencionados por las facilitadoras, todos los niños ejemplificaron la información dada en un inicio de la sesión adecuadamente. En la que por ejemplo: dibujaron una llanta para referirse al concepto de salvavidas, un hombre con pesas

	para el concepto de fuerza, etc.
Interacción Grupal.	
Habilidades Socioafectivas.	Todos los usuarios participaron. En la interacción grupal que se dio en esta sesión, se pudo ver la empatía que hubo, ya que ante la dificultad de iniciar la actividad "Haciendo un cuento de la nada" de un usuario, los demás lo animaron y a su vez uno pidió el turno de empezar para apoyar a su compañero.

En esta sesión la empatía que se había formado en el grupo se manifestó de una forma muy visible ante la dificultad de un miembro del grupo. Los contenidos planteados en esta sesión fueron manejados por los participantes, puesto que recuperaron conceptos de los objetos e imágenes, tanto para el cuento como en el momento de representar ideas y/o palabras a través de dibujos.

Sesión 12. Técnica de Recuerdo.

CATEGORÍA.	DESCRIPCIÓN.
Comprensión de Contenidos.	Todos los niños comprendieron los contenidos, ya que vincularon y ejemplificaron el uso de la agenda en su vida cotidiana, parafraseando el significado y uso de una agenda. Los niños comunicaron expresiones como: "sirve para anotar tus planes", "para anotar tus tareas", etc.
Interacción Grupal.	La proximidad que se tuvo en el grupo se vio favorecida a través de la realización de la agenda, debido a que los usuarios compartieron utensilios para elaborar su propia agenda (tijeras, estambre, etc.); además de intercambiar sus ideas verbalmente para solucionar el problema de la falta de algún material (ej. "bueno, por lo mientras corto hojas").
Habilidades Socioafectivas.	Los niños solicitaron la ayuda de las facilitadoras para poder realizar la agenda.

En esta sesión se observaron conductas cooperativas al compartir el material para la elaboración de la agenda, mientras que los usuarios también vincularon los contenidos de esta sesión a situaciones de su vida cotidiana, mencionando para qué les podía servir la agenda y cómo podían utilizar listones para recordar alguna actividad por realizar.

Generalizando lo antes planteado, se pueden agrupar las sesiones en base a las categorías:

Comprensión de contenidos.

Los niños mostraron desde las primeras sesiones un manejo de los contenidos vistos en las sesiones, logrando aplicar lo expuesto por las facilitadoras al replicar las actividades o inclusive al darse cuenta de la importancia de la atención y la memoria en su vida cotidiana.

Cabe mencionar que, tanto la realización de las actividades como los ejemplos expuestos por los niños fueron a lo largo de las sesiones en su mayoría adecuadas, ya que el desempeño en la sesión tres no fue del todo correcto al tener un 80% de eficacia en el software; como en la sesión 7.

Las nociones previas con las que contaban los niños fueron de gran importancia en el desarrollo de este curso-taller ya que, desde la sesión dos, un niño compartió el haber experimentado la actividad (encontrar diferencias en dibujos) con anterioridad cuando su padre compraba periódico. Este tipo de comentarios además de mostrar ejemplificaciones de lo revisado en las sesiones y poder facilitar el desempeño de la sesión, se podría traducir a su vez, como una apertura de los niños por compartir sus emociones, sentimientos, una forma de darse a conocer en un grupo con iguales.

El parafraseo de definiciones de atención y memoria fue adecuado, se pudo observar en la actividad del Rally por parte de cada uno de los niños, al responder adecuadamente con sus propias palabras qué era la atención, mientras que la definición de memoria fue trabajada de manera grupal al igual que el concepto de agenda igualmente de manera adecuada.

Conforme se avanzó en el curso-taller se pudo observar un desempeño favorable por parte de los participantes, éstos comprendieron lo que es la memoria y algunas formas de manejar la información para recuperarla con mayor facilidad, además de ciertos modos de dominar la atención, fines que se perseguían con la implementación del programa.

▣ Interacción grupal.

En las primeras sesiones la interacción grupal no fue tan favorable, debido a que tanto la proximidad física como la comunicación verbal eran inducidas por las facilitadoras, lo que no favorecía la formación del grupo y provocaba un bajo manejo del mismo para las actividades.

Los equipos eran formados por las facilitadoras porque los niños no mostraban iniciativa para formarlos. En la sesión dos se ve una muestra de la falta de interacción grupal con expresiones de inconformidad y desagrado, como “yo no quiero formar equipo con ella”. En las primeras dos sesiones la participación también fue de manera inducida por parte de las facilitadoras.

A partir de la sesión tres, los niños empezaron a demostrar una mayor comunicación verbal al participar de manera activa y espontánea, lo que empezó a despertar interés por parte de compañeros del mismo grupo y a crear un mejor manejo de éste por parte de las facilitadoras. Llevando a los niños en la sesión cinco a mostrar una adecuada proximidad física al formar ellos mismos un círculo en el piso para la actividad “el Rey pide”.

Al exponer, en sesiones como la ocho y la nueve, los niños compartieron de manera verbal emociones y sentimientos con sus compañeros. En la sesión nueve, también de manera escrita, intercambiaron información y emociones con los demás al elegir un personaje en especial, lo que facilitó la fluidez, la comunicación interna del grupo, conductas que se pretendían al realizar el curso-taller.

El conjunto de relaciones personales, afectivas y sociales que se establecieron al interior del grupo con la finalidad de promover habilidades y conocimientos relacionados con la atención y la memoria, a través de la realización de diversas actividades se vieron favorecidas conforme se desarrollo el curso-taller, mostrando a su vez conductas cooperativas entre el grupo, al compartir material como en la última sesión (elaboración de una agenda).

☐ Habilidades sociafectivas.

Durante las dos primeras sesiones las habilidades sociafectivas fueron limitadas, lo que no permite un manejo del grupo. A partir de la sesión tres los niños mostraron empatía por formar equipo con cierto compañero, en esta misma sesión los niños manifestaron expresiones y emociones de agrado e interés por trabajar con computadoras, lo que vislumbraba la confianza que empezaban a tener los niños para mostrar sus gustos y emociones.

En la actividad del Rally los niños sonreían con sus compañeros y las facilitadoras, además de que mostraron ansiedad por llegar a la última base del rally.

Existieron conductas cooperativas por parte de los niños en diversas sesiones al prestarse el material (colores, tijeras, estambre, etc.), lo que permite deducir la cohesión grupal que se formó entre los participantes, para despojarse de cierto material y compartirlo para lograr finalidades de las sesiones.

Tanto la empatía como la demostración emocional se vieron favorecidas conforme avanzó el curso-taller, ya que los niños expresaban con libertad sus emociones y sentimientos con el grupo. Y cuando sus compañeros exponían mostraban interés y respeto por sus experiencias compartidas, haciéndoles preguntas (como en la sesión ocho) y mostrando apoyo ante la dificultad de algún compañero (sesión 11) pidiendo la palabra y compartiendo el material en las sesiones, lo que confirma la inferencia de que los niños desarrollaron patrones de identificación, confianza, apoyo, etc. con su grupo.

Al término del curso-taller varios compañeros emitieron comentarios y emociones como "nada más terminamos nosotros el curso", "que mala onda que M y A ya no vinieron", lo que llevaría a considerar los lazos favorables que se formaron en el grupo.

CONCLUSIONES.

Antes de iniciar, cabe recordar que la población con la que se trabajó fueron niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En general, los contenidos que se manejaron en las sesiones fueron comprendidos por los niños, pudieron expresar definiciones de los procesos tratados en el curso-taller adecuadamente, además de que a través de ejemplificaciones de situaciones cotidianas se puede inferir que los niños se percataron de la importancia de conocer y utilizar estrategias para favorecer los procesos de atención y memoria..

Se comprobó que el escolar de los primeros cursos aún no sabe fijar su atención (Akhutina 2004, en Manjarrez, 2005), ya que los niños más pequeños fueron los que presentaron mayor facilidad para distraerse en lo que compete a las primeras sesiones mientras que, en el segundo grupo, como lo expone Meece (2000), ya se fija mejor la atención en la información relacionada con la tarea y se ignora la irrelevante.

En lo que compete a la memoria, los niños pudieron formar una adecuada definición de ésta además de percatarse de su importancia, por medio de diferentes actividades se observó que el desempeño de los niños mayores fue más elaborado y, en ocasiones, más acertado que los niños menores, confirmando que a la edad de once años, muchos niños pueden identificar el tipo de marca y de tamaño de las palomitas de maíz que suponen una mejor compra, pueden multiplicar fracciones propias e impropias, pueden memorizar una lista de 50 palabras nuevas y la forma de deletrearlas (Stassen y Thompson, 1997), como se observó en la sesión 7.

Según Brown y cols., (1983), el uso de las estrategias para aprender y recordar la información aumenta de los años preescolares hasta la adolescencia, por lo que es importante incidir en el repaso, la organización del material o la codificación,

proporcionándoles claves de memoria, o enseñándoles la visualización de la posición de los elementos a recordar (citado en González y Morales, 2004).

Con base al análisis cualitativo y cuantitativo de este curso-taller se pueden retomar diferentes puntos a considerar a favor y a considerar para próximas intervenciones.

Para la población de este curso-taller hubo cambios significativos sólo en tres subescalas, las cuales se pueden justificar con el trabajo realizado en algunas sesiones del programa de intervención; como por ejemplo, el hecho de haber trabajado en la sesión cinco, actividades como "El Rey pide" podría inferir el resultado en la subescala fluidez verbal fonológica, donde el trabajar con palabras que compartieran sonido pudo empezar a facilitar esta tarea para la evaluación.

Al realizar actividades en sesiones del curso en donde se demandaba tiempo para concluir o realizar actividades podría llevar a una correlación con la prueba de Stroop por tiempo, favoreciendo procesos como la planeación y organización de una conducta, e inhibición de conductas inapropiadas para la realización de la tarea.

Algunas sesiones, donde se trabajó la temática de memoria, beneficiaron la subescala de pares asociados (como fue el caso en la sesión 9), donde a través de preguntas generales se puede recuperar información, tanto de objetos como de personajes; como en la sesión 11, donde utilizando asociaciones entre palabras se pueden recordar mejor éstas.

Así como se obtuvieron beneficios en estas subescalas, cabe mencionar que en las escalas restantes, no se encontraron datos a considerar que mostraran cambios favorables en componentes de la atención y memoria.

Áreas que no se trabajaron durante el curso-taller y que se ve reflejado en el análisis cuantitativo fueron dígitos en progresión y regresión, cubos en progresión y regresión, detección visual y de dígitos, series sucesivas, fluidez no verbal, codificación y evocación de una figura, reconocimiento y codificación de caras, evocación de nombres.

Áreas que se trabajaron pero que tampoco resultaron significativas, en sesiones del curso-taller fueron: formación de categorías, fluidez verbal semántica, curva de memoria codificación volumen promedio y memoria verbal por claves. Lo que puede adjudicarse a distintas razones, entre ellas:

- Debe considerarse que algunos contenidos no pudieron adecuarse a la edad de la población (por ejemplo, en el caso de la clasificación en donde los niños menores expresaron dificultad para entender la dinámica de las actividades, ya que según Téllez (2002) es hasta los 10-11 años cuando ya se utilizan espontáneamente estrategias de agrupamiento por categorías). Sin embargo, la posibilidad de planificación de actividades acorde a las necesidades y condiciones de los niños se posibilitaron gracias a la revisión de experiencias similares.
- Las temáticas requerían de más práctica por parte de los participantes.

Por lo anterior entre las recomendaciones que se pueden hacer es el ampliar la cantidad de sesiones para que los niños puedan practicar, transferir y generalizar las estrategias aprendidas, ya que en algunas sesiones se manejaban varias de éstas a la vez. Presentar en diferentes campos las estrategias manejadas en el curso-taller, como por ejemplo (sesión 9) presentar diferentes textos para el manejo de preguntas clave; no sólo en un cuento, sino en textos escolares, notas periódicas, etc. Asimismo también se requiere mejorar algunos ejemplos para la realización de las actividades (en especial en grupos de menor edad) ya que la buena organización de la clase es una condición importante para atraer y fijar la

atención de los escolares (Smirnov, Rubinstein, Leontiev y colab, 1960, en Manjares, 2005).

Trabajar en la medida de lo posible las estrategias en conjunto con padres de familia de los usuarios, con profesores, etc., integrarlos en algunas sesiones, evitando el manejo de las estrategias en lo aislado sólo con los niños.

Considerar otros instrumentos cuantitativos para la evaluación pre-postest ya que aunque el instrumento utilizado contó con varias ventajas (procesos de atención y memoria, considera a población mexicana, etc.) por su amplio rango de edad manejado, algunas actividades resultaron tediosas e irrelevantes para los niños además de que la realización de la prueba consiste en un periodo prolongado.

Recordando que entre los factores determinantes de la atención está la relevancia del estímulo y la novedad del mismo (García, 1997) se recomienda que para los contenidos no manejados en este curso-taller se busquen actividades novedosas y relevantes para los participantes como:

- Aumentar en el Rally actividades que impliquen contar progresivamente y regresivamente (participando procesos para favorecer subescalas como series sucesivas y dígitos en regresión y progresión).
- Juegos como "timbiriche", "tetri", "damas chinas", etc. que requieran una organización y análisis de la situación para fluidez no verbal y codificación y evocación de una figura.
- Tanto para reconocimiento de caras como de nombres, promover actividades primeramente con personajes famosos y después con desconocidos, en donde se puedan reconocer características de los rostros y su asociación con un respectivo nombre.

Como lo plantea la literatura en este tipo de dificultades, el trabajo en grupo en la rehabilitación cognitiva es una práctica en la que podemos trabajar la necesidad

emocional de entender y compartir problemas con otros que atraviesan la misma situación (Wilson, 1999), además de aprender unos de otros, cómo afrontar las situaciones y es más económico, como se observa en el análisis cualitativo, se forma una cohesión entre los integrantes, que facilita el manejo del grupo además de promover habilidades sociafectivas e interacción grupal.

Un análisis cualitativo (en este caso la bitácora) siempre podrá servir de apoyo para rescatar el desarrollo del proceso de una persona, situación que no arroja del todo un análisis cuantitativo, ya que arroja más el proceso general como en este caso en el cual además de que se puede observar la manera en que los niños definieron conceptos o se pudieron percatar de la importancia que tiene la atención y la memoria en su vida cotidiana a través del curso-taller en el análisis cualitativo; se puede observar la cohesión grupal que se fue formando a través de las sesiones que ayudó tanto para favorecer las estrategias manejadas (como en la 11, ya que todos ocuparon la estrategia de formar un cuento) como en el hecho de sentir gratificación en el grupo ante diversas actividades (por ejemplo con la TV de la memoria).

Debido a que nuestros diferentes procesos cognoscitivos no trabajan seccionados sino en conjunto, según Mataró, Pueyo y Jurado (2006) la rehabilitación específica en atención conlleva mejoras en otras funciones con que se halla muy relacionada, como es el caso de la memoria. Se espera que los niños puedan haber llegado a una reflexión y utilización de estos procesos, llevándoles a una generalización en su vida en el hogar y escuela; lo que sería interesante observar a través del tiempo.

Ya que no se aplicó ningún tipo de cuestionario de satisfacción a los niños ni a los padres, también se recomienda considerar este punto además de una evaluación informal para que los padres expresen efectos o cambios observados en sus hijos para próximos proyectos.

Antes de concluir considero de vital importancia mencionar la viabilidad que representó para mí esta opción de titulación, ya que además de poner en práctica algunos de mis conocimientos teóricos en un escenario, como psicóloga desarrollé otras habilidades (por ejemplo el elaborar un programa, echar a andar un programa, etc.) en donde el apoyo por parte del asesor de prácticas representó un apoyo constante tanto en cuestiones del escenario como para la elaboración de este informe.

REFERENCIAS.

- ▶ Acle, T. (1998). *Problemas de aprendizaje. Enfoque Teórico*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- ▶ Arco, J. y Fernández, A. (2004). *Necesidades Educativas Especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- ▶ Ardila, A. y Ostrosky, S. F. (1991). *Diagnóstico del daño cerebral. Enfoque neuropsicológico*. México, D. F.: Trillas.
- ▶ Ardila, A., Rosselli, M. y Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México, D. F.: Manual Moderno.
- ▶ Arongo, J. (2006). *Rehabilitación Neuropsicológica*. México, D. F.: Manual Moderno.
- ▶ Ahumada, P. (2003). *La Evaluación en una concepción de Aprendizaje significativo*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- ▶ Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa*, 45, 11-24.
- ▶ Baddeley, A. (1998). *Memoria Humana. Teoría y Práctica*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- ▶ Checa, E., Casla, M. y Galeote, M. (2004). Desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la educación primaria (6 a 12 años). En Trianes, M. y Gallardo, J., *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*. Madrid, España: Pirámide.
- ▶ Chirivella, J. (s/f). Rehabilitación Neuropsicológica. *Artículos Electrónicos*
- ▶ Cofer, C. N. (1979). *Estructura de la memoria humana*. Barcelona, España: Omega.
- ▶ Cuadernos de integración Educativa No. 1. (1994). Proyecto General para la Educación Especial en México, México: D. E. E. / SEP.

- ▶ Cubero, C. (2006). Los trastornos de la atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6, 1, 1-45:
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2006/archivos/trastornos.pdf>
- ▶ Da Fonseca, V. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. México, D. F.: Trillas.
- ▶ De Andrés, T. (2004). Desarrollo en la Primera Infancia. Nacimiento de la personalidad. Desarrollo afectivo, moral y social. Problemática en el desarrollo de esta etapa. En E. González y J. Bueno, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar*. Madrid, España: CCS.
- ▶ De León, N. y Hernández, J. (2007, Noviembre). Educación Especial ¿modalidad en extinción o proceso de transición a la Educación Inclusiva?. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. [Disco Compacto]. Mérida, México: COMIE.
- ▶ Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. México, D. F.: Siglo XXI.
- ▶ De Quirós, G. y Joselevich, E. (2003). *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ▶ Dockrell, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- ▶ Engelhardt, E. y cols. (2005). Tratamento da doença de alzheimer: recomendações y sugestões do Departamento Científico de Neurología Cognitiva e do Envelhecimento da Academia Brasileira de Neurología. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 63, 4, s/p.
- ▶ Etchepareborda, M. y Abad-Mas, L. (2001). Sustrato biológico y evaluación de la atención. *Revista de Neurología Clínica*, 2, 1, 113- 124.
- ▶ Feldman, R. (2002). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- ▶ Franco, M. (s/f). <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/09/index.html>- Recuperado 21-abril-2008.
- ▶ Frank, E., Mihailidis, A. y Kirsch, N. (2004). Assistive technology for cognitive rehabilitation: State of the art. *Neuropsychological Rehabilitation*, 14, 1/2, 5–39.

- ▶ Frías, C. (2002). *Guía para Estimular el Desarrollo Infantil. De los 3 a los 6 años de edad*. México, D. F.: Trillas.
- ▶ Galarza, F. (2000). Evaluación neuropsicológica infantil. *Semillero de Ideas*, 8, 30, 23-27.
- ▶ García, P. C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, España: EUB.
- ▶ García S. J. (1997). *Psicología de la Atención*. Madrid, España: Síntesis.
- ▶ Garza, S., Barragán, E. (2006). Dificultades comunes en el tratamiento integral de niños con problemas de atención y aprendizaje en México. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*.
- ▶ Gearheart, B. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje*. D. F., México: Manual Moderno.
- ▶ Gómez, M., Danglot, C. y Vega, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista mexicana de pediatría*, 70, 2, 91-99.
- ▶ González, E. y Morales, J. (2004). Desarrollo en la Segunda Infancia. Desarrollo cognitivo, social, moral y afectivo. En González, E. y Bueno, J., *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar*. Madrid, España: CCS.
- ▶ Herrera, F., Ramírez, M. y Roa, J. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años). En Trianes, M. y Gallardo, J., *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*. Madrid, España: Pirámide.
- ▶ Heward, W. (1998). *Niños Excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid, España: Prentice Hall.
- ▶ Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del Desarrollo Hoy. Vol. 1*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- ▶ Iglesias, J., Valdés-Sosa, M. y Borrero, M. (2004). Interferencia entre dos modalidades sensoriales: un experimento de Parpadeo Atencional. *Revista CENIC Ciencias Biológicas*, 35, 361-365.
- ▶ INEGI (2004):

<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu21&c=3289> Recuperado 15-octubre-2007.

- ▶ Jiménez, R. y Saldivar, A. (2007, Noviembre). Estado del Conocimiento sobre la Integración Educativa en México. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. [Disco Compacto]. Mérida, México: COMIE.
- ▶ Kass, C. y Myklebust, H. (1969). Learning disabilities: An educational definition. *Journal of Learning Disabilities*, 2, 277-279.
- ▶ López, F. y Etxebarria, I. (1999). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid, España: Pirámide.
- ▶ Lou, M. y López, N. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid, España: Pirámide.
- ▶ Luria, A. R. (1984). *Atención y memoria*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- ▶ Macotela, F. S. (2003). *Introducción a la Educación Especial* (disponible en la Facultad de Psicología de la UNAM, Av. Universidad 3000, col. Copilco Coyoacán, 04010, México, D.F.).
- ▶ Manjarrez, M. D. (2005). *Aportaciones del enfoque histórico-cultural en la neuropsicología clínica para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. México: Facultad de Psicología (UNAM-CU).
- ▶ Mataró, M., Pueyo, R. y Jurado, M. (2006). Rehabilitación de la Atención. En J. Arongo, *Rehabilitación Neuropsicológica*. D. F., México: Manual Moderno.
- ▶ Mateer, A. C. (2003). Introducción a la Rehabilitación Cognitiva. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 21, 11-20.
- ▶ Meece, L. J. (2000). *Desarrollo del Niño y del Adolescente para Educadores*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- ▶ Mercer, C. (1991). *Dificultades de aprendizaje. Origen y diagnóstico*. Madrid, España: CEAC.
- ▶ Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación*. Madrid, España: Aljibe.

- ▶ Moraleda, M. (1999). *Psicología del Desarrollo, infancia, adolescencia, madurez y senectud*. México, D. F.: Alfaomega.
- ▶ Oñate, M. (2004). Primera Infancia. Desarrollo psicomotriz, del lenguaje y cognitivo. Su influencia en los procesos de aprendizaje. En González, E. y Bueno, J., *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar*. Madrid, España: CCS.
- ▶ Organización Mundial de la Salud. (1993). *CIE 10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid, España: Meditor.
- ▶ Orjales, V. I. (1999). *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid, España: CEPE.
- ▶ Ostrosky, S. F. (1996). *Rehabilitación Neuropsicológica. Conceptos y tratamientos básicos para la rehabilitación del daño cerebral*. México, D. F.: Planeta.
- ▶ Ostrosky, F. y Lozano, A. (2003). Rehabilitación Neuropsicológica de la Memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 21, 39-51.
- ▶ Otero, I. J. (2001). La Rehabilitación de los trastornos cognitivos. *Med Uruguay*, 17, 133-139.
- ▶ Park, N. e Ingles, J. (2001). Effectiveness of Attention Rehabilitation After an Acquired Brain Injury: A Meta-Analysis. *Neuropsychology*, 15, 2, 199-210.
- ▶ Park, N., Proulx, G. y Towers, W. (1999). Evaluation of the Attention Process Training Programme. *Neuropsychological Rehabilitation*, 9, 2, 135-154.
- ▶ Peña, C. J. (1984). *Rehabilitación de la afasia y trastornos asociados*. Barcelona, España: Masson.
- ▶ Pérez, S. (2003). *Orientación educativa y dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Thomson.
- ▶ Portal del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI): <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mdis03&c=3170>. Recuperado 17-septiembre-2007.

- ▶ Portal Instituto Nacional de Rehabilitación-Comunicación Humana, 2007:
www.cnr.gob.mx Recuperado 13-enero-2007.
- ▶ Portal Pipo Club (2008):
<http://www.pipoclub.com/tienda/index.php?op=edades> Recuperado 7-enero-2008.
- ▶ Portal Red Maestros de Maestros, 2007:
Sin autor (2007). *Evaluación con Bitácora*.
http://rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200509021632520.SentidoEval_Bitacora.doc Recuperado 16-agosto-2007.
- ▶ Rains, D. G. (2004). *Principios de Neuropsicología Humana*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- ▶ Reeduca (2008): <http://www.psychotech.qc.ca/esp/programas/reeduca.htm>
Recuperado 7-enero-2008.
- ▶ Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. México, D. F.: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- ▶ Rosenzweig, M., Leiman, A. y Breedlove, M. (2001). *Psicología Biológica. Una introducción a la neurociencia conductual, cognitiva y clínica*. Barcelona, España: Ariel.
- ▶ Rosselló, I. J. (1997). *Psicología de la Atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional*. Madrid, España: Pirámide.
- ▶ Ruiz, C. A. (2005). *Potenciales relacionados a eventos durante la codificación y el reconocimiento de información no atendida*. México: Facultad de Psicología (UNAM-CU).
- ▶ Salvia, J. y Ysseldyke, J. (1997). *Evaluación en la educación especial*. México, D. F.: Manual Moderno.
- ▶ Sánchez, A. y Torres, J. (1997). *Educación Especial III. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid, España: Pirámide.
- ▶ Sánchez, C. (1998). *Propuesta para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora mediante textos de uso funcional en un contexto cooperativo guiado para escolares con dificultades de aprendizaje*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

- ▶ Santiuste, V., González, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid, España: CCS.
- ▶ Santrock, J. (2003). *Psicología del Desarrollo*. España: McGraw-Hill.
- ▶ Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- ▶ Stassen, K. y Thompson, R. (1997). *El Desarrollo de la Persona. Desde la niñez a la adolescencia*. Madrid, España: Panamericana.
- ▶ Suárez, Y. A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. España: Aula XXI/Santillana.
- ▶ SEP (1994):
Cuadernos de integración Educativa No. 1. (1994). Proyecto General para la Educación Especial en México. México: D. E. E. / SEP.
- ▶ Téllez, L. A. (2002). *Atención, aprendizaje y memoria: aspectos psicobiológicos*. México, D. F.: Trillas.
- ▶ Wingfield, A. (1988). *Psicología y memoria*. México, D. F.: Trillas
- ▶ Zacarías, J.; Saad, E., Santamaría, A. y Burgos, G. (1997). *Necesidades Educativas Especiales*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico, Facultad de Psicología, UNAM.

ANEXO 1.

Requisitos de Admisión al INR-CH.

Audiología, Foniatría y Patología de Lenguaje.

- Preconsulta.

La preconsulta se le proporciona al paciente es para identificar si el problema corresponde a la especialidad de comunicación humana.

Se atiende de Lunes a Viernes, en dos turnos: matutino de 8:00 a 14:00 hrs. y vespertino de 15:00 a 19:00 hrs. en el área que es responsable de otorgar el servicio, División Médica - Consulta Externa Especializada.

Tramite:

- El paciente tiene que ser evaluado por los médicos para determinar si su problema de salud queda comprendido en las especialidades de este Instituto.
- En caso negativo, el médico explica al paciente la razón por la que no es candidato a ser tratado e informa al paciente sobre otras instituciones en donde puede ser atendido.
- Si es afirmativo, el médico entrega al paciente una ficha de preconsulta para el servicio de Trabajo Social, que contiene los datos del paciente.
- Pagar cuota de recuperación en la caja.
- Presentarse personalmente en el consultorio asignado 15 minutos antes de la hora marcada para su cita.
- En caso de integrarse para estudio, se realiza estudio socioeconómico.

Los requisitos son:

- Presentar su ficha en la recepción del área de Diagnóstico.
- Presentar comprobante de pago de cuota de recuperación vigente.
- Acudir puntualmente a su cita 15 minutos antes de la hora indicada.
- Cumplir con las indicaciones dadas por el Servicio de Trabajo Social.

- Consulta de primera vez.

Se atiende de Lunes a Viernes, en el turno matutino de 8:00 a 14:30 hrs. y en el vespertino de 14:00 a 20:30 hrs.

El objetivo del servicio es brindar la atención médica en las especialidades y sub-especialidades de Lenguaje y Aprendizaje, Audiología, Foniatría, Genética, Neurología, Neuropediatría, Neuropsicología Infantil y Adulto, Odontología, Otoneurología, Oftalmología y Otorrinolaringología, a pacientes derivados de la preconsulta o de la Consulta Externa Especializada.

Trámite:

- Solicitar cita para el servicio indicado por el médico tratante y estar inscrita la cita en el carnet.
- Pagar cuota de recuperación en la caja.
- Presentarse personalmente en el consultorio asignado 15 minutos antes de la hora marcada para su cita y presentar el carnet.

Requisitos:

- Acudir puntualmente a su cita 15 minutos antes de la hora indicada.
- Haber sido valorado en Preconsulta.
- Presentar carnet con su cita registrada.
- Presentar comprobante de pago de cuota de recuperación vigente, según clasificación socioeconómica, previo estudio por el servicio de Trabajo Social.
- Consulta especializada subsecuente.

Se atiende de Lunes a Viernes, en el turno matutino de 8:00 a 14:30 hrs. y en el vespertino de 14:00 a 20:30 hrs.

El objetivo del servicio es brindar la atención médica especializada para la integración diagnóstica, posterior a las interconsultas y realización de estudios previamente solicitados por el médico tratante en la cita de primera vez, estructurar el informe y entregarlo al paciente.

Trámite:

- Solicitar cita con el médico tratante y verificar que esté inscrita en el carnet.
- Pagar cuota de recuperación en la caja.
- Acudir puntualmente a su cita 15 minutos antes de la hora indicada y presentar su carnet.

Requisitos:

- Haber acudido a interconsultas y realización de estudios solicitados.
- Presentar carnet con su cita registrada.
- Presentar comprobante de pago de cuota de recuperación vigente, según clasificación socioeconómica, previo estudio por el servicio de Trabajo Social.
- Acudir puntualmente a su cita 15 minutos antes de la hora indicada.

Ortopedia.

- Preconsulta.

Es el primer paso a dar si es la primera vez que acude al Instituto, solamente se hará una valoración médica para saber si el caso será tratado en el mismo. El horario que se maneja es a partir de las 14:30 hrs. Y se reciben a los pacientes en cuatro grupos: 15:00, 15:30, 16:00 hrs. No se dan fichas para pasar a Preconsulta y se puede obtener cita por teléfono.

En la Preconsulta no se lleva a cabo Tratamiento Especializado.

- Historia clínica.

Es el siguiente paso para los pacientes que serán atendidos en el Instituto. La cita se registra al salir de la Preconsulta. El horario es a partir de las 15:00 hrs. En la misma cita Trabajo Social elabora el estudio socio-económico.

- Cita de primera vez.

Es la primera consulta en el servicio que le corresponde. Las citas subsecuentes se registrarán en el carnet. Es requisito tener expediente e historia clínica.

El horario de atención es matutino

- Cita subsecuente.

Son citas posteriores en el servicio correspondiente u otro. El horario es de 8:30 a 14:00 hrs. y debe estar registrada en el carnet.

Estas consultas se dan en el turno matutino.

Medicina Rehabilitación.

- Consulta de primera vez.

Antes de la valoración por el médico especialista se debe:

1. Acudir o llamar entre las 7:00 y las 19:00 hrs. de lunes a viernes, al módulo de Preconsulta para solicitar cita.
2. El día de la cita, presentarse 15 minutos antes en el archivo, para recoger una contraseña de pago.
3. Pagar la preconsulta en la caja del INR.
4. De acuerdo a la cita programada, presentarse a preconsulta en la sala 2 del cuerpo 3, para determinar a través de una breve entrevista y revisión de los estudios que le hayan hecho con anterioridad, si puede ser atendido en este Centro y en su caso, el nombre, turno y servicio de su médico tratante.

5. Si es aceptado como paciente se le dará una nueva cita para abrir expediente y recibir consulta de primera vez en alguna de las siguientes Divisiones:

- Rehabilitación Ortopédica.
- Rehabilitación Geriátrica y Cardiorrespiratoria.
- Rehabilitación Pediátrica.
- Rehabilitación Neurológica.
- Rehabilitación Laboral e Integral.
- Clínica de Medicina del Deporte.

Una vez que se cuente con expediente y carnet de citas, una trabajadora social hará un estudio socioeconómico para determinar un nivel de pago acorde a las posibilidades del paciente.

Oftalmología. (Programa de Cataratas).

El Médico General, Médico Familiar o Personal Paramédico detecta a Paciente con Sospecha de Catarata:

- Con visión permanentemente nublada, de uno o de ambos ojos
Con disminución de la visión que no mejora con lentes, de uno o de ambos ojos.
- Adulto mayor con cambio frecuente de la graduación de sus anteojos (dos o más veces al año).
- Con visión deficiente o que empeora sobre todo con la luz del sol o luces brillantes.
- Opacidad visible en el cristalino.
- Con diagnóstico de opacidad del cristalino (catarata) ya establecido por otro médico.

Los pasos para referir son:

1. Controlar enfermedades sistémicas antes de referir al paciente. (Diabetes, hipertensión, otras).
2. Elaborar hoja de referencia. Que incluya signos vitales y diagnóstico probable de catarata y reporte de trabajo social que haga constar la imposibilidad de cubrir su cirugía (3 salarios mínimos o menos).
3. Concertar una Cita y Hora de Valoración Oftalmológica.
4. Firmar, a su llegada al INR, una Carta Responsiva de que No es Derechohabiente de ninguna otra Institución de Seguridad Social.
5. Recordándole acudir con: una identificación, su hoja de referencia, sus recetas médicas, gotas o medicamentos que use, exámenes de laboratorio y anteojos más recientes.
6. Llegar al Módulo de Información 15 minutos antes de su cita para ser canalizado al Servicio de Oftalmología. No Olvidar su Afiliación al Seguro Popular, Identificación Oficial, sus Recetas, Medicamentos o Gotas, Exámenes de Laboratorio y Anteojos más recientes.

ANEXO 2.

Entrevista Realizada a la Población.

FICHA PSICOPEDAGÓGICA

Entrevista realizada por: _____
Nombre del entrevistado: _____
Fecha de la aplicación: _____
Lugar de estudio: _____

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del paciente: _____
Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____ Género: (F) (M)
Escolaridad: _____ Tipo de escuela: pública () privada ()
Domicilio: _____

Referido por: _____ Cubículo: _____
¿Ha asistido el niño(a) a algún tipo de terapia? Si () No ()
¿Cuál? _____
¿Por cuánto tiempo? _____
Motivo de la misma: _____

Nombre de la madre: _____
Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____ Ingresos: _____
Domicilio particular: _____

Teléfono del domicilio: _____ Horario de trabajo: _____

Nombre del padre: _____
Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____ Ingresos: _____
Domicilio particular: _____

Teléfono del domicilio: _____ Horario de trabajo: _____

ESTRUCTURA FAMILIAR

Estado civil de los padres: _____
Número de miembros de la familia: _____

NOMBRE	EDAD	ESCOLARIDAD	PARENTESCO

Lugar que ocupa el niño(a) entre sus hermanos: _____
Otras personas que viven en la casa del niño(a): _____
Nombre: _____ Edad: _____
Ocupación: _____ Horario de trabajo: _____ Ingresos: _____
Domicilio particular: _____

DINÁMICA FAMILIAR

Tiempo de unión de los padres: _____ ¿Es la primera unión? Si () No ()
¿Han existido periodos de separación? Si () No () ¿Cuánto tiempo han durado? _____
¿Cómo es la relación de pareja? _____

¿Cómo es la relación de la madre con sus hijos? _____

¿Cómo es la relación del padre con sus hijos? _____

¿Cómo es la relación entre hermanos? _____

¿Cómo es la relación con otros miembros de la familia? _____

¿Por qué es necesaria la educación? _____

¿Cómo es la disciplina en el hogar? _____

La actitud del niño(a) hacia las normas disciplinarias familiares es de:

Aceptación	()
Pasividad	()
Activa	()
Indiferencia	()
Oposicionismo	()
Falta de comprensión	()
Confusión	()

¿Quién se hace cargo del niño(a)? _____

¿Qué personas de las que viven con el niño(a) son más importantes para él? _____

De los familiares ¿Quién pasa más tiempo con el niño(a)? _____

Tiempo aproximado que están en casa:

Padre: _____ Madre: _____ Hijos: _____

Describe un día ordinario del niño(a): _____

Describe un fin de semana del niño(a): _____

ACONTECIMIENTOS SIGNIFICATIVOS

ACONTECIMIENTO	PARENTESCO	REACCIÓN DEL NIÑO(A)
Muerte de personas importantes para el niño(a)		
Desempleo de los padres		
Enfermedades importantes de algún miembro de la familia:	PARENTESCO	REACCIÓN DEL NIÑO(A)
Diabetes		
Alcoholismo		
Cáncer		
Sordera		
Enfermedad mental		
Accidentes		
Otros		

DESARROLLO DEL NIÑO(A). ETAPA PRENATAL

Tipo de sangre de la madre: _____ Tipo de sangre del niño(a): _____

Tiempo de gestación: _____

Edad en que la madre se embarazó del niño(a): _____

Edad del padre cuando la madre se embarazó: _____

Durante el embarazo manifestó alguna de las siguientes enfermedades:

Rubéola	()	Toxoplasmosis	()
Presión baja	()	Sarampión	()
Sífilis	()	Presión alta	()
Gonorrea	()	Enfermedades del corazón	()
Diabetes	()	Anemia	()

¿Estuvo expuesta a radiaciones durante el embarazo? Si () No ()

¿Sufrió algún accidente durante el embarazo como caídas, golpes, etc.? _____

¿Durante el embarazo tomó medicamentos? Si () No ()

¿Cuáles? _____

Hizo uso de: tabaco () alcohol () drogas ()

¿Cómo fue la alimentación de la madre? _____

¿Tuvo control médico? Si () No () ¿Cuánto tiempo? _____

¿Durante el embarazo sufrió alguna amenaza de aborto? Si () No ()
Causa: _____

¿Se presentaron abortos anteriores? Si () No () ¿Cuántos? _____

¿Usaba algún método anticonceptivo previo al embarazo? Si () No () ¿Cuál? _____
El embarazo fue:

Planeado: Si () No ()

Deseado: Si () No ()

¿Cuál fue la reacción ante el embarazo?

Padre: _____

Madre: _____

¿Cuál era el género esperado del bebé?

Padre: _____

Madre: _____

Estado emocional de la madre durante el embarazo: _____

En torno al nacimiento, el círculo familiar presentó:

Aceptación ()

Rechazo ()

Indiferencia ()

Alegria ()

Otro. Especifique: _____

ETAPA PERINATAL

Tipo de parto: Normal () Cesárea ()

¿Se usó anestesia? Si () No () ¿Cuál? _____

¿Se usaron fórceps? Si () No ()

¿Se presentaron complicaciones durante el parto? Si () No ()

Especifique: _____

¿Cuál fue su calificación en el APGAR? _____ Coloración al nacer _____

Respiración inmediata _____ Peso al nacer: _____ Estatura: _____

¿Presentó algún problema de salud durante los primeros 15 días de vida del niño(a)?

Si () No () Especifique: _____

Participó el padre durante el parto: _____

ETAPA POSNATAL

SALUD Y ENFERMEDAD

¿Cómo ha sido la salud general del niño(a) a la fecha? _____

¿El niño(a) recibe supervisión médica? _____

¿Ha cumplido con su cartilla de vacunación? _____

¿Qué enfermedades propias de la infancia ha padecido? _____

¿Sufre de alguna alergia? _____

DESARROLLO MOTOR

¿A los cuántos meses sostuvo la cabeza? _____

¿A los cuántos meses se sentó? _____
¿A los cuántos meses gateó? _____
¿A los cuántos meses aprendió a caminar? _____
¿A qué edad presentó reflejos del Moro y de prensión? _____
Actividades físicas preferidas: _____
Preferencia de lateralidad: _____

El niño(a) presenta alguno de los siguientes hábitos:

Tic	()	Movimientos estereotipados	()
Tricotomanía	()	Onicofagia	()
Neologismos	()	Otros. Especifique: _____	

Actualmente el niño(a) presenta problemas de control en:

Tronco	Si ()	No ()	Extremidades	Si ()	No ()
Equilibrio	Si ()	No ()	Movimientos automáticos	Si ()	No ()
Oye bien	Si ()	No ()	Ve bien	Si ()	No ()

¿Cuál es la reacción de los padres ante estas conductas? _____

HÁBITOS ALIMENTICIOS

¿Lo amamantó? Si () No () ¿Por qué? _____

¿A qué edad lo dejó de amamantar? _____

¿Hubo dificultades en la alimentación? Si () No () ¿Cuáles? _____

¿Cuál es su dieta actual? (lo que rechaza y lo que prefiere) _____

¿Cuál es la actitud de los padres cuando el niño(a) no desea comer? _____

¿Cuál es su horario de comidas? _____

HÁBITOS DE SUEÑO

¿Cuál es su horario de sueño? _____

¿Precisa de luz para dormir? _____

¿Con quién duerme? _____

¿Presenta algunas de las siguientes conductas durante el sueño?

Intranquilidad	()	Pesadillas	()
Habla dormido	()	Sonambulismo	()
Sudor	()	Rechina los dientes	()
Enuresis	()	Encopresis	()
Otros (especifique):	_____		

HÁBITOS DE LIMPIEZA

¿A qué edad controló esfínteres? _____

¿Qué procedimiento utilizó? _____

¿Cómo es la limpieza general del niño? _____

DESARROLLO DEL LENGUAJE

¿A qué edad balbuceó? _____

¿A qué edad emitió sus primeras palabras? _____

¿A qué edad estructuró sus primeras frases y oraciones? _____

Formas de estimulación ambiental _____

¿De quién? _____

¿Cuál es la calidad del lenguaje? _____

¿Presenta dificultad para expresarse? _____

¿Cuál es la reacción de los padres? _____

ESCOLARIDAD

¿Asistió al preescolar? Si () No () ¿A qué edad? _____

¿Cómo fue la adaptación del niño(a)? Adecuada () Regular () Deficiente ()

¿Cómo fue la socialización con compañeros y maestros? _____

¿A qué edad ingresó a la primaria? _____

¿Cómo fue el desempeño en la escuela? Satisfactorio () Regular () Insatisfactorio ()

¿Qué criterio se siguió para la elección de la escuela? _____

¿Para qué envía a los niños a la escuela? _____

¿A cuántas escuelas diferentes ha asistido? _____ ¿Por qué los cambios? _____

¿Ha presentado problemas escolares en alguna de las siguientes áreas?

Lectura ()

Escritura ()

Matemáticas ()

¿De qué tipo? _____

La integración del niño(a) al grupo es en forma:

Dominante () Accesible ()

Afectuosa () Dependiente ()

Amigable () Agresiva ()

Tímida ()

Otros (especifique) _____

¿Quién apoya al niño(a) con sus tareas escolares? _____

¿Asiste a actividades extracurriculares? Si () No ()

¿Dónde y cuáles? _____

¿Desde cuando? _____

EL JUEGO

¿Cuáles son los juegos y juguetes preferidos del niño(a)? _____

¿Juega solo(a) o con otros niños? _____

¿Cuáles son las características de los niños con los que prefiere jugar (género, edad)? _____

¿Cuáles son los tipos de juegos permitidos por la familia? _____

¿Cuántas horas ve televisión el niño(a)? _____

¿Cuáles son sus programas preferidos? _____

El niño(a) tiene acceso en casa a:

Revistas () Periódicos () Internet ()
Libros () Televisión () Juegos electrónicos ()
Novelas () Radio () Otros (especifique): _____

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

¿Cómo puede describir a su hijo(a)? _____

¿Cómo reacciona el niño(a) ante situaciones de frustración, castigos, etc.? _____

¿Ha presentado problemas en su conducta? _____

¿Cómo es la relación con otros niños? _____

¿Cómo es la relación con los adultos? _____

¿Con quiénes se identifica o imita? _____

¿Hay personas con las que tiene problemas para relacionarse o rechaza? _____

¿Cuáles son los intereses del niño(a)? _____

CON RESPECTO AL NIÑO(A):	MADRE	PADRE
¿Quién tiene más manifestaciones de afecto?		
¿Quién implementa más restricciones?		
¿Quién tiene más permisividad?		
¿De quién le afecta más la ausencia?		
¿Quién tiene más sentimientos de confusión?		
¿De quién comprende mejor el establecimiento de normas y límites?		
¿Quién se desespera más?		
¿Quién promueve su independencia?		

ANEXO 3.

Sesiones del Curso- Taller.



Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Psicología

Instituto Nacional de Rehabilitación

Comunicación Humana.

*Programa para promover la Atención y la Memoria en
niños de 6 a 12 años que asisten al INR-CH.*

COORDINADOR:

LIC. FERNANDO FIERRO LUNA.

DISEÑADORA:

Psic. Nancy Sánchez Escobar.

ENERO- 2007

SESIÓN 1.

Introducción al Programa.

Objetivos específicos:

Al final de la sesión los niños:

- Conocerán los nombres de sus compañeros y de las facilitadoras que impartirán el programa.
- Conocerán el objetivo general del curso-taller.
- Todo el grupo, tanto facilitadoras como niños establecerán reglas de convivencia durante el programa.

Misión:

"Hoy conoceré al grupo del programa, el contenido y reglas durante el curso."

Material:

- Misión presentada en papel.
- Rotafolios.
- Plumones.
- Pegamento.
- Diamantina.
- Estampas.
- Plumones, colores, plumas, lápices.
- Hojas blancas.
- Estambre

Actividad 1. La telaraña. (15 minutos).

- Se leerá la misión al grupo por parte de las facilitadoras, para que los niños no se sientan presionados en este primer día.

- Se le indicará al grupo que se llevará a cabo una actividad de integración con el fin de conocernos.
- Se les pedirá que se pongan de pie y formen un círculo.
- Se les darán las instrucciones de la actividad “La telaraña”, en la cual, ya que han formado un círculo, una de las facilitadoras comenzará diciendo su nombre, cuantos años tienen y que es lo que mas les gusta hacer; posteriormente se atará el estambre a la mano y lo pasará a otra persona; esta persona tendrá que hacer lo mismo que la facilitadora. Después de que todos los niños se hayan atado con el estambre, se tendrá que regresar a la persona que se lo dio anteriormente, repitiendo los datos dichos por esa persona.

Actividad 2. ¿Por qué estoy aquí?. (5 minutos).

- Las facilitadoras darán a conocer el propósito del programa.

Actividad 3. Las reglas. (20 minutos).

- Se establecerán las reglas que se deberán de seguir a lo largo del curso, tomando en cuenta la opinión de los niños para su elaboración. Se escribirán en el rotafolio.

Actividad 4. Haciendo la lista. (25 minutos).

- Las facilitadoras mostrarán la forma de asistencia que se llevará a cabo durante el curso-taller.
- Los niños elaborarán su nombre con el material de apoyo en la mitad de una hoja tamaño carta.
- Los niños pasarán a pegar su nombre terminado en el rotafolio; se les explicará que cada sesión ellos mismos colocarán su asistencia con estampas.

Cierre de la sesión. (10 minutos).

+ Las facilitadoras pedirán a los niños que expresen cómo se sintieron en esta primera sesión.

SESIÓN 2

¿Para qué me sirve la atención?

Objetivo:

- Los niños conocerán la importancia de la atención en su vida diaria.
- Los niños darán ejemplos en donde hayan utilizado la atención.

Misión:

“Hoy conoceré para que me sirve poner atención en todo lo que hago”

Material:

- Escenas de la película “La era de hielo”.
- Hoja con dibujos (ANEXO 8).
- Lápices.
- Croquis de un supermercado.
- DVD
- Televisión

Asistencia. (5 minutos).

- Antes de comenzar la sesión, cada niño pasará a marcar su asistencia.
- Para dar inicio a la sesión se leerá la misión y se colocará en un lugar visible.

Actividad 1. El croquis. (5 minutos).

- Las facilitadoras dividirán al grupo en dos equipos.
- Las facilitadoras pegarán un croquis de un supermercado, de manera que los niños puedan observarlo.

- Se les dará la instrucción de que deberán llegar a la meta (departamento de dulces). Al escuchar una palabra clave que la facilitadora dirá (sólo el equipo sabrá que palabra es) un integrante del equipo avanzará un departamento del croquis, dicha palabra será mencionada cinco veces a lo largo de la sesión.
- El equipo que llegue a la meta será el que recibirá un premio...

Actividad 2. La Película. (35 minutos).

- ✓ Las facilitadoras presentarán escenas de la película a los niños.
- ✓ Al término de las escenas, las facilitadoras preguntarán a los niños qué sucedió con los personajes.
- ✓ Se explicarán las dificultades que se pueden presentar al no poner atención en situaciones donde se requiere.
- ✓ Las facilitadoras pedirán que los niños expongan vivencias en las cuales la atención haya sido de utilidad y otra en la que por falta de ésta no obtuvieron algún beneficio.

Actividad 3. Las diferencias. (15 minutos).

- ✓ Los niños trabajaran individualmente.
- ✓ Las facilitadoras les proporcionarán a cada niño dos dibujos iguales. Ellos tendrán que encontrar las diferencias que hay entre estos dos dibujos.
- ✓ Tendrán tres minutos para terminar la actividad.
- ✓ Al terminar la actividad entre todos se darán las respuestas.

Actividad 4. Concluyendo con el croquis. (10 minutos).

- Continuación de la actividad 1. Se observará si un equipo llegó a la meta y las facilitadoras preguntarán a ambos equipos qué dificultades se les presentaron durante la actividad y cómo se enfrentaron a ellas; además se

les pedirá que compartan experiencias en las cuales, por falta de atención, hayan obtenido consecuencias negativas y cómo al prestar atención han salido beneficiados.

Cierre de la sesión. (5 minutos).

Se comentará que se necesita la atención para nuestro beneficio y convivencia con los demás.

SESIÓN 3.

Tipos de atención.

Objetivos específicos:

Los niños practicarán los diferentes tipos de atención.

Misión:

"Hoy descubriré que puedo utilizar diferentes tipos de atención".

Material:

- Copias (ANEXO 9).
- Colores.
- Objetos con diferentes tamaños, formas y texturas.
- Alimentos de diversos sabores.
- Software "REEDUCA".
- Computadoras.
- Paliacates.

Asistencia. (5 minutos).

- Antes de comenzar la sesión, cada niño pasará a marcar su asistencia.
- Para dar inicio a la sesión se leerá la misión y se colocará en un lugar visible.

Actividad 1. Encontrando figuras. (10 minutos).

- Las facilitadoras repartirán a cada uno de los niños una hoja en la cual habrá una serie de dibujos. La instrucción será que marquen con un color una de las figuras.
- Posteriormente las facilitadoras preguntarán cuáles fueron las figuras que encontraron.
- Las facilitadoras preguntaran si la actividad se les hizo difícil y el por qué. Se manejarán ejemplos en los cuales los niños tienen que escoger a qué poner atención.

Actividad 2. Tocando y probando. (20 minutos).

- Se formarán equipos de 3 y por cada acierto se les dará un punto, el grupo que tenga un mayor puntaje será el ganador.
- Cada equipo pasará al frente y las facilitadoras les tapan los ojos y les darán la siguiente instrucción: se les van a dar una serie de objetos los cuales tendrán que tocar y, al mismo tiempo, se les dará un alimento, el cual tienen que adivinar cuál es.
- Cuando se finalice la actividad las facilitadoras explicarán a los niños como es que podemos atender a dos estímulos diferentes (atención dividida) al mismo tiempo.

Actividad 3. Utilizando mis sentidos para la atención. (15 minutos).

- Las facilitadoras les cubrirán los ojos a los niños con los paliacates. Posteriormente se les dirá que tienen que decir que sonidos se están emitiendo y de donde provienen. Se harán diferentes sonidos con diferentes objetos, como: campanas, cascabeles, tocar la puerta, etc. Ellos tendrán que desplazarse al lugar de donde provino ese sonido.

- Después de que haya terminado la actividad, las facilitadoras preguntarán a los niños si creen que en esa actividad utilizaron su atención.

Actividad 4. Conociendo con la computadora. (20 minutos).

- Los niños formarán equipos y se les asignará una computadora.
- Se utilizará el disco de reeduca en la opción de atención sostenida.
- La actividad es que los niños cuenten mentalmente hasta llegar al número que se pide.
- Al término las facilitadoras explicarán este último tipo de atención (atención sostenida).

Cierre de la sesión. (5 minutos).

Las facilitadoras explicarán cómo es que se utilizan estos tipos de atención en la vida cotidiana a través de ejemplos.

SESIÓN 4.

La clasificación como una estrategia para la atención.

Objetivos específicos:

Los niños:

- Identificarán la importancia que tiene la clasificación en la atención.
- Clasificarán objetos de acuerdo a su uso.

Misión:

"Hoy aprenderé a elaborar colecciones y conoceré su importancia."

Asistencia. (5 minutos).

- Antes de comenzar la sesión, cada niño pasará a marcar su asistencia.

- Para dar inicio a la sesión se leerá la misión y se colocará en un lugar visible.

Material:

- Disco de REEDUCA.
- Computadoras
- Imágenes de diferentes objetos.
- Premios
- Objetos de diferentes escenarios.

Actividad 1. Agrupando. (10 minutos).

- Las facilitadoras pedirán a los niños que formen grupos.
- Se le proporcionarán a cada grupo imágenes de diferentes objetos (animales, medios de transporte, partes del cuerpo, alimentos, libros, etc.)
- Se les dará la indicación de que tienen que agrupar esos objetos como ellos consideren adecuado, de forma que cada objeto tiene que estar agrupado.
- Cuando terminen la actividad las facilitadoras preguntarán a cada equipo cual fue el criterio que utilizaron para la agrupación de los objetos.

Actividad 2. Pájaros, nidos y parvadas. (20 minutos).

- Las facilitadoras explicarán a los niños el concepto de clasificación, su importancia para la atención y que criterios seguir para clasificar.
- La explicación se apoyará con el juego "Pájaros, nidos y parvadas", en donde las facilitadoras explicaran a los niños que cuando ellas digan nidos entonces eso significa que ellos tienen que agruparse de tres en tres con las características que ellas les pidan. Ejemplo: "Parvada de 5 que tengan pantalón de mezclilla", entonces tendrán que agruparse 5 niños con esa característica.

Actividad 3. Objetos en el suelo. (15 minutos).

- Los niños formarán equipos.
- Las facilitadoras colocarán en el suelo objetos que están clasificados en diferentes lugares.
- A cada equipo se le asignará un lugar como: Biblioteca, Escuela, Supermercado, Hogar, Transportes, Zoológico y Plantas. Cada equipo estará consciente del lugar que les toque a sus compañeros.
- Ellos tendrán que tomar los objetos que se clasifiquen o se agrupen en su escenario.
- Cuando hayan tomado los objetos tendrán que agruparlos como lo harían en esos lugares (por ejemplo en el zoológico: carnívoros, herbívoros, aves, etc.) y tomando en cuenta lo explicado por las facilitadoras.
- Lo presentarán ante los demás grupos.

Actividad 4. Clasificando en la computadora. (20 minutos)

- Los niños formarán grupos conformados por dos personas, para utilizar la computadora.
- Se les pondrá el disco de REEDUCA en la sección de clasificación.
- El equipo que obtenga mayor porcentaje en la eficiencia será el ganador y recibirá un premio.

Cierre de la sesión. (5 minutos).

Las facilitadoras comentarán que hacer clasificaciones es una actividad que hacemos todos los días y que ésta nos ayuda a mejorar nuestra atención.

SESIÓN 5

Practicando mi atención.

Objetivo:

Que el niño aplique todo lo visto en sesiones anteriores acerca de la atención y su importancia así como la funcionalidad que tiene.

Misión:

"Hoy aplicaremos lo aprendido sobre la atención en nuestra vida diaria."

Material:

- Cartulinas.
- Billetes.
- Información en general (papelitos con las pistas, etc.).

Actividad 1. Sopa de letras. (15 minutos).

- Las facilitadoras entregaran a los niños una hoja que contenga una sopa de letras.
- Se les dará la instrucción de que primero encuentren todas las palabras que les sea posible (estas palabras serán de manera escrita para los niños de 10 a 12 años y graficas para los niños de 6 a 8 años), después de haber encontrado el mayor número de palabras deberán poner un nombre a la sopa de letras, es decir una clasificación.

Actividad 2. El Rey pide. (15 minutos).

- Se les pedirá que formen un círculo y se sienten.
- Las facilitadoras explicarán que la actividad a realizar es el juego "El Rey Pide", en donde una de las facilitadoras comenzará.
- El juego consistirá en pedir una clasificación y los demás tendrán que decir elementos que conformen a ésta, no se podrán repetir elementos. Ejemplo:

“El rey pide frutas” los demás tendrán que comenzar a decir “manzana, fresa, mango, etc. La persona que repita o no sepa que elemento decir tendrá que pedir otra clasificación.

- Las clasificaciones que podrán elegir se encontrarán pegadas en el pizarrón, éstas podrán ser: medios de comunicación, flores, animales marinos, animales terrestres, aves, transportes, películas, palabras que inicien con “P”, nombres propios y marcas de productos.

Actividad 3. Rally. (40 minutos).

- ❖ Se formarán equipos.
- ❖ Las facilitadoras les dirán que se jugará un rally (se les preguntará si conocen lo que es un rally y, si no lo saben, las facilitadoras lo explicarán).
- ❖ Se les explicarán las reglas además de que se les dirá que éstas se encontrarán en un papel rotafolio. Las reglas serán :
 - Cada equipo tiene la misión de completar el trayecto en su totalidad
 - En cada base se le dará un papel donde se especifique que se cumplió con la meta.
 - Se deberá contestar a las preguntas de cualquier forma ya que si no se responde nada se les quitaran billetes.
 - Ganará el equipo que logre recolectar más billetes. y que haya pasado por todas las bases.
 - No se permitirá que la misma persona conteste todas las preguntas, pero sí ayudar a los del equipo aunque debe contestar una persona distinta en cada base.

La primera base será en el aula donde se inicie la sesión. La segunda base al estar relacionada con peces se encontrará en la fuente en forma de cascada que se encuentra en la explanada. El elevador será la base número tres relacionando los botones con los símbolos de las matemáticas. La pista dada en el elevador

para llevar a la base llevará de regreso a los niños al aula donde se comenzó la sesión.

1ª BASE

- ✓ Definición de atención

Se podrán dar distintas definiciones o elegir una prediseñada (un billete por definición prediseñada y dos por una propia)

PISTA 1

La siguiente base tiene que ver con los peces (para identificar a la base se deberá colocar un dibujo o recorte relacionado)

2ª BASE

- ✓ Objetos varios relacionados con algún tema de transporte.

De los siguientes objetos ¿cuál está relacionado con el transporte? (se pueden colocar boletos del metro, guías de las líneas del metro, imágenes, entre otras cosas. El niño identificará sólo un objeto para darles oportunidad a los otros de su equipo y así juntar más billetes. Se les darán tres billetes extra por saber a que tipo de atención nos referimos)

PISTA 2

La siguiente base tiene que ver con las matemáticas. (Imágenes o dibujos referentes al tema).

3ª BASE

- ✓ Realizar un ejercicio que implique varias acciones: motriz (manos piernas etc.), visual (que lea algo), por cada niño que lo haga bien se le darán dos billetes, si lo hacen incompleto se les dará sólo uno.

Por tres billetes extra deberán decir que tipo de atención usaron.

PISTA3

La siguiente base se relaciona con la historia de México (imágenes o dibujos referentes al tema)

4ª BASE

✓ Mis datos

Se le preguntará a cada niño sus datos personales como son teléfono, dirección y nombre completo y se les pedirá que pongan mucha atención; al finalizar se le pedirá a cada niño que diga los datos de alguno de sus compañeros por cada niño que lo haga correctamente se darán 10 billetes al equipo.

Finalmente cuando todos los equipos terminen se realizará el conteo y se darán premios.

Cierre de la sesión. (5 minutos).

Se realizará un análisis de la actividad del rally dando oportunidad a los niños de que expongan sus experiencias y de que verifiquen que tan importante es poner atención en todas las actividades diarias incluyendo los juegos, tareas, etc.

SESION 6.

Técnicas de Relajación.

Objetivos específicos:

Los niños:

- Conocerán técnicas de relajación para situaciones en las cuales requieran autocontrol para mantener la atención.

Misión:

“Hoy conoceré qué hacer cuando algo me empieza a desesperar o aburrir”.

Materiales:

- Misión escrita en papel.
- Historia de una tortuga (ANEXO 10).
- Una tortuga pintada en papel bond.
- Dulces en forma de tortuga.
- Colchonetas, cobijas o sabanas.
- Paliacates.
- Diurex.
- Imagen de hueso y músculo.
- Cuadro de "Situaciones".
- Cinta canela.
- Código escrito en cartulina.

Actividad 1. "Evitando Situaciones". (15 minutos).

Desarrollo:

♣ Una vez leída la misión, las facilitadoras preguntarán situaciones que pongan de nervios, molestos, aburridos a los niños y que por actuar mal (exaltados, gritando, golpeando, etc.) han obtenido consecuencias que les han perjudicado. (Ej. Antes o durante un examen; por estar de inquietos, nerviosos les bajen puntos o piensen que están copiando, etc.).

♣ Las facilitadoras sugerirán que el mejor modo de no tener problemas es evitar situaciones <peligrosas>.

♣ Se les presentará el siguiente cuadro con la columna de "Solución" tapada.

SITUACIÓN.	SOLUCIÓN.
No puedo estar quieto en la formación del comedor.	Llego más pronto a comer y así no tengo que esperar.
No soporto sin hablar o empujar a los demás cuando espero en la fila a que	Hablo con el profesor y con la clase para que me permitan <colocarme> el

me corrijan los ejercicios.	3° lugar hasta que pueda aguantar el 4°, 5°, etc. lugar. Cada vez me colocaré más atrás.
Tengo que esperar de comparas a que mamá termine.	Puedo sentarme y jugar a inventar una historia sin moverme (ej. Hay un extraterrestre camuflado entre la gente que está comprando ¿quién puede ser?).

♣ Se les preguntará cómo evitarían la primera situación se escuchará una o dos opiniones y se proseguirá a destapar la solución que viene en esa primer situación.

♣ El punto anterior se repetirá hasta que se terminen las situaciones y los niños corroboren que evitar situaciones es una buena alternativa.

Actividad 2. Activar e inhibir el movimiento y mi respiración. (25 minutos).

Desarrollo:

♪ Las facilitadoras comentarán que no siempre es posible evitar situaciones que nos pongan nerviosos; y que con un cuerpo que es incapaz de estarse quieto difícilmente podremos tener un cerebro pensando tranquilamente.

♪ Para eso una vez puesta una línea en el piso con cinta canela, se tomara a un niño y se le dirá que tendrá que correr sobre la línea cuando oiga decir: <<preparados, listos ¡ya!>>. Pero no puede moverse del sitio si oye otra cosa. Una de las facilitadoras provocarán salidas falsas.

♪ El niño deberá de cambiar de dirección según el código que le indiquen algunos de sus compañeros del curso:

- Una palmada: cambio de dirección.
- Dos palmadas: agacharse, tocar el suelo y seguir corriendo.

♪ Las facilitadoras comentarán como es más fácil poner el cuerpo en marcha que frenarlo una vez que esta en marcha.

♪ Se les dirá que para poder relajarnos en situaciones tensas debemos aprender a dominar nuestros músculos; se les mostrarán las imágenes de músculo/hueso y se les preguntarán las diferencias de éstos en nuestro cuerpo. Una vez que se haya escuchado una o dos opiniones se les corroborará que los músculos pueden cambiar de forma, son elásticos, se estiran y se encogen, mientras que los huesos son rígidos y no podemos manejarlos a voluntad.

♪ Las facilitadoras les comentarán que cuando estamos nerviosos, todos los músculos de nuestro cuerpo se ponen tensos como si estuvieran preparados para correr. Cuando estamos relajados, los músculos descansan porque nuestro cerebro les informa de que, por el momento, no vamos a pedirles que hagan ningún esfuerzo.

♪ Se les comentará el hecho de que la respiración va a ser algo característico cuando algo nos empieza a aburrir, desesperar, etc. y que uno de los mejores trucos para relajarse es saber respirar. Para ésta:

- Procuramos no movernos mucho ni gesticular.
- Inspiramos, retenemos el aire hasta contar hasta tres y lo dejamos partir suavemente. Antes de volver a tomar aire se debe también contar hasta tres.
- A medida que nuestra respiración se tranquiliza retenemos el aire durante más tiempo, hasta conseguir una respiración sosegada (como cuando descansamos).

Actividad 3. Relajándome. (30 minutos).

Desarrollo:

- o Las facilitadoras pedirán que los niños formen un círculo y se sienten/recuesten en las colchonetas, cobijas o sábanas porque se les contará una historia.

- o Se les tapan los ojos y se les dirá que se pongan cómodos, para que se sientan parte de la historia.
- o Las facilitadoras leerán la historia de la tortuga, de tal manera que los niños se sientan identificados con el personaje principal en un inicio, para que al momento de finalizar la historia puedan contar con las herramientas de "la tortuguita" para no desesperarse, ni aburrirse y atender cuando estén en situaciones que les incomoden y requieran de su atención.

Cierre de la sesión. (5 minutos).

- Se retomará lo platicado en sesiones anteriores de los errores de la desesperación, distracción, etc., en la atención y nuestra vida diaria.
- Se les pedirá que reflexionen sobre cómo se sintieron durante la historia y que les pareció "Tortuguita".
- Se les dirá que, al igual que "Tortuguita", en ocasiones todos solemos cometer errores que afectan nuestra vida y la de los demás pero que también al igual que este personaje podremos recurrir a esta técnica para relajarnos a poder conseguir concentrarnos o prestar atención al estímulo que en cierto momento es necesario atender.
- Se les repartirá un dulce en forma de tortuga para que en casa recuerden la historia de la tortuga.

SESIÓN 7.

¿Qué es la memoria?

Objetivos específicos:

Los niños:

- Elaborarán una definición de memoria.

Misión:

"Hoy sabré qué es la memoria."

Actividad 1. Objetos en mi casa. (20 minutos).

Material:

- Hoja con la misión de la sesión.
- Gráficos de papel usados en casa de aproximadamente 15cm. (vaso, licuadora, peine, T.V., etc.).
- Rotafolio con las siluetas de las figuras.
- Pegamento o diurex.
- Computadoras.
- Software de "Pipo en la Ciudad".

Desarrollo:

- Se formarán dos equipos al azar, haciendo que digan: 1, 2, 1..., un número por niño.
- Se presentarán siluetas marcadas en el rotafolio.
- Se repartirán el mismo número de figuras a cada equipo.
- Cada equipo pasará a pegar sus figuras asignadas a las siluetas en el rotafolio.
- Se les preguntará cómo se les hizo la actividad.
- Las facilitadoras comentarán la importancia y utilidad que tiene el recordar en casa.

Actividad 2. Siluetas de marcas. (20 minutos).

Material:

- Siluetas de marcas comerciales conocidas en hojas tamaño carta sin color.
- Figuras de las marcas originales aproximadamente de 20 cm. (café legal, salsa valentina, barcel, pepsi, etc.).
- Colores.
- Diurex.

Desarrollo:

- Las facilitadoras pegarán las figuras originales de las marcas en el pizarrón durante 1 minuto, les pedirán a los niños que mencionen que les recuerda y que las observen.
- Se taparán las figuras.
- Se les repartirá a cada uno de los niños una hoja en donde vengan 2 logos sin color y pinturas para colorear.
- Se les pedirá que colorean los logos según recuerden los originales.
- Se revisarán las figuras, si fueron coloreadas conforme a los originales.
- Se preguntará qué hicieron para colorear las figuras de sus hojas y si les fue fácil.

Actividad 3. Palabras con Pipo. (20 minutos).

- Se trabajará con el disco de Pipo en la Ciudad. Donde los niños tendrán que formar palabras, recordando la palabra que les da pipo.

Cierre de la sesión. (15 minutos).

- Se llegará a un concepto de memoria con las actividades realizadas y la participación de los niños.
- Los niños pasarán al rotafolio a pegar una estampa por su asistencia.

SESIÓN 8.

¿Cómo funciona la memoria?

Objetivo:

Los niños comprenderán cómo funciona la memoria.

Misión:

“Hoy aprenderé cómo funciona mi memoria y su importancia para mí”.

Materiales:

- TVs de la memoria pequeñas: en forma de portarretrato y con la pantalla en blanco.
- Cartel con la misión de la sesión 6
- TV de la memoria: con ejemplos de recuerdos (ANEXO 11).
- Revistas
- Resistol
- Diurex
- Tijeras
- Fotografías de los niños: 4 fotografías de diferentes edades de cada niño. Se les pedirá a las madres que las lleven y las entreguen a las facilitadoras sin que los niños lo sepan, será una actividad sorpresa.
- Caja conformada por diferentes estantes.
- Papelitos con frases o imágenes de eventos acontecidos durante la vida.

Actividad 1. Lluvia de ideas. (15 minutos).

- Al comenzar la sesión, las facilitadoras pedirán a uno de los niños que lea la misión del día.
- Después mencionará que, efectivamente, aprenderán que es la memoria; y entre todos se hará una lluvia de ideas para reconocer la concepción que los niños tienen acerca de cómo funciona nuestra memoria.

Actividad 2. La gran bodega. (20 minutos).

- Partiendo de las respuestas de los niños la facilitadora dará la definición de memoria:

“Memoria: forma de guardar y organizar en nuestro cerebro/cabeza todo lo que conocemos día a día en la casa, la escuela, y en todos lados. Nos sirve para buscar la información cuando la necesitamos”.

- A continuación, la facilitadora hará la analogía de la memoria con una “gran bodega”: en la memoria, al igual que en una bodega, se guardan muchísimas cosas que vivimos a diario; todas estas cosas son la información que nos llega a través de nuestros órganos sensoriales, todo lo que vemos, oímos, escuchamos, olemos, saboreamos y sentimos entra hasta nuestro cerebro y se guarda en esa gran bodega que se llama memoria. Pero no se guarda así nada más, todo se guarda en orden, como en los cuartos de una bodega; en un cuarto se guardan los recuerdos de nuestra escuela, en otro los recuerdos de nuestros juegos preferidos, en otro cuarto los recuerdos de los juguetes que hemos tenido, etc. Y cuando necesitamos un recuerdo, lo que hacemos es sacarlo del cuarto en donde está guardado en esa gran bodega.
- Para los niños pequeños se les explicará con una fábrica de hacer jugo de naranja.
- Se les presentará una caja conformada por estantes donde tendrán diferentes títulos, por ejemplo: niñez, etc. y a los niños se les proporcionarán papelitos que contengan frases o imágenes que deberán colocar en los estantes; por ejemplo si un niño toma un papelito que diga mis primeros pasos la tendrá que acomodar en el estante de niñez, si toma un papel donde venga una imagen de algún animal el niño deberá colocarla en el estante o cajón donde diga animales que conozco, etc.

Actividad 3. TV de la memoria. (15 minutos).

- Las facilitadoras pedirán a los niños que se sienten en el piso y que pongan mucha atención porque a través de la “TV de la memoria” van a ver la importancia de los recuerdos en nuestra memoria.
- Las facilitadoras darán ejemplos de recuerdos (con las imágenes de la TV y narrándolos), dejando ver la importancia que tienen éstos (anexo 1).

- Al terminar con los ejemplos, la facilitadora hará que los niños reflexionen acerca de la importancia de la memoria, ayudándolos en los aspectos que ellos no reconozcan. La facilitadora se basará en los siguientes puntos.

Importancia de la memoria:

- *aprendizaje*: no aprenderíamos de experiencias pasadas ni buenas ni malas
- *supervivencia*: con la memoria puedes prevenir accidentes, y cuidarte de cosas que te hacen daño
- *lazos afectivos*: no podrías tener amistades ni querer a tu familia porque no los recordarías
- *identidad personal*. No sabríamos, no nos acordaríamos de quienes somos, nuestra vida no tendría sentido

Actividad 4. Yo en la TV de la memoria. (20 minutos).

- La facilitadora explicará a los niños que ahora les toca a ellos hacer su recuerdo para la "TV de la memoria".
- Se darán a los niños las TVs de la memoria y, como una sorpresa, las facilitadoras entregarán a cada niño sus fotografías.
- La facilitadora explicará que en esta actividad cada uno trabajará con "el recuerdo que tienen acerca de ellos mismos y de su vida"; para esto, pegarán sus fotografías en secuencia en cada una de las divisiones de la pantalla de su TV, en donde (sin dañar las fotografías) podrán poner algunos recortes que les ayuden más a recordar ese momento.
- Finalmente, los niños que lo deseen compartirán con el grupo su TV.

Cierre de la sesión. (5 minutos).

Las facilitadoras reafirmarán la definición de memoria preguntando si hay alguna duda.

SESIÓN 9.

Memoria y olvido.

Objetivos específicos:

Los niños:

- Reconocerán la importancia de la memoria.
- Conocerán qué pueden hacer para recordar datos y no olvidar.

Misión:

Hoy pensaré qué hacer para que no se me olviden las cosas.

Actividad 1. Haciéndome preguntas. (25 minutos).

Material:

- Misión escrita en papel.
- Imágenes en papel grande (automóvil y semáforo).
- Plumones.

Desarrollo:

- Se les preguntará si alguien tiene un abuelo y cómo es su memoria; si recuerdan todo, importancia de recordar (enlazado con la atención).
- El alumno leerá la misión presentada.
- Se les presentará en el rotafolio la imagen de un carro.
- Las facilitadoras van haciendo cada una de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué es?
 - ¿Para qué se usa?
 - ¿Cómo es?
 - ¿Qué partes tiene?
 - ¿Dónde se encuentra, con qué se relaciona?
- Los niños irán respondiendo mientras que las facilitadoras anotan su respuesta en la pregunta que corresponde.

- Se sobrepegará sobre la imagen otra imagen de un semáforo haciendo las mismas preguntas pero esta vez sin anotar

Actividad 2. ¡Ahora con personajes ! (25 minutos).

Material:

- Tres imágenes (Bob Esponja, Harry Potter y los padrinos mágicos).
- Dos cartulinas.
- Resistol.
- Plumones.
- Rotafolio.
- Mínima referencia del personaje en una hoja.

Desarrollo:

- Las facilitadoras explicarán que también se puede guardar información de manera fácil de personajes, pero esta vez haciéndonos las siguientes preguntas:
 - ¿Quién es?
 - ¿Dónde vive?
 - ¿Qué es lo que más le gusta hacer?
 - ¿Quiénes son sus amigos?
- Las facilitadoras realizarán un ejemplo en el rotafolio con uno de los personajes respondiendo las preguntas antes expuestas.
- Se formarán dos equipos, las facilitadoras darán la instrucción de que ellos deberán realizar la misma actividad pero con otros personajes que se les asignarán.
- A cada equipo se le repartirá una cartulina, plumones la imagen e información de los otros personajes.
- Cada equipo pasará a exponer el producto del trabajo elaborado.

Actividad 3. Cuento. (25 minutos).

- Las facilitadoras les explicarán como cuando leemos un cuento es más fácil recordarlo si hacemos preguntas y las respondemos a lo largo de la lectura.
- Se les dará una serie de preguntas estratégicas para que retengan el cuento que se les leerá.
- Las preguntas son:
 - ¿Cuáles son los personajes?
 - En donde se lleva a cabo la historia.
 - ¿De que se trata la historia?
 - ¿Cómo termina el cuento?

SESIÓN 10.

Estrategia de Recuperación.

Objetivos específicos:

Los niños:

- Serán capaces de recuperar información a partir de las características de ésta.

Misión:

“Hoy aprenderé que para recordar una cosa puedo hacerlo a partir de su color, olor, forma, tamaño, textura o sonido.”

Material:

- Diferentes conceptos escritos en papelitos.
- Software de Pipo y la Geografía.
- Paliacates.
- Objetos.
- Computadoras.

Asistencia. (5 minutos).

- Antes de comenzar la sesión, cada niño pasará a marcar su asistencia.
- Para dar inicio a la sesión se leerá la misión y se colocará en un lugar visible.

Actividad 1. Adivinando. (22 minutos).

- Las facilitadoras pedirán a los niños que formen equipos.
- En una bolsa se tendrán diferentes programas de televisión, películas, caricaturas, etc. escritos en papelitos.
- Las facilitadoras modelarán la actividad
- Un niño de cada equipo pasará a tomar un papel. Después de que vea el concepto escrito, tendrá que describirlo por sus características (sin mencionar la palabra) hasta que sus compañeros identifiquen el programa correcto y lo digan.
- Se registrará un punto por cada acierto.

Actividad 2. Memorama. (20 minutos).

- Los niños trabajarán con Pipo Geografía, en el apartado del memorama de las banderas.

Actividad 3. Con la descripción de los demás. (22 minutos).

- Las facilitadoras proporcionarán paliacates para que los niños se tapen los ojos y se formaran en círculo.
- Una vez tapados los ojos y sentados, se les dará un objeto, lo tendrán que pasar a su compañero después de haber mencionado una característica de éste (olor, sabor, textura y tamaño).
- El último niño deberá de mencionar qué objeto es, a partir de las características dichas por sus compañeros, sin tocarlo, olerlo o saborearlo.

Cierre de la sesión. (6 minutos).

Las facilitadoras harán una reflexión acerca de la estrategia de recuperación antes trabajada.

SESIÓN 11.
Estrategia de memoria
Asociaciones y Representación Mental.

Objetivos:

Los niños:

-Serán capaces de crear representaciones mentales y asociar palabras/ideas como estrategia para memorizar.

Misión:

“Hoy conoceré que puedo recordar por medio de imágenes que representen mis ideas.”

Material:

-Imágenes.

-Lista de palabras.

Asistencia. (5 minutos).

- Antes de comenzar la sesión, cada niño pasará a marcar su asistencia.
- Para dar inicio a la sesión se leerá la misión y se colocará en un lugar visible.

Actividad 1. Dibujando. (25 minutos).

- Los niños trabajaran de manera individual.

- Las facilitadoras les darán las siguientes instrucciones: “A continuación les vamos a dar una serie de palabras y ustedes tendrán que hacer el dibujo de cada palabra que recuerden”.
- Al terminar se hará una comparación de los dibujos que cada uno de los niños realizó para memorizarlo.

Actividad 2. Haciendo un cuento de la nada. (20 minutos).

- Se les mostrarán unas imágenes a los niños y se les repartirá una imagen por niño.
- Se formará un círculo y se les pedirá que entre todos formen un cuento con la imagen que les haya tocado.
- Una vez realizado el cuento se les recogerán las imágenes y se les pedirá que cada uno escriba una lista de las palabras que recuerden del cuento que hicieron.

Actividad 3. Adivina Quién. (20 minutos).

- ¡Vamos a jugar adivina quién!
- Las facilitadoras les proporcionarán tableros con las fotos de los niños y donde tendrán que descubrir el personaje que tiene su compañero. (para el tablero se utilizarán fotografías de los niños de los cursos-talleres, de caricaturas o películas).
- Posteriormente se les proporcionará el tablero pero esta vez no tendrán los nombres de los personajes. Ellos tendrán que dar el nombre a partir de sus descripciones.

Cierre de la sesión. (5 minutos).

Las facilitadoras explicaran que para memorizar ideas podemos crear imágenes que las representen y que al asociar lógicamente palabras podemos ligar información que necesitamos.

SESIÓN 12.

Ayudas Externas para Recordar.

Objetivos específicos:

Los niños:

- Elaboraran una agenda para redactar los eventos, cosas, etc. que deben realizar sin olvidarlos.
- Conocerán que las pulseras les pueden hacer recordar.

Misión:

“Hoy recordaré a través de listones y elaboraré una agenda para anotar lo que necesito recordar”.

Material:

- Papel corrugado.
- Estambre.
- Hojas de papel con fechas del año 2007 a partir de la última sesión (hoy).
- Listones de diferentes colores.

Asistencia. (5 minutos).

- Antes de comenzar la sesión, cada niño pasará a marcar su asistencia.
- Para dar inicio a la sesión se leerá la misión y se colocará en un lugar visible.

Actividad 1. Pulseras. (30 minutos).

Desarrollo:

- Las facilitadoras comentarán que el colocarse cintas como pulseras puedes hacerles recordar el hacer algo pendiente.
- Se les comentará que para recordar sobre que tema es la tarea a realizar pueden escoger un color para cada escenario en donde se desarrollan, es decir por ejemplo, si tienen que hacer algo de la escuela o llevar algo a la escuela pueden utilizar una pulsera azul, si tienen que hacer algo referente a la casa puede ser el color rojo, y así sucesivamente.
- Se les regalaran listones de colores para que los puedan utilizar en sus hogares.

Actividad 2. Agenda. (35 minutos).

Desarrollo:

- ✓ Se les preguntará y se realizará una lluvia de ideas acerca de una agenda, es decir, si saben qué es, para qué sirve, y si cuentan con una.
- ✓ Las facilitadoras repartirán las hojas con de los días, con los meses, a partir de la fecha de esta última sesión. También se les dará estambre y las portadas de papel corrugado.
- ✓ Se les dará la instrucción de que deberán formar una agenda, ellos mismos, de forma individual.

Cierre de la sesión. (5 minutos).

Las facilitadoras comentarán el uso de listones o sus pulseras para recordar. Además de la ayuda de contar con una agenda para sus actividades y poder llevar un control de las cosas que deben de realizar.

SESIÓN 13

Cierre del programa.

Objetivos específicos:

Los niños:

- Se despidrán de las facilitadoras y sus compañeros.
- Recibirán un reconocimiento por el término del curso-taller.

Misión:

“Hoy me despediré de mis compañeros”.

Material:

- Reconocimiento de cada uno de los participantes.
- Sándwich.
- Refresco.
- Dulces.

Actividad 1. La fiesta. (60 minutos).

- Los niños serán guiados hasta la cafetería donde habrá sándwich, dulces y refrescos.
- Los niños convivirán con sus compañeros del curso-taller y otros niños participantes de cursos.

Actividad 2. Reconociendo su esfuerzo. (15 minutos).

- Las facilitadoras entregarán a cada uno de los participantes un reconocimiento por haber asistido al curso.

- Las facilitadoras expresarán su agradecimiento a los participantes por su esfuerzo y dedicación.
- Por ultimo se despedirán.

ANEXO 4.

Cartas Descriptivas del Curso-Taller.

SESION 1.	META.	ACTIVIDAD.	DESCRIPCION.	DURACION.	MATERIALES.	EVALUACION.
Introducción al programa.	Que los niños conozcan los nombres de sus compañeros y de las facilitadoras que imparten el programa. Además de conocer el objetivo general del curso-taller.	1. La telaraña.	Tomando el estambre, dan su nombre, edad y lo que les gusta, se amarran el estambre en la mano y lo pasan a otra persona. Al concluir todos de decir sus datos regresan el estambre a la persona que se los mando diciendo los datos de la persona.	15 minutos	- Misión presentada en papel. - Una bola de estambre.	Bitácora.
	Que los niños conozcan el propósito del programa.	2. ¿Por qué estoy aquí?	Las facilitadoras dan a conocer el propósito del programa.	5 minutos.	- No se requiere de ningún material.	Bitácora.
	Que se establezcan las reglas que se deberán seguir a lo largo del curso-taller.	3. Las reglas.	Los niños proponen y escriben reglas de convivencia para el curso-taller en un rotafolio.	20 minutos	- Portafolios. - Plumones.	Bitácora.

	Que se forme una lista de asistencia por parte y para los usuarios del curso-taller.	4. Haciendo la lista.	Los niños diseñan su nombre y lo pegan en la lista de asistencia	25 minutos.	- Rotafolio con divisiones para la lista de asistencia. - Plumones, colores, plumas, lápices. - Pegamento. - Estampas.	Bitácora.
Introducción al programa.	Conocer cómo se sintieron los niños en la primera sesión.	Cierre de la sesión.	Las facilitadoras piden a los niños que expresen cómo se sintieron en la primera sesión.	10 minutos.	No se requiere ningún material.	Bitácora.

SESION 2.	META.	ACTIVIDAD.	DESCRIPCION.	DURACION.	MATERIALES.	EVALUACION.
¿Para qué me sirve la atención?	Que los niños conozcan la importancia de la atención en su vida cotidiana mediante ejemplos propuestos por los niños.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	5 minutos.	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. El croquis.	Se divide el grupo en dos equipos y se les da la instrucción de que al momento que escuchen la palabra (antes preestablecida) avanzaran en un	5 minutos.	- Croquis de un supermercado.	Bitácora.

		croquis pegado en el pizarrón			
	2. La película.	Se les presentan algunas escenas de la película "La era de hielo", después se les preguntan situaciones de la película donde se mostrara falta de atención. Los niños exponen situaciones en donde se vieron beneficiados o perjudicados por la atención	35 minutos.	- Laptop con reproductor de DVD. - Escenas de la película "LA era de hielo".	Bitácora.
	3. Las diferencias.	Se les reparte a cada uno una hoja con dos imágenes en donde tienen que marcar las diferencias que presentan.	15 minutos.	- Colores. - Hojas con imágenes.	Bitácora.
	4. Concluyendo con el croquis.	Se observa si alguno de los equipo llegó a la meta y se comenta cómo se sintieron a lo largo de la actividad.	10 minutos.		Bitácora.
	Cierre de la sesión.	Se comenta la importancia de la atención en la vida diaria.	5 minutos.	No se requiere ningún material.	Bitácora.

SESION 3.	META.	ACTIVIDAD.	DESCRIPCION.	DURACION.	MATERIALES.	EVALUACION.
Tipos de atención.	Que los niños practiquen los diferentes tipos de atención.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	5 minutos.	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. Encontrando figuras.	Se les entrega una hoja con siluetas de diferentes objetos, los niños marcan sólo una y expresan cómo se sintieron en la actividad.	10 minutos	- Colores. - Hoja con siluetas.	Bitácora.
		2. Tocando y probando.	Se forman equipos. Cada niño pasa a probar un sabor y tocar un objeto a la vez, al momento de pasar se les vendan los ojos. Tienen que identificar ambos estímulos.	20 minutos.	- Objetos con diferentes tamaños, formas y texturas. - Alimentos de diversos sabores. - Paliacates.	Bitácora.
		3. Utilizando mis sentidos para la atención.	Mientras un niño tenga vendados los ojos, los demás emitirán sonidos, se tiene que identificar la procedencia y el material con que es emitido el sonido. Todos los niños realizan la actividad.	15 minutos.	- Paliacates. - Objetos: campanas, cascabeles, etc.	Bitácora.

		4. Conociendo con la computadora.	Se forman equipos para asignarles computadora. Realizan las actividades del software. Las facilitadoras explican el tipo de atención trabajada.	20 minutos.	- Laptop. - Software - Reeducación (atención sostenida).	Bitácora.
		Cierre de la sesión.	A través de ejemplos las facilitadoras explican cómo se utilizan los diferentes tipos de atención en la vida cotidiana.	5 minutos.	No se requiere ningún tipo de material.	No hay evaluación.

SESION 4.	META	ACTIVIDAD	DESCRIPCION	DURACION	MATERIALES	EVALUACION
La clasificación como una estrategia para la atención.	Que los niños identifiquen la importancia de la clasificación para la atención y clasifiquen objetos.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	5 minutos.	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. Agrupando.	Se reparten imágenes para que se agrupen.	10 minutos.	- Imágenes de diferentes objetos.	Bitácora.
		2. Pájaros, nidos y parvadas.	Se explica el juego y se realiza el juego dependiendo a los criterios pedidos.	20 minutos.	No se requiere ningún material.	Bitácora.
		3. Objetos en el	Se realizan	15 minutos	- Papeles con	Bitácora.

		suelo.	clasificaciones con objetos.		lugares escritos. - Objetos.	
		4. Clasificando en la computadora.	Se trabaja con el software.	20 minutos	- Laptop. - Software Reeduca (clasificación).	Bitácora.
		Cierre de la sesión.	Las facilitadoras explican la cotidianidad de la clasificación.	5 minutos.	- No se requiere ningún material.	No hay evaluación.

SESION 5.	META	ACTIVIDAD	DESCRIPCION	DURACION	MATERIALES	EVALUACION
Practicando mi atención.	Que los niños apliquen lo visto en sesiones anteriores.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	15 minutos.	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. Sopa de letras.	Se les reparte una sopa de letras, los niños nombran la hoja dependiendo a las palabras encontradas.		- Colores. - Hoja de sopa de letras.	Bitácora.
		2. El rey pide.	Se les explica el juego y se continúa a realizarlo con base a una lista puesta en un lugar visible.	15 minutos.	- Lista con clasificaciones.	Bitácora.
		3. Rally.	Las facilitadoras explican la dinámica y se continúa a realizarlo. Al término del juego se	40 minutos.	- Reglas del Rally en una cartulina. - Pistas	Bitácora.

			hace un conteo de puntos.		correspondientes a cada base. - Objetos para clasificar. - Billetes.	
		Cierre de la sesión.	Se realiza un análisis del rally.	5 minutos.	- No se requiere ningún material.	Bitácora.

SESION 6.	META	ACTIVIDAD	DESCRIPCION	DURACION	MATERIALES	EVALUACION
Técnicas de Relajación.	Que los niños conozcan técnicas de relajación.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	15 minutos	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. Evitando situaciones.	Se les presentan situaciones a evitar y posibles soluciones.		- Cartulina con situaciones peligrosas.	Bitácora.
		2. Activar e inhibir el movimiento y mi respiración.	Los niños corren sobre la cinta adhesiva y se les enseña a trabajar con su respiración.	25 minutos.	- Cinta canela. - Cartulina con códigos de cambio. - Imágenes de músculo/hueso.	Bitácora.
		3. Relajándome.	Los niños se recuestan sobre el piso y se les lee la "Historia de una tortuga".	30 minutos.	- Paliacates. - Sábanas. - Historia de una tortuga.	Bitácora.
		Cierre de la sesión	Las facilitadoras comentan la importancia de usar	5 minutos.	- No se requiere ningún material.	No hay evaluación.

		estrategias de relajación para poner más atención.			
--	--	--	--	--	--

SESION 7.	META	ACTIVIDAD	DESCRIPCION	DURACION	MATERIALES	EVALUACION
¿Qué es la memoria?	Que los niños elaboren una definición de memoria.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	20 minutos.	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. Objetos en mi casa.	Se les reparten figuras que deben pegar en un papel bond en el que se encuentran sólo las siluetas.		- Portafolio con las siluetas de las figuras. - Gráficos de papel usados en casa de 15cm aprox. - Diurex.	Bitácora.
		2. Silueta de marcas.	Se les muestran las figuras originales de las marcas por un minuto y después se les reparten las siluetas de las mismas para colorearlas.	20 minutos.	- Siluetas de marcas comerciales conocidas sin color. - Figuras de marcas originales. - Colores. Diurex.	Bitácora.
		3. Palabras con Pipo.	Trabajan con el software.	20 minutos.	- Laptop. - Software de	Bitácora.

					Pipo en la Ciudad.	
		Cierre de la sesión.	Los niños elaboran su propia definición de memoria.	15 minutos.	- Plumones. - Cartulina.	Bitácora.

SESION 8.	META	ACTIVIDAD	DESCRIPCION	DURACION	MATERIALES	EVALUACION
¿Cómo funciona la memoria?	Que los niños comprendan cómo funciona la memoria.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	15 minutos.	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. Lluvia de ideas.	Se hace una lluvia de ideas acerca de cómo funciona la memoria.		- No se requiere ningún material.	No hay evaluación.
		2. La gran bodega.	Las facilitadoras explican la memoria con analogías. Acomodan imágenes en una caja.	20 minutos.	- Caja con divisiones. - Imágenes.	Bitácora.
		3. TV de la memoria.	Se les exponen ejemplos de la importancia de los recuerdos en nuestra memoria.	15 minutos.	- Recuerdo de nuestra memoria (ANEXO). - Una TV de la memoria. - Dibujos continuos para la TV de la memoria.	Bitácora.
		4. Yo en la TV de	Los niños pegan sus	20 minutos.	- TV de la	Bitácora.

		la memoria.	fotografías en orden cronológico, las pasan por la TV de la memoria y lo exponen ante el grupo.		memoria. - 4 fotografías diferentes, por niño. - Pegamento.	
		Cierre de la sesión.	Las facilitadoras reafirman el concepto de memoria.	5 minutos.	- No se requiere ningún material.	No hay evaluación.

SESION 9.	META	ACTIVIDAD	DESCRIPCION	DURACION	MATERIALES	EVALUACION
Memoria y olvido.	Que los niños reconozcan la importancia de la memoria y conozcan qué pueden hacer para recordar datos y no olvidar.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	25 minutos.	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. Haciéndome preguntas.	Se les presentan una serie de preguntas para poder recordar objetos.		- Cartulina con preguntas. - Imágenes grandes (automóvil y semáforo).	Bitácora.
		2. ¡Ahora con personajes!	Se les presentan una serie de preguntas pero esta vez para poder recordar personajes. Los niños replican los contenidos con personajes.	25 minutos.	- Cartulina con preguntas. - Cartulinas. - Plumones. - Imágenes de personajes (Bob Esponja, Spiderman, etc.). - Resistol.	Bitácora.

					- Mínima referencia de los personajes.	
		3. Cuento.	Las facilitadoras les explican que es más fácil recordar un cuento con ciertas preguntas.	25 minutos.	- Cartulina con preguntas. - Cuento.	Bitácora.

SESION 10.	META	ACTIVIDAD	DESCRIPCION	DURACION	MATERIALES	EVALUACION
Estrategia de recuperación.	Que los niños sean capaces de recuperar información a partir de características de ésta.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	5 minutos.	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. Adivinando.	Se forman equipos de dos. Las facilitadoras modelan la actividad y después los niños describen verbalmente deportes, personajes, etc. hasta que su compañero adivine, sólo con las características.	22 minutos.	- Papelitos con personajes, programas, películas, etc. escritos. - bolsa para los papeles.	Bitácora.
		2. Memorama.	Se trabaja con el software.	20 minutos.	- Laptop. - Software Geografía con Pipo (memorama de las banderas).	Bitácora.

		3. Con la descripción de los demás.	Con base a la descripción que hacen sus compañeros, el último niño procura descubrir el objeto. Todos los niños tienen la oportunidad de descubrir el objeto.	22 minutos.	- Paliacate. - Diferentes objetos.	Bitácora.
		Cierre de la sesión.	Las facilitadoras recuerdan las estrategias vistas.	6 minutos.	- No se requiere de ningún material.	No hay evaluación.

SESION 11.	META.	ACTIVIDAD.	DESCRIPCION.	DURACIÓN.	MATERIALES.	EVALUACIÓN.
Estrategia de memoria: asociaciones y representación mental.	Que los niños sean capaces de crear representaciones mentales y asociar palabras/ideas como estrategia para memorizar.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	5 minutos.	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. Dibujando.	De manera individual, elaboran un dibujo para conceptos que se les han dado.	25 minutos.	- Hojas. - Colores- - Lápices.	Bitácora.
		2. Haciendo un cuento de la nada.	Se les reparten imágenes, los niños forman un cuento grupal con base a los objetos que tiene cada uno.	20 minutos	- Hojas. - Plumas. - Imágenes de objetos. - Uno que otro objeto (moño, etc.).	Bitácora.
		3. Adivina quién.	Se les reparten los	20 minutos.	- Tableros con	Bitácora.

			tableros y los niños realizan la actividad.		personajes de películas infantiles con nombre y otros s/nombre. - Tarjetas de los personajes.	
		Cierre de la sesión.	Las facilitadoras explican el hecho de asociar imágenes con palabras y su importancia para la memoria.	5 minutos.	- No se requiere ningún material.	No hay evaluación.

SESION 12.	META.	ACTIVIDAD.	DESCRIPCION.	DURACION.	MATERIALES.	EVALUACION.
Ayudas externas para recordar.	Que los niños conozcan apoyos externos para recordar.	Asistencia.	Antes de comenzar la sesión los niños marcan su asistencia. Se lee la misión de la sesión.	5 minutos.	- Misión de la sesión.	No hay evaluación.
		1. Pulseras.	Las facilitadoras expresan el uso de pulseras para recordar.	30 minutos.	- Listones de diferentes colores.	Bitácora.
		2. Agenda.	Los niños elaboran su propia agenda.	35 minutos.	- Hojas blancas y de color tamaño carta. - Colores. - Estampas. - Papel corrugado.	Bitácora.

				- Estambre.	
		Cierre de la sesión.	Las facilitadoras verbalizan el uso de las estrategias vistas para su vida cotidiana.	5 minutos.	- No se requiere ningún material. No hay evaluación.

SESION 13.	META.	ACTIVIDAD.	DESCRIPCION.	DURACION.	MATERIALES.	EVALUACION.
Cierre del programa.	Que los niños den un cierre al curso-taller a través de una convivencia y la entrega de reconocimientos.	1. La fiesta.	Se dirige a los niños al comedor para tener una convivencia.	60 minutos.	- Vasos. - Refrescos. - Sándwich. - Servilletas. - Dulces.	No hay evaluación.
		2. Reconociendo su esfuerzo.	Se les entrega un reconocimiento por su participación en el curso-taller.	15 minutos.	- Reconocimientos impresos.	No hay evaluación

ANEXO 5.

Protocolo de Aplicación del NEUROPSI Atención y Memoria.

**NEUROPSI
ATENCIÓN Y MEMORIA
6 A 85 AÑOS.**

PROTOCOLO DE APLICACIÓN.

**Dra. Feggy Ostrosky-Solís¹, Mtra. Ma. Esther
Gómez¹, Dra. Esmeralda Matute², Dra. Mónica
Rosselli³, Dr. Alfredo Ardila⁴ y Dr. David
Pineda⁵.**

1 Laboratorio de Neuropsicología y Psicofisiología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

2 Instituto de Neurociencias. Dpto. de Estudios en Educación. Universidad de Guadalajara.

3 Florida Atlantic University.

4 Florida International University.

5 Facultad de Medicina. Universidad de Antioquia.

NEUROPSI ATENCIÓN Y MEMORIA 6 A 85 AÑOS

Dra. Feggy Ostrosky-Solís, Mtra. Ma. Esther Gómez, Dra. Esmeralda Matute,
Dra. Mónica Rosselli, Dr. Alfredo Ardila y Dr. David Pineda.

PROTOCOLO DE APLICACIÓN

1. ORIENTACIÓN.

	Respuesta	Puntuación
a) Tiempo.	¿En qué día estamos? _____	0 1
	¿En qué mes estamos? _____	0 1
	¿En qué año estamos? _____	0 1
	¿Qué hora es en este momento? _____	0 1
b) Espacio.	¿En qué calle vive? _____	0 1
	¿En qué colonia vive? _____	0 1
c) Persona.	¿Cuántos años tiene? _____	0 1
TOTAL _____		(7)

2. ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN. RETENCIÓN DE DÍGITOS EN PROGRESIÓN.

"Le voy a leer una serie de números, cuando termine usted me los repite en el mismo orden". Si logra repetir el primer ensayo, se pasa a la serie siguiente. Si fracasa aplique los dos ensayos. Suspender después de dos fracasos consecutivos.

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

TOTAL _____ (9)

3. MEMORIA DE TRABAJO. RETENCIÓN DE DÍGITOS EN REGRESIÓN.

"Le voy a leer una serie de números, cuando termine usted me los repite al revés, desde el último hasta el primero. Por ejemplo, si yo le digo 2, 5 usted me dice 5, 2". Si logra repetir el primer ensayo se pasa a la siguiente serie. Si fracasa, aplique los dos ensayos. Suspender después de dos fracasos consecutivos.

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

TOTAL _____ (8)

4. CODIFICACIÓN. CURVA DE MEMORIA ESPONTANEA.

"A continuación le voy a leer una lista de palabras, las cuales debe repetir, sin importar el orden, inmediatamente después de que yo termine. Le repetiré la misma lista tres veces y cada vez usted deberá decirme todas las palabras que recuerde sin importar si las mencionó en el ensayo anterior o no. Más adelante le voy a pedir que repita nuevamente todas las palabras que recuerde". Proporcione los tres ensayos. (Evocación 20 minutos después). Anote con números el orden en el que el sujeto responde.

1	2	3
Cara _____	Cara _____	Cara _____
Pera _____	Pera _____	Pera _____
Burro _____	Burro _____	Burro _____
Fresa _____	Fresa _____	Fresa _____
Pato _____	Pato _____	Pato _____
Ceja _____	Ceja _____	Ceja _____
Rana _____	Rana _____	Rana _____
Hombro _____	Hombro _____	Hombro _____
Cabra _____	Cabra _____	Cabra _____
Piña _____	Piña _____	Piña _____
Codo _____	Codo _____	Codo _____
Lima _____	Lima _____	Lima _____
Curva aprendizaje _____	Curva aprendizaje _____	Curva aprendizaje _____
12	12	12

Intrusiones _____
Perseveraciones _____
Primacia _____
Recencia _____
Categoría 3 _____
Curva aprendizaje _____

VOLUMEN TOTAL PROMEDIO _____ 12

5. CODIFICACIÓN. PROCESO VISOESPACIAL (COPIA DE UNA FIGURA SEMICOMPLEJA O DE LA FIGURA DE REY-OSTERREITH).

Para la evaluación de niños de 6 ó 7 años de edad y adultos (16 a 85 años) con espaldas bajas (6 a 11 años) utilice la lámina 1 y para niños de 8 años de edad en adelante y adultos (16 a 85 años) con esca andad media (4 a 9 años) o alta (10 años o más) utilice la lámina 2. Las instrucciones son las siguientes: "Observe con atención esta figura y dibújela en esta hoja tal como la ve. Más tarde le voy a pedir que dibuje nuevamente todos los detalles que recuerde de la figura". Utilice las reproducciones presentadas a continuación para registrar la secuencia de la copia. Suspender a los cinco minutos. (Evocación 20 minutos después).

Párrafo 2:

(Ver los cuadros para calificación de Memoria Lógica anexos al final del protocolo de aplicación).

Unidad historia (16)

Unidad tema (5)

TOTAL PROMEDIO HISTORIAS (16)

TOTAL PROMEDIO TEMAS (5)

7. CODIFICACIÓN. CARAS.

"A continuación le mostraré las fotografías de algunas personas, junto con sus nombres, y en cuanto yo termine usted deberá repetir los nombres que recuerde. Más tarde le pediré que repita nuevamente los nombres y le mostraré estas fotografías junto con otras para que usted reconozca las que le voy a mostrar ahora". Mostrar la lámina 5 y decir: "Ella es Lourdes Guzmán". Posteriormente mostrar la lámina 6 y decir: "El es Efraín Ruiz". Al terminar de mostrarle las láminas 5 y 6 decir: "¿Me puede repetir los nombres de las personas que le acabo de mostrar?". (Evocación 20 minutos después).

Lourdes Guzmán

Efraín Ruiz

TOTAL (4)

8. FORMACIÓN DE CATEGORÍAS.

"Voy a mostrarle unos dibujos y usted deberá decirme de qué formas puede agruparlos. Por ejemplo (enseñándole la lámina 7), todas estas figuras son partes del cuerpo, el ojo y la boca son partes de la cara y la mano y la pierna son extremidades". Enseñar la lámina 8 y decir: "Dígame cómo se pueden agrupar estas figuras. Trate de formar el mayor número de agrupaciones posibles". Continúe con las láminas 9, 10, 11 y 12 de la misma manera. En cada inciso suspender después de que el sujeto proporcione cinco categorías. Suspender la tarea después de 5 minutos.

Respuestas:

Lámina 8	Lámina 9	Lámina 10	Lámina 11	Lámina 12
1.	1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.	4.
5.	5.	5.	5.	5.

TOTAL (25)

9. FUNCIONES DE EVOCACIÓN. MEMORIA VERBAL.

9.1. MEMORIA VERBAL ESPONTANEA.

"Hace un momento se aprendió una lista de palabras, ¿cuáles palabras recuerda de esa lista?"

Cara	.....	Fresa	.....	Rana	.....	Piña	.....
Pera	.....	Pato	.....	Hombro	.....	Codo	.....
Burro	.....	Ceja	.....	Cabra	.....	Lima	.....
							Intrusiones	.....
							Perseveraciones	.....
							TOTAL	..... (12)

9.2. MEMORIA VERBAL POR CLAVES.

"De la lista de palabras que se aprendió le dije algunas frutas ¿cuáles eran?"

"¿Cuáles eran partes del cuerpo?"

"¿Cuáles eran animales?"

Frutas	.....	
Partes del cuerpo	.....	
Animales	.....	
		Intrusiones	.....
		Perseveraciones	.....
		TOTAL	..... (12)

9.3. MEMORIA VERBAL POR RECONOCIMIENTO.

"Le voy a leer una lista de palabras, si alguna de ellas pertenece a las palabras que usted memorizó anteriormente me dirá SI, y en caso contrario responderá NO".

Diente	.....	Uña	.....	Cana	.....	Nariz	.....
Fresa*	.....	Pera*	.....	Codo*	.....	Uva	.....
Cama	.....	Gato	.....	Pato*	.....	Rana*	.....
Lima*	.....	Cabra*	.....	Mano	.....	Limón	.....
Perro	.....	Hombro*	.....	Brazo	.....	Burro*	.....
Cara*	.....	Piña	.....	Ceja*	.....	Mango	.....
							Aciertos
							Falsos positivos
							TOTAL (12)

10. ATENCIÓN Y CONCENTRACION. DETECCIÓN VISUAL.

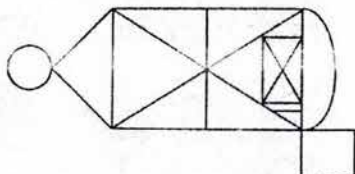
Coloque la hoja de detección visual adjunta y lea las siguientes instrucciones. Esta tarea consiste en marcar con una cruz todas las figuras que sean iguales a esta (se marca una estrella ★). Tiene un minuto para marcar las figuras. Supevidar a los 60 segundos.

Intrusiones	.....
TOTAL	..... (12)

12. FUNCIONES DE EVOCACIÓN. MEMORIA VISOESPACIAL (EVOCACIÓN DE UNA FIGURA SEMICOMPLEJA O DE LA FIGURA DE REY-OSTERREITH).

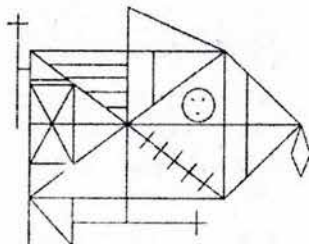
Proporcionar una hoja blanca y lápiz y decir: "¿Recuerda la figura que copió hace un momento?. Trate de dibujarla nuevamente en esta hoja". Registrar la secuencia observada.

12.1. Figura semicompleja para niños de 6 ó 7 años de edad y adultos con baja escolaridad:



Hora _____ TOTAL _____ (12)

12.2. Figura Rey-Osterreith para niños de 8 años de edad en adelante y adultos con escolaridad media o alta:



Hora _____ TOTAL _____ (36)

13. FUNCIONES DE EVOCACIÓN. MEMORIA LÓGICA VERBAL.

¿Recuerda las historias que le leí antes?. Dígame **todo** lo que pueda recordar de la primera historia". Cuando la persona termine su relato decir: "Ahora dígame **todo** lo que pueda recordar de la segunda historia".

Párrafo 1:

.....

.....

.....

.....

.....

(Ver los cuadros para calificación de Memoria Lógica anexos al final del protocolo de aplicación)

Unidad historia (16)
Unidad tema (15)

Párrafo 2:

(Ver los cuadros para calificación de Memoria Lógica anexos al final del protocolo de aplicación).

Unidad historia _____ (16)

Unidad tema _____ (5)

TOTAL PROMEDIO HISTORIAS _____ (16)

TOTAL PROMEDIO TEMAS _____ (5)

14. FUNCIONES DE EVOCACIÓN. MEMORIA DE CARAS.

14. 1. EVOCACIÓN DE NOMBRES. "Hace un momento le mostré fotografías de algunas personas, ¿puede decirme cuáles eran sus nombres?". Si no los recuerda añadir: "El primer nombre empezaba con L". Anotar si se obtiene entonces la respuesta y si el apellido es recordado espontáneamente. Si no, dar la primera letra del apellido. Si el sujeto responde con un apellido incorrecto pero que empieza con la letra correcta decir: "No, no es ése; pero si empieza con G". Proceder con el segundo nombre de la misma manera.

	Espontáneo	Clave		Espontáneo	Clave				
Lourdes	_____	(2)	_____	(1)	Efrain	_____	(2)	_____	(1)
Guzmán	_____	(2)	_____	(1)	Ruiz	_____	(2)	_____	(1)

TOTAL _____ (8)

14. 2. RECONOCIMIENTO DE CARAS. Mostrar desde la lámina 13 hasta la lámina 16 y decir: "Le voy a mostrar algunas fotografías, si alguna de ellas pertenece a las fotografías que usted vio anteriormente me jiré SI, y en caso contrario responderá NO".

13. _____ 15. _____
14. * _____ 16. * _____

Aciertos _____
Falsos positivos _____

TOTAL _____ (2)

15. ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN. CUBOS EN PROGRESIÓN.

Coloque los cubos sobre el diagrama adjunto de manera que los números queden visibles para usted, pero no para la persona evaluada. Lea las siguientes instrucciones:

"Voy a señalar una serie de cubos. Cuando termine usted deberá señalarlos en el mismo orden". Se logra repetir el primer ensayo, se pasa a la serie siguiente; si fracasó aplique los dos ensayos. Suscribir después de dos fracasos consecutivos.

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

TOTAL _____ (9)

16. MEMORIA DE TRABAJO. CUBOS EN REGRESIÓN.

"Ahora voy a señalar una serie de cubos, cuando termine usted deberá señalarlos al revés, desde el último hasta el primero. Por ejemplo, si yo señalo 5-4, usted señala 4-5". Si logra repetir el primer ensayo, se pasa a la serie siguiente. Si fracasa, aplique los dos ensayos. Suspender después de dos fracasos consecutivos.

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

TOTAL _____ (9)

17. ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN. DETECCIÓN DE DÍGITOS.

Lea las siguientes instrucciones: "Vamos a hacer un ejemplo de la tarea siguiente. Le voy a leer una lista de números y cada vez que escuche un dos e inmediatamente después un cinco, usted deberá dar un pequeño golpe en la mesa".

3 9 2 5 1 2 4 7 1 2 5 3 5

Continúe con la prueba y lea las siguientes instrucciones: "Ahora le voy a leer otra lista de números y, al igual que en el ejemplo anterior, cada vez que escuche un dos e inmediatamente después un cinco, usted deberá dar un pequeño golpe en la mesa". Lea los números en secuencia horizontal.

1ª	7	8	2	5	1	3	9	4	7	2	6	9	3
mitad	8	7	3	8	5	7	6	2	5	8	3	9	6
	7	2	5	1	6	3	8	4	9	1	3	6	9
	4	7	3	9	1	2	5	3	1	8	5	3	5
	1	7	2	6	2	5	4	3	2	2	9	4	1
2ª	6	2	7	1	9	5	4	3	6	1	8	2	5
mitad	4	3	6	9	7	3	1	8	2	5	4	6	3
	6	1	2	2	5	4	6	3	3	4	8	1	3
	6	2	1	3	9	6	2	7	2	5	4	8	3
	7	5	4	3	1	8	5	5	2	5	8	7	9

Primera mitad
Acertós: _____
Intrusiones: _____

Segunda Mitad
Acertós: _____
Intrusiones: _____

TOTAL _____ (10)

18. ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN. SERIES SUCESIVAS.

"Le voy a pedir que cuente de tres en tres empezando con el uno hasta llegar al cuarenta por ejemplo, 1, 4, continúe así hasta el cuarenta". En el caso de niños entre 6 y 8 años de edad detenerlos al llegar al 40 o a los 120 segundos de estar realizando la tarea. En el caso de personas de 9 años en adelante detenerlos al llegar a 40 o a los 120 segundos de estar realizando la tarea.

(45 o 120 seg) 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40.

Tiempo _____ (seg)

TOTAL _____ (0, 1, 2, 3)

19. FLUIDEZ VERBAL

"Le voy a pedir que me diga todos los nombres de animales que recuerde, tiene un minuto para realizar la tarea". Al acabar la tarea decir "Ahora le voy a pedir que mencione todas las palabras que recuerde que inicien con la letra P, sin que sean nombres propios o palabras derivadas, por ejemplo, pan, panadería".

19.1 Nombres de animales

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. _____ | 15. _____ |
| 2. _____ | 16. _____ |
| 3. _____ | 17. _____ |
| 4. _____ | 18. _____ |
| 5. _____ | 19. _____ |
| 6. _____ | 20. _____ |
| 7. _____ | 21. _____ |
| 8. _____ | 22. _____ |
| 9. _____ | 23. _____ |
| 10. _____ | 24. _____ |
| 11. _____ | 25. _____ |
| 12. _____ | 26. _____ |
| 13. _____ | 27. _____ |
| 14. _____ | 28. _____ |

Intrusiones _____
 Perseveraciones _____
TOTAL SEMANTICO _____

19.2 Palabras que inician con "P"

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. _____ | 15. _____ |
| 2. _____ | 16. _____ |
| 3. _____ | 17. _____ |
| 4. _____ | 18. _____ |
| 5. _____ | 19. _____ |
| 6. _____ | 20. _____ |
| 7. _____ | 21. _____ |
| 8. _____ | 22. _____ |
| 9. _____ | 23. _____ |
| 10. _____ | 24. _____ |
| 11. _____ | 25. _____ |
| 12. _____ | 26. _____ |
| 13. _____ | 27. _____ |
| 14. _____ | 28. _____ |

Intrusiones _____
 Perseveraciones _____
TOTAL FONOLÓGICO _____

20. FLUIDEZ NO VERBAL.

Muestre a la persona los ejemplos de la lámina 17 y lea las siguientes instrucciones: "La siguiente tarea consiste en formar diferentes figuras trazando únicamente cuatro líneas y uniendo los puntos que aparecen en cada cuadro. En cada uno de estos ejemplos se trazaron estas cuatro líneas y se formaron estas figuras". Señalar con el dedo las rutas que se siguieron en los ejemplos. "Como puede ver en este primer caso, no es necesario que una todos los puntos con las cuatro líneas. Además, si es necesario, puede levantar el lápiz de la hoja". Presentar a la persona la hoja adjunta que contiene los cuadros. "En esta hoja usted deberá formar figuras que sean diferentes a estos ejemplos y todas las figuras deberán ser distintas entre sí. Forme el mayor número posible de figuras, lo más rápido que pueda". Suspender después de 3 minutos

Intrusiones _____
 Perseveraciones _____
TOTAL _____ (35)

21. FUNCIONES DE EVOCACIÓN. PARES ASOCIADOS.

"¿Recuerda los pares de palabras que se aprendió hace un momento? Le voy a decir la primer palabra de cada par y usted deberá decirme cuál era la segunda palabra."

- | | |
|-------------|------------|
| 1. Fruta | (uva) |
| 2. Camisa | (naranja) |
| 3. Pantalón | (blusa) |
| 4. Anillo | (cuchillo) |
| 5. Foco | (coco) |
| 6. Flor | (arbol) |

- | | |
|-------------|------------|
| 7. Fruta | (uva) |
| 8. Camisa | (naranja) |
| 9. Pantalón | (blusa) |
| 10. Anillo | (cuchillo) |
| 11. Foco | (coco) |
| 12. Flor | (arbol) |

Errores _____
 Intrusiones _____
 Perseveraciones _____
TOTAL _____ (14)

22. FUNCIONES MOTORAS. SEGUIR UN OBJETO.

Coloque un lápiz en posición vertical a unos 20 cm de la nariz del sujeto y lea: "Vea este lápiz y sígalo con sus ojos, sin mover la cabeza". Desplace lentamente el lápiz hacia la derecha y posteriormente hacia la izquierda.

0= No realiza movimiento de los ojos hacia el lado requerido.

1= Saltatorio, difícil.

2= Normal. Movimientos suaves de seguimiento.

Ejecución	derecha	0	1	2
	izquierda	0	1	2

Acertos (4)

23. FUNCIONES MOTORAS. REACCIONES OPUESTAS.

"Cuando yo de un golpe sobre la mesa usted deberá dar dos golpes y cuando yo de dos golpes sobre la mesa usted deberá dar un golpe". Una vez comprendidas las instrucciones, la tarea se repite cinco veces, dando al azar uno o dos golpes.

0= No lo hizo

1= Lo hizo con errores

2= Lo hizo correctamente

Acertos (2)

24. FUNCIONES MOTORAS. REACCION DE ELECCIÓN.

"Ahora cuando yo de un golpe sobre la mesa usted deberá dar dos golpes, pero cuando yo de dos golpes usted no deberá dar ningún golpe". Una vez comprendidas las instrucciones, la tarea se repite cinco veces, dando al azar uno o dos golpes.

0= No lo hizo

1= Lo hizo con errores

2= Lo hizo correctamente

Acertos (2)

25. FUNCIONES MOTORAS. CAMBIO DE POSICIÓN DE LA MANO.

"A continuación observe con cuidado los movimientos que voy a hacer con mi mano y posteriormente trate de hacerlos de la misma manera".

(Para su aplicación consulte el manual)

0= No lo hizo

1= Lo hizo entre el segundo y tercer ensayo

2= Lo hizo correctamente al primer ensayo

Ejecución	derecha	0	1	2
	izquierda	0	1	2

Acertos (4)

26. FUNCIONES MOTORAS. DIBUJOS SECUENCIALES.

Muestre al sujeto la lámina 18 y lea: "Observe esta figura y cópiela en esta hoja sin levantar el lápiz del papel".

Fluidez

0= Imposible.

1= Lento, pero posible.

2= Normal.

Aciertos _____ (2)

Continuidad Secuencial

0= Interrumpe el trazo más de dos veces.

1= Interrumpe el trazo una o dos veces.

2= Todos los movimientos son continuos.

Aciertos _____ (2)

Perseveración secuencial

0= Repetición continua del mismo elemento.

1= Tendencia a la perseveración: repetición al menos una vez del mismo elemento (ángulo o semicadrado).

2= Normal.

Aciertos _____ (2)

Perseveración de movimientos particulares.

0= Permanece en la misma línea sin continuar la serie.

1= Repinta una o dos líneas.

2= Normal.

Aciertos _____ (2)

Total Dibujos Secuenciales _____ (8)

TOTAL FUNCIONES MOTORAS _____ (20)

27. STROOP.

Nota: No aplicar a adultos (16 a 85 años) con escolaridad baja (0 a 3 años).

Para la aplicación de esta prueba se requieren las láminas 19, 20 y 21 y un cronómetro o un reloj.

Muestre la lámina 19 y diga: "Lea lo más rápido que pueda estas palabras. Empiece con la primera columna de arriba hacia abajo y continúe con las demás columnas de la misma manera".

Posteriormente muestre la lámina 20 y lea: "Ahora la tarea consistirá en mencionar, lo más rápido que pueda, en qué color están impresos estos óvalos. Empiece con la primera columna de arriba hacia abajo y continúe con las demás columnas de la misma manera".

Al terminar muestre la lámina 21 y lea: "Esta vez deberá decirme, lo más rápido que pueda, en qué color están impresas estas palabras. Empiece con la primera columna de arriba hacia abajo y continúe con las demás columnas de la misma manera".

En las tablas correspondientes marque los errores cometidos. Registre el tiempo de ejecución para cada subprueba.

Tabla Lámina 19. Lectura

Rojo	Verde	Rojo	Café
Azul	Café	Azul	Verde
Verde	Azul	Rojo	Café
Café	Rojo	Azul	Verde
Rojo	Verde	Café	Azul
Café	Azul	Verde	Rojo
Azul	Verde	Café	Rojo
Azul	Rojo	Verde	Café
Café	Verde	Azul	Rojo

Tiempo _____ (seg)
 Aciertos _____ (36)

Tabla Lámina 20. Denominación de color.

Azul	Café	Verde	Rojo
Verde	Rojo	Café	Azul
Rojo	Verde	Azul	Verde
Azul	Café	Rojo	Rojo
Café	Azul	Verde	Café
Verde	Rojo	Café	Azul
Rojo	Café	Azul	Verde
Rojo	Azul	Café	Verde
Rojo	Azul	Café	Verde

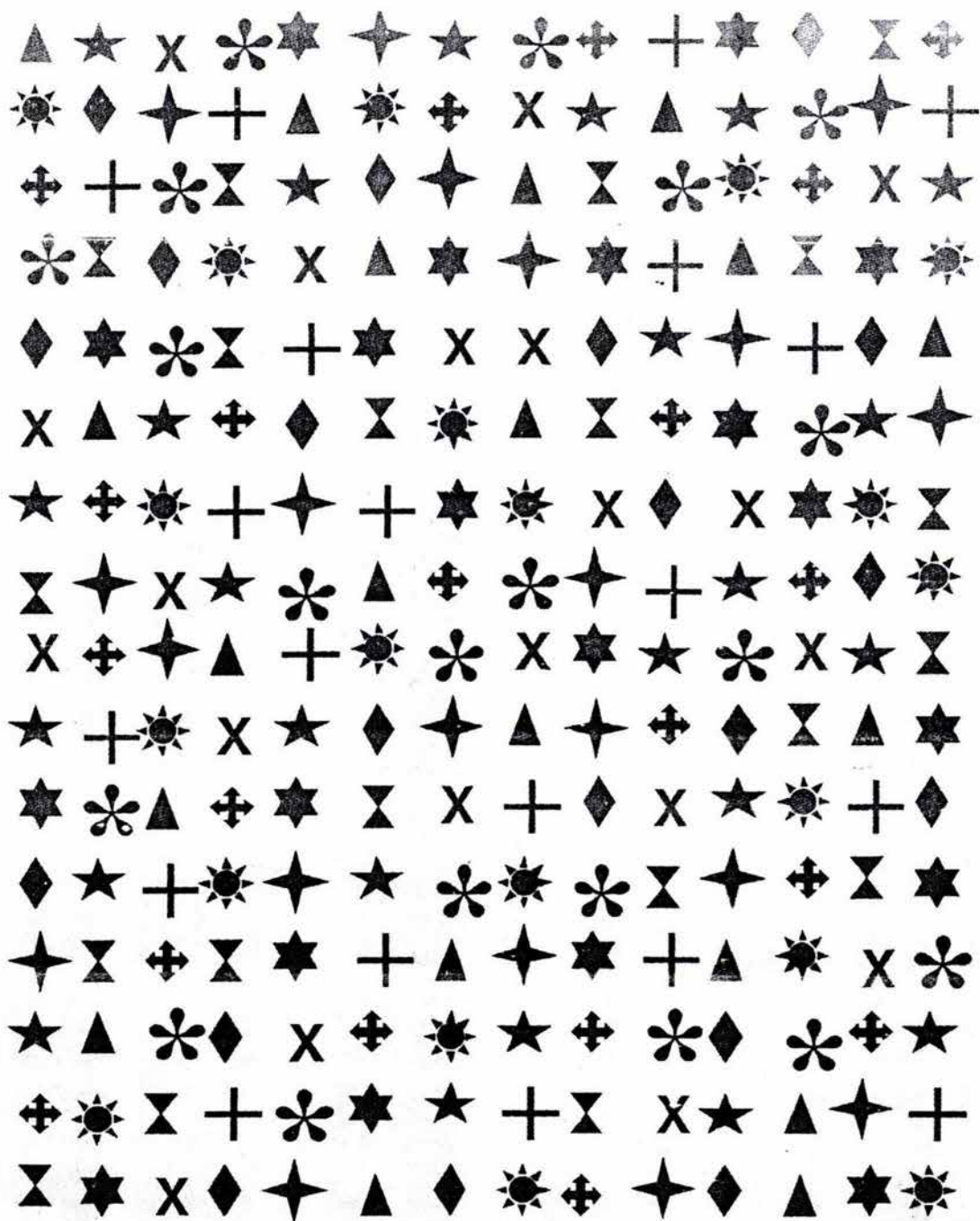
Tiempo _____ (seg)
 Aciertos _____ (36)

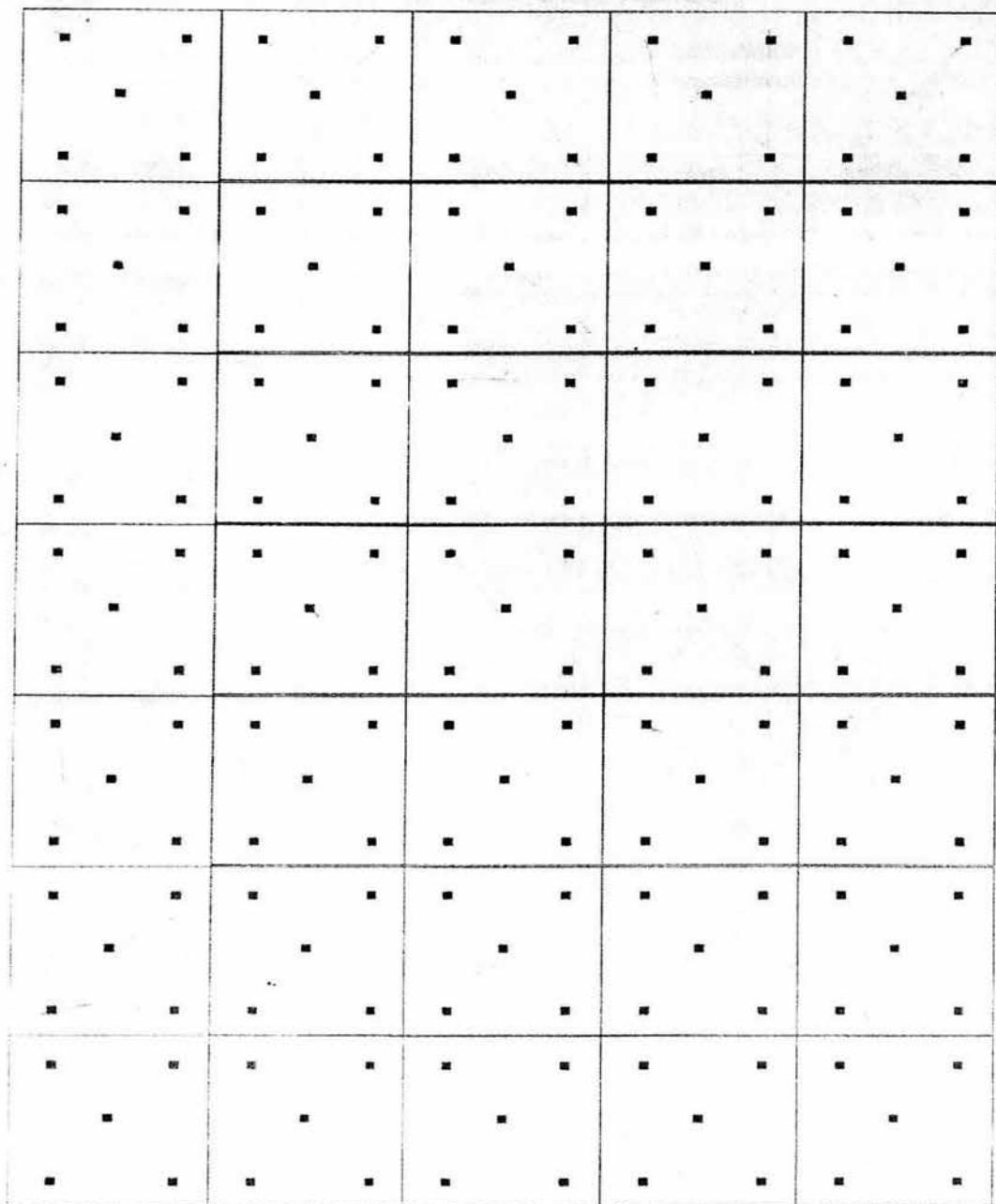
Tabla Lámina 21. Interferencia

Azul	Café	Verde	Rojo
Verde	Rojo	Café	Azul
Rojo	Verde	Azul	Verde
Azul	Café	Rojo	Rojo
Café	Azul	Verde	Café
Verde	Rojo	Café	Azul
Rojo	Café	Azul	Verde
Rojo	Azul	Café	Verde
Rojo	Azul	Café	Verde

Tiempo _____ (seg)
 Aciertos _____ (36)

28. CUESTIONARIO DE CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DE TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN ADAPTADO DEL DSM-IV R. En el caso de personas con entre 6 y 17 años de edad aplique también el cuestionario para diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Un cuestionario debe ser llenado por la familia de la persona evaluada y otro por el maestro.





Cuadro para calificación de Memoria Lógica.

Párrafo 1.

Codificación y evocación.

	Codificación		Evocación		Criterio de calificación
	Historia	Tema	Historia	Tema	
	(0 ó 1)	(0 ó 1)	(0 ó 1)	(0 ó 1)	
La familia López					Familia López es un requisito
Realizó un viaje en camión					Indicación de una familia como centro de la historia Indicación en cualquier momento de un viaje en camión es un requisito
De la ciudad de México					México como punto de partida del viaje es un requisito
A la ciudad de Acapulco					Acapulco como punto de llegada del viaje es un requisito
A la mitad del camino					Indicación de la realización de un viaje Indicación de un acontecimiento a la mitad o durante el camino, o indicación de que durante el viaje
El camión se detuvo en un pueblo					Indicación de que el camión se detuvo o se paró.
Y el pequeño Miguelito					Miguelito o una variación del nombre Miguel es un requisito
Se bajó					Indicación de que el niño se bajó o salió del camión
Sin que sus padres se dieran cuenta					Indicación de que los padres no se dieron cuenta de que el niño se bajó o se salió del camión
Un momento antes de que el camión se pusiera en marcha					Indicación de que el niño se bajó o salió del camión Indicación de un acontecimiento que ocurrió poco antes de que el camión reanudara su camino
El padre de Miguelito se dio cuenta de que su hijo no estaba					Indicación de que fue el padre del niño el que advirtió que éste no estaba es un requisito
E inmediatamente se bajó corriendo del camión					Indicación de que el padre del niño se bajó o salió a buscar a su hijo
Después de diez minutos de estar buscándolo					Indicación de búsqueda del niño Indicación de un periodo de tiempo entre cinco y quince minutos
Se encontró con que el Sr. Castillo					Sr. Castillo es un requisito
El conductor del camión					El conductor (o un sinónimo como chofer) del camión es un requisito
Lo traía agarrado de la mano					Indicación de que alguien traía al niño de regreso
					Indicación de que la familia y el niño se reúnen nuevamente o de que se tienen noticias del niño

(10) (5) (16) (5)

Cuadro para calificación de Memoria Lógica.

Párrafo 2.

Codificación y evocación.

	Codificación		Evocación		
	Historia	Tema	Historia	Tema	
	(0 ó 1)	(0 ó 1)	(0 ó 1)	(0 ó 1)	
El invitado					<i>Martes es un requisito</i>
La Sra. García					<i>Sra. García es un requisito</i>
Fue de compras al mercado					Indicación de un personaje femenino central Ir de compras (en cualquier contexto)
Que está a tres cuadras de su casa					Indicación de que el mercado estaba a tres cuadras con un margen de error de una a cinco cuadras
Tenía que comprar un kilo de azúcar					<i>Un kilo de azúcar es un requisito</i>
Y dos litros de leche					<i>Dos litros de leche es un requisito</i>
Para hacer un pastel					Indicación en cualquier momento de que el personaje iba a hacer un pastel
Porque el sábado siguiente					Indicación de un acontecimiento que ocurriría el <i>sábado siguiente</i> es un requisito
Ella y su esposo festejarían sus 15 años de casados					Celebración de <i>15 años de casados</i> es un requisito
					Indicación de que el personaje va de compras
Salió de su casa apresuradamente					Indicación de que el personaje salió de su casa con prisa
Y al llegar a la tienda					Indicación de un acontecimiento cuando el personaje llegó a la tienda
Se dio cuenta que no llevaba suficiente dinero					Indicación de que el personaje no llevaba suficiente dinero para comprar
					Indicación de que el personaje no tenía dinero suficiente para sus compras
Por lo que nada más compró medio kilo de azúcar					<i>Medio kilo de azúcar es un requisito</i>
Y un litro de leche					<i>Un litro de leche es un requisito</i>
					Indicación de que las cantidades compradas fueron menores de lo que debían ser
El pastel que noó fue muy chico					Indicación de que el personaje hizo un pastel pequeño
Y no alcanzó para todos los invitados					Indicación de que el pastel no fue suficiente para todos los invitados
					Indicación de que el pastel no fue suficiente

(16) (5) (16) (5)

NEUROPSI ATENCIÓN Y MEMORIA 6 A 85 AÑOS

HOJA DE RESUMEN

Dra. Feggy Ostrosky-Solís, Mtra. Ma. Esther Gómez, Dra. Esmeralda Matute,
Dra. Mónica Rosselli, Dr. Alfredo Ardila y Dr. David Pineda.

PUNTUACIONES TOTALES	PUNTUACIÓN NORMALIZADA
Total Atención y Funciones Ejecutivas	
Total Memoria	
Total Atención y Memoria	

ÁREA	SUBESCALAS Y SU PUNTUACION MÁXIMA	PUNTUACIÓN NATURAL
ATENCIÓN Y FUNCIONES EJECUTIVAS	Orientación total (7)	
	Dígitos progresión (9)	
	Cubos progresión (9)	
	Detección visual aciertos (24)	
	Detección dígitos total (10)	
	Series sucesivas (3)	
	Formación de categorías (25)	
	Fluidez verbal semántica (reclasificada) (4)	
	Fluidez verbal fonológica (reclasificada) (4)	
	Fluidez no verbal total (reclasificada) (4)	
	Funciones motoras total (20)	
Stroop tiempo interferencia (reclasificada) (4)		
Stroop aciertos interferencia (reclasificada) (4)		

MEMORIA	Dígitos regresión (8)	
	Cubos regresión (8)	
	Curva memoria codificación volumen promedio (12)	
	Pares asociados codificación volumen promedio (12)	
	Memoria Lógica codificación promedio historias (16)	
	Memoria Lógica codificación promedio temas (5)	
	Figura Semicompleja / Rey-Osterreith codificación (12/36)	
	Caras codificación (4)	
	Memoria verbal espontánea total (12)	
	Memoria verbal por claves total (12)	
	Memoria verbal reconocimiento total (12)	
	Pares asociados evocación total (12)	
	Memoria Lógica evocación promedio historias (16)	
	Memoria Lógica evocación promedio temas (5)	
	Figura Semicompleja / Rey-Osterreith evocación (12/36)	
	Evocación de nombres (8)	
Reconocimiento de caras total (2)		

ANEXO 6.

Descripción del NEUROPSI Atención y Memoria.

Este instrumento fue diseñado para evaluar en detalle tipos de atención entre los que se encuentran la atención selectiva, sostenida y el control atencional; así como tipos y etapas de memoria incluyendo memoria de trabajo, y memoria a corto y largo plazo para material verbal y visoespacial.

La evaluación de estas áreas incluye técnicas que reflejan las características específicas de cada una de estas funciones e incorpora los hallazgos recientes de investigaciones neuroatómicas y de la neuropsicología cognoscitiva. Así, por ejemplo, la memoria no sólo se evalúa en términos de la capacidad de repetir o de evocar palabras simples, sino que también incluye pruebas relacionadas con la memoria semántica y episódica, así como pruebas que evalúan las etapas de codificación y evocación de la información. Con el objetivo de poder diferenciar entre alteraciones corticales y subcorticales, se incluye la evaluación del reconocimiento espontáneo y por claves de información y además se cuantifica el tipo de errores como intrusiones y perseveraciones. Entre los conceptos teóricos que se incluyeron para distinguir cuadros corticales de subcorticales, se toma en cuenta el hecho de que en pruebas de memoria, los pacientes con compromiso subcortical, presentan una alteración mayor en la evocación de información, mostrando un patrón de ejecución inconsistente de una valoración a otra y obteniendo ganancia con la presentación de claves verbales. Mientras que en los pacientes con compromiso cortical la mayor dificultad se observa en el registro de nueva información y en una anomia marcada (Ardila y Ostrosky-Solís, 1991 en Ostrosky-Solís, Gómez, Matute y cols., 2003).

En el NEUROPSI Atención y Memoria se evalúa el proceso de atención selectiva y concentración con pruebas como detección visual, retención de dígitos en progresión y cubos en progresión. La prueba de detección visual requiere que el sujeto marque un grupo de estrellas de cinco picos y que evite marcar cualquier estrella diferente a éstas. La atención sostenida se evalúa con las pruebas de detección de dígitos y series sucesivas. En la prueba de detección de dígitos se lee una serie de dígitos y se le pide a la persona que dé

una respuesta cada vez que escucha un número dos e inmediatamente después un cinco. La persona debe ser capaz de sostener su capacidad de atención a lo largo de toda la prueba.

Las funciones ejecutivas incluyen procesos como la capacidad de planear y organizar la conducta, la inhibición de conductas inapropiadas para la realización de una tarea y el mantenimiento de un pensamiento flexible durante la resolución de problemas; estos procesos se miden con las pruebas de funciones ejecutivas que incluyen fluidez verbal semántica y fonológica, fluidez no verbal, funciones motoras y la prueba de Stroop.

En el NEUROPSI Atención y Memoria se evalúan diversos tipos y etapas del proceso de memoria. Así, por ejemplo, se evalúa la codificación y la evocación (a los 20 minutos) de material verbal (palabras aisladas, pares de palabras y párrafos) y de material visual (figura semicompleja, figura compleja de Rey-Osterreith y caras). La memoria de trabajo se evalúa con las pruebas de dígitos en regresión y cubos en regresión.

La capacidad de codificar y evocar información puede estar influida por el uso de estrategias de memoria. En el NEUROPSI se presenta una lista de doce palabras bisilábicas organizadas en tres categorías semánticas (animales, partes del cuerpo y frutas). El análisis del orden en el cual el sujeto recuerda las palabras, permite analizar el uso de una estrategia de organización de tipo semántico o serial.

✓ Datos Normativos.

Para obtener las normas se administró el instrumento a un total de 950 sujetos normales de entre 6 y 85 años de edad. De acuerdo a la edad, se dividió a la muestra en nueve grupos: 6-7, 8-9, 10-11, 12-13, 14-15, 16-30, 31-55, 56-64 y 65-85, en donde cada grupo estuvo integrado por 55 sujetos. Debido a la importancia que tiene la evaluación de población analfabeta, se estratificó la

muestra de adultos de acuerdo a 3 niveles educativos: bajo 0 a 3 años de estudios, medio 4 a 9 años de estudio, y alto 10 a 24 años de escolaridad.

Los criterios de inclusión fueron: 1) No tener antecedentes de alteraciones neurológicas ni psiquiátricas de acuerdo a una historia clínica, 2) no tener antecedentes de alcoholismo ni fármacodependencia, 3) no tener limitaciones físicas que impidieran la ejecución en las pruebas, 4) tener una agudeza visual y auditiva normal o corregida, 5) en el caso de los niños que no tuvieran antecedentes de repetición escolar y un promedio escolar mínimo de ocho y 6) en el caso de los adultos que fueran funcionalmente independientes.

✓ Calificación.

El sistema de calificación aporta datos cuantitativos. La calificación es fácil y puede hacerse aproximadamente en 20 minutos. Se cuantifican los datos naturales o crudos y se convierten a puntuaciones normalizadas. Se obtienen por separado la ejecución en pruebas de Atención, la ejecución en pruebas de Memoria y la ejecución global de Atención y Memoria. Esta subdivisión permite detectar si el sujeto presenta deficiencias en los procesos atencionales y/o en los procesos mnésicos. Los datos naturales se convierten a puntuaciones normalizadas con una media de 100 y una desviación estándar de 15.

Además de las puntuaciones totales, con los datos independientes de cada habilidad cognoscitiva, se obtiene un perfil individual. Este perfil señala las habilidades e inhabilidades del sujeto en cada una de las áreas cognoscitivas evaluadas. Los datos naturales de las 29 subpruebas, ya que las tres faltantes (codificación y evocación de temas y evocación de nombres) no se consideran debido a que; en su normalización resultaron valores constantes para todos los sujetos sin haber diferencia para marcar en el perfil, se convierten a puntuaciones normalizadas con una media de 10 y una desviación estándar de 3.

✓ Áreas de Aplicación.

Es un instrumento de evaluación neuropsicológica objetivo y confiable que permite la evaluación de los procesos cognoscitivos en pacientes psiquiátricos, neurológicos y pacientes con diversos problemas médicos. La falla en el reconocimiento de alteraciones cognoscitivas tiene importantes implicaciones para el cuidado de los pacientes, ya que frecuentemente estos cambios son los primeros datos o indicios de diversas condiciones neuropatológicas.

El instrumento cuenta con una base sólida de datos normativos que se obtuvieron en una población hispanohablante sana de los 6 a los 85 años de edad. Estos datos normativos sirven como referencia objetiva para realizar estudios con población patológica y para identificar y diagnosticar tempranamente a aquellos sujetos que cursan con alteraciones sutiles. Puede también ser utilizado para la identificación y seguimiento de problemas en áreas de atención y memoria. Útil para especialistas relacionados con el campo de la salud tanto mental como física, incluyendo neurólogos, médicos generales, psicólogos clínicos, neuropsicólogos, etc.

ANEXO 7.

Categorías Consideradas para la Elaboración de la Bitácora.

1.- Comprensión de contenidos: Habilidad de los niños para vincular los contenidos de la sesión con situaciones de la vida cotidiana.

- **Identificación de nociones previas:** sondeo o verificación de lo que los participantes poseen acerca del tema a tratar, derivado de sus contactos anteriores con el tema o de la información obtenida socialmente.
- **Parfraseo de definiciones:** ejemplificación de la información dada. La información pero con las propias palabras.
- **Replica de contenidos:** Realización de una tarea basada en las pautas aprendidas, copiar lo aprendido en una situación específica.

2.- Interacción grupal: Conjunto de relaciones personales, afectivas y sociales que se establecen al interior del grupo con la finalidad de promover habilidades y conocimientos relacionados con el objetivo de la sesión, a través de la realización de diversas actividades.

- **Comunicación verbal:** Intercambio de ideas y sentimientos, utilizando el código lingüístico o escrito y solucionar problemas.
- **Interacción física:** Proximidad corporal que establecen los miembros del grupo para establecer un vínculo social.

3.- Habilidades socioafectivas: conjunto de manifestaciones desplegadas por el individuo para interactuar, comunicarse superficial o profundizar la idea, emociones y sentimientos al relacionarse con otros desarrollando una actitud común.

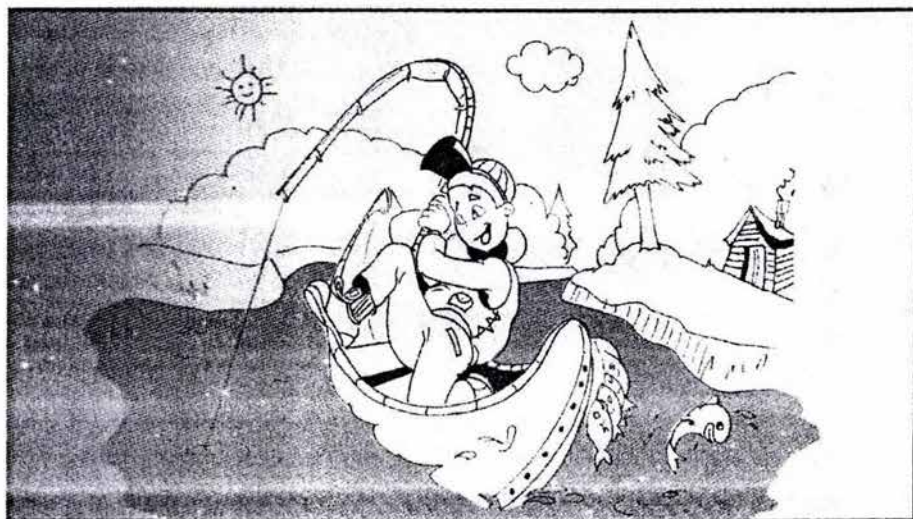
- **Empatía:** capacidad que tiene el individuo para identificarse y compartir las emociones y sentimientos que demuestran otras personas.

Demostración emocional: Capacidad que tienen los individuos de expresar sus estados afectivos y demostrándola de manera adecuada y en el momento adecuado.

ANEXO 8.

Diferencias para la Realización de la Sesión Dos.

Encuentra las 8 diferencias.



ANEXO 9.

Figuras para la Realización de la Sesión Tres.

Repasa con un color el contorno de un dibujo.



ANEXO 10.

Historia de una Tortuga para la Realización de la Sesión Seis.

<<En una época muy remota vivía una tortuga joven y elegante. Tenía años de edad y justo entonces acababa de empezar..... grado de primaria. Se llamaba Tortuguita.

A Tortuguita no le gustaba ir a la escuela. Prefería estar en casa con su madre y su hermanito. No quería estudiar ni aprender nada de nada; sólo le gustaba correr y jugar con sus amigos o pasar las horas muertas viendo la televisión. Le parecía horrible tener que hacer cuentas y más cuentas; y aquellos horribles problemas de matemáticas que nunca entendía. Odiaba con toda el alma leer y lo hacía bastante mal y era incapaz de acordarse de apuntar los deberes que le mandaban. Tampoco se acordaba nunca de llevar los libros a la escuela.

En clase, jamás escuchaba a la profesora y se pasaba el rato haciendo ruidos que volvían locos a todos. Cuando se aburría, y sucedía muy a menudo, interrumpía la clase chillando o diciendo tonterías que hacían reír a todos. En ocasiones, intentaba trabajar, pero lo hacía rápido para terminar cuanto antes y se volvía loca de rabia cuando, al final, le decían que lo había hecho mal. Cuando esto sucedía arrugaba las hojas o las rompía en mil pedazos. Así transcurrían los días.

Cada mañana, camino a la escuela, se decía a sí misma que iba a esforzarse en todo lo posible para que no lo castigasen en todo el día. Pero, al final, siempre acababa metida en algún lío. Casi siempre se enfurecía con alguien, y se peleaba constantemente, aunque sólo fuera porque creía que el que le había empujado en la formación lo había hecho a propósito. Se encontraba siempre metida en dificultades y empezó a estar harta de la escuela. Además, una idea empezó a rondarle por la cabeza: "soy una tortuga muy mala", se decía. Estuvo pensando esto mucho tiempo sintiéndose mal, muy mal.

Un día, cuando se sentía más triste y desanimada que nunca, se encontró con la tortuga más grande y más vieja de la ciudad. Era una tortuga sabia, tenía por lo menos 100 años y su tamaño era enorme. La tortuga sabia se acercó a Tortuguita y le preguntó qué le ocurría. Tortuguita tardó en responder, impresionada por semejante tamaño. Pero la vieja tortuga era tan bondadosa como grande y estaba deseosa de ayudarla. "¡Hola!", dijo con voz profunda y

atronada, “voy a contarte un secreto. ¿No comprendes que llevas sobre ti la solución para los problemas que te agobian?”.

Tortuguita no sabía de qué le estaba hablando. “¡Tu caparazón, tu caparazón!”, exclamó la tortuga sabia, “¡para eso tienes una coraza! Puedes esconderte en su interior siempre que te des cuenta de que lo que estás haciendo o diciendo te da rabia. Entonces, cuando te encuentres dentro de tu concha dispondrás de un momento de tranquilidad para estudiar tu problema y buscar la mejor solución.

Así que, ya lo sabes, la próxima vez que te irrites, métete inmediatamente en tu caparazón”.

A Tortuguita le gustó la idea y estaba impaciente por probar su nuevo secreto en la escuela. Llego el día siguiente y, de nuevo, Tortuguita cometió un error que estropeó su hoja de papel blanca y reluciente. Empezó a experimentar otra vez sentimientos de furia y rabia y, cuando estaba a punto de perder la paciencia y arrugar la hoja, se acordó de lo que le había dicho la vieja tortuga. Rápida como el rayo encogió sus brazos, piernas y cabeza, apretándolos contra su cuerpo, deslizándose hacia el interior de su caparazón. Permaneció así hasta que tuvo tiempo de pensar qué era lo mejor que podía hacer para resolver su problema con la hoja. Fue estupendo para ella encontrarse allí tan tranquila y confortable dentro de su concha donde nadie podía molestarla.

Cuando por fin salió de su concha se quedó sorprendida al ver que su maestra la miraba sonriente. Tortuguita explicó que se había puesto furiosa porque había cometido un error. La maestra le dijo que estaba orgullosa de ella porque había sabido controlarse. Luego, entre las dos, resolvieron el fallo de la hoja. Parecía increíble que con una goma y borrando con cuidado, la hoja pudiera volver a quedar limpia.

Tortuguita continuó aplicando su secreto cada vez que tenía problemas, incluso en el recreo. Pronto, todos los niños que habían dejado de jugar con ella por su mal carácter descubrieron que ya no se enfurruñaba cuando perdía en un juego

ni pegaba a todo el mundo por cualquier motivo. Al final de curso, Tortuguita aprobó todo y jamás le faltaron amigos. >>

FIN.

ANEXO 11.

Ejemplos de Recuerdos para la Realización de la Sesión Ocho.

- El primo de Juanito le enseñó un juego nuevo, pero Juanito tiene muy mala memoria, al otro día ya se les olvidaron todas las reglas, entonces ya no lo puede jugar y su primo tiene que explicárselo de nuevo. Si Juanito no puede memorizar, no podrá jugar nunca ese juego porque no podrá aprender, no aprenderá nada de lo que le enseñen.
- En la casa de Rosita a una silla se le rompió una pata, pero como nadie lo sabía Rosita se sentó en ella y se cayó dándose un golpe muy fuerte; como nadie tuvo tiempo de arreglar esa silla, la dejaron en el mismo lugar con su pata rota, pero como Rosita tiene muy buena memoria, a la hora de la comida evitó sentarse en esa silla y advirtió a su familia para que nadie se cayera de nuevo.
- A Lulú se le cayó su gelatina a la hora del recreo y, al verla muy triste, Nancy se acercó, la consoló y le compartió de su lunch. Desde ese momento las dos son las mejores amigas, y cada vez que Lulú se acuerda de eso siente que quiere mucho a su amiga Nancy porque sabe que siempre puede contar con ella.
- A Julieta le gusta ver su álbum de fotos porque le recuerda muchas cosas, algunas le gustan más y otras menos.