



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN NO. 8727 - 43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

*ESTRATEGIAS DIDACTICAS QUE UTILIZA EL DOCENTE PARA TRABAJAR CON
NIÑOS CON DEFICIT DE ATENCION E HIPERACTIVIDAD.*

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Jessica del Carmen Fernández Ortiz

Asesor: Lic. Víctor Hugo Honrado Pulido

Uruapan, Michoacán, a 8 de Febrero de 2012.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes.	1
Planteamiento del problema	5
Objetivos.	6
Preguntas de investigación.	7
Justificación.	8
Marco de referencia.	10

Capítulo 1. Estrategias didácticas.

1.1 Concepto de estrategias didácticas	12
1.2 Importancia de las estrategias didácticas	14
1.3 Tipos de estrategias didácticas	16

Capítulo 2. Déficit de atención con hiperactividad.

2.1. Conceptualización déficit de atención con hiperactividad	28
2.1.1. Factores perinatales en el TDAH (manifestaciones).	33
2.1.2. Factores psicológicos en el TDAH.	33
2.1.3. Etiología	35
2.1.4. Factores biológicos.	35
2.1.5. Factores genéticos.	36
2.1.6. Causas prenatales y perinatales.	36
2.1.7. Factores ambientales	37

2.1.8. Tratamientos comunes	39
2.1.9. Tratamiento del TDA-H.	41

Capítulo 3. Desarrollo del niño en el contexto escolar

3.1. Conceptualización de infancia.	47
3.1.2. Etapas de desarrollo según Piaget.	48
3.1.3. Operaciones concretas.	49
3.1.4. Operaciones formales.	50
3.1.5. Infancia y aprovechamiento escolar.	53

Capítulo 4. Metodología, análisis e interpretación de resultados

4.1. Descripción metodológica.	56
4.1.1. Enfoque de la investigación.	56
4.1.2. Tipo de diseño.	58
4.1.3. Extensión.	59
4.1.4. Alcance.	59
4.1.5. Técnicas e instrumentos de investigación.	60
4.1.5.1. La observación	60
4.1.5.2. La entrevista	62
4.1.5.3. Diario de campo	65
4.2. Población y muestra.	67
4.2.1 Población.	67
4.2.2 Muestra.	67
4.3. Descripción del proceso de investigación	68

RESUMEN

El objetivo general que se planteó en esta investigación fue describir las estrategias didácticas empleadas por el docente con los niños que presentan déficit de atención e hiperactividad en la Escuela de Educación Especial

La metodología utilizada fue con un enfoque cualitativo, no experimental; asimismo se siguió un diseño descriptivo, utilizando como técnicas de recolección de datos la observación y la entrevista

La investigación se realizó en una escuela de Educación Especial en Uruapan Michoacán con un grupo de 10 niños y 2 docentes.

Los hallazgos mas importantes fueron las técnicas mas frecuentes utilizadas por los docentes, como lluvia de ideas, trabajo en equipo y mesa redondo; asimismo se describen los resultados que se observaban del uso de cada una de estas técnicas.

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se examinan las estrategias didácticas que se aplican en educación especial al trabajar con niños que presentan déficit de atención e hiperactividad. Para ello, se muestra la información previa que puede requerir el lector para conformar una idea global sobre el problema estudiado.

Antecedentes del problema.

Según McDonald (citado por Kuper; 1993), en la literatura de la educación especial se emplea la palabra excepcional para referirse a aquellos niños que, por problemas de tipo psicológico, físico y educativo, requieren de métodos particulares y maestros especialmente preparados para enseñarles.

El Educando con dificultades de aprendizaje es un tipo particular de niño excepcional, pero esta calificación no se puede aplicar a todos los casos con problemas en el dominio de las disciplinas escolares, aunque hay muchos maestros que no hacen la distinción.

Al respecto, el Comité Nacional Asesor Pro Niños Impedidos encontró que tanto los profesores como los padres de familia no tienen una idea clara sobre quiénes son los niños que padecen dificultades de aprendizaje. Sobre ello, se afirma como indicador distintivo, que “los niños con dificultades especiales en el aprendizaje

muestran alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento empleo del lenguaje, ya sea hablado o escrito; estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o en aritmética.” (Jiménez; 2009: 18).

Según Rappaport (citado por Jiménez; 2009) el niño con dificultades de aprendizaje se distingue por una diferencia notable entre lo que es capaz de hacer y lo que en realidad lleva a cabo; esto es, una marcada diferencia en el aprovechamiento de aquellas actividades que se refieren a la escuela o que tienen que ver con el lenguaje; sin embargo, en lo que se refiere a lectura, los niños de los tres primeros grados que leen al nivel de un año o año y medio más atrás de lo que cabría esperar, se pueden considerar como aspirantes a la enseñanza especial.

Según Strauss (citado por Jiménez; 2009) el niño hiperactivo tiene trastorno tanto físico como mental porque el daño en la estructura cerebral ha producido como consecuencia una dificultad para el aprendizaje; cuando el maestro o educador no toma en cuenta estas dificultades específicas, sus progresos son escasos, su ejecución inadecuada y su conducta problemática.

Auxter (citado por Jiménez; 2009) investigó dos grupos de niños sordos, de edades semejantes, ante lo cual encontró diferencias entre los grupos en cuanto a la velocidad de movimientos, estado físico, y tiempo de relación, pero no en la percepción visual ni en el equilibrio; su estudio pone de manifiesto que los niños con deficiencias sensoriales pueden dar muestra de marcadas diferencias

interindividuales, no atribuibles a la capacidad mental subnormal ni a su condición de impedimento.

“La relación entre dificultad en el aprendizaje y educación especial se ha ido afirmando de vez en cuando que los niños retardados mentales pero educables, los que tienen perturbaciones conductuales, así como los que tienen dificultades en el aprendizaje, entran en el grupo único de los niños que no aprenden ni aprovechan, a los que sólo se les daría una etiqueta distinta” (Hayden, referido por Jaso y cols.; 1970: 23).

Jaso y cols. (1970) señalan que quienes tienen dificultades en el aprendizaje, tomados como grupo, difieren en forma significativa en el desempeño académico, afectivo y cognoscitivo, frente a los otros dos grupos de niños.

Éstas son algunas de las características generales con niños con déficit de atención e hiperactividad:

- a) Actividad motriz.
- b) Emotividad.
- c) Percepción.
- d) Simbolización.
- e) Atención.
- f) Memoria.

Un niño de comportamiento hiperactivo, por lo común no pone la debida atención y en su conducta hay algo de emotividad; el resultado de tal comportamiento es una reducción considerable de las oportunidades educativas y sociales del niño.

Planteamiento del problema.

“La sintomatología esencial de este trastorno consiste en la falta de atención, impulsividad e hiperactividad. Ésta se presenta cuando se observa en el infante una gran dificultad para permanecer sentado, se la pasan moviéndose, corriendo en el aula y molestar a sus compañeros, manipular objetos o moviendo continuamente alguna parte de su cuerpo” (Rickel y Brown; 2007: 56).

En la actualidad las escuelas se enfrentan a nuevos problemas educativos. Se desea saber con más exactitud cuáles son las estrategias didácticas que permiten atender de manera adecuada a los niños que presentan problemas de educación especial de 6 a 10 años de edad con hiperactividad y déficit de atención, por lo que esta investigación pretende responder la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las estrategias didácticas que se aplican en educación especial al trabajar con niños que presentan déficit de atención e hiperactividad?

En cuanto al docente, puede darse el caso que se muestre un tanto indiferente con los niños, al no hacer nada para atraer su atención, ni por involucrarlos en las actividades que se llevan a cabo.

Esto también sucede cuando los niños están realizando alguna actividad y el profesor no se acerca a ellos para verificar que hayan entendido la actividad o que la realicen correctamente. La actitud mencionada favorece la pérdida de la atención y,

como consecuencia, la información o explicación no se recibe adecuadamente, lo que propicia el retraso de las actividades a realizarse.

Por estas cuestiones, al niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) le cuesta mucho trabajo adaptarse al sistema de aprendizaje actual, no tanto por las propuestas de trabajo que se manejan actualmente, sino en la manera en que el profesor se relaciona con la didáctica y la forma que emplea para hacer llegar los contenidos a los alumnos, ya que en ocasiones no son tan apropiadas para las características del continuo movimiento y distractibilidad que poseen estos niños, en ocasiones los educandos pueden ser calificados como personas con dificultades de aprendizaje.

Objetivos.

La presente investigación estuvo encaminada al cumplimiento de las directrices que enseguida se enuncian.

Objetivo general.

Describir las estrategias didácticas empleadas por el docente con los niños que presentan déficit de atención e hiperactividad en escuela de educación especial.

Objetivos particulares.

1. Conceptualizar estrategia didáctica
2. Definir el déficit de atención con hiperactividad en niños de 6 a 10 años y sus características.
3. Identificar a los niños que presentan TDA-H a partir de los historiales clínicos de la escuela de educación especial Centro Psicopedagógico y su comportamiento.

Preguntas de investigación.

1. ¿Qué es una estrategia didáctica?
2. ¿Cómo se detecta a los niños que presentan TDA-H a partir de la historia clínica de la escuela de educación especial?
3. ¿Cuales son las estrategias didácticas empleadas para el trabajo con los niños de 6 a 10 años con TDA-H en la escuela de educación especial?

En relación con las preguntas mencionadas anteriormente, se pretende responder a cada una de ellas retomando las bases que emplea un docente para tener un conocimiento de cómo trabajar y tratar a niños con TDA-H; ya que él es la guía en el conocimiento sobre el aprendizaje del alumno, y en este sentido, esta información le sirve como herramienta para saber cómo trabajar con niños que sean diagnosticados con este tipo de trastorno y determinar las actividades que debe aplicar.

Justificación.

En la actualidad los docentes se encuentran rodeados de una gran cantidad de problemas educativos, muchas de las veces dichos profesionistas no saben cómo enfrentar estos problemas, sobre todo en cuestión de estrategias didácticas para el trabajo con niños con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) en la escuela de educación especial.

Los resultados del presente estudio apoyarán a los profesores de escuelas escolarizadas para que identifiquen cómo deben trabajar con los alumnos que tengan algún problema de aprendizaje para mejorar su rendimiento académico. Lo anterior ayuda a la pedagogía como profesión, dado que facilita que maestros y alumnos conozcan las herramientas necesarias para trabajar con este tipo de trastorno a la hora de que se encuentren frente a grupo.

También será posible orientar a los padres de estos niños, ya que muchas de las veces no reconocen que el niño tiene un problema y que va a necesitar la educación especial, en cuyo caso conviene establecer un diagnóstico para ver qué tan avanzado trae su problema y, junto con un psicólogo o psiquiatra, encontrar qué tipo de tratamiento es necesario darle según la edad y la valoración que esté presente.

En la actualidad, la administración educativa ha vuelto a crear aulas de educación especial en centros públicos ordinarios de educación primaria,

manteniendo al mismo tiempo las aulas de apoyo para alumnos de modalidades educativas menos restrictivas y precisamente en municipios que disponen de centros específicos perfectamente dotados, con lo que bastaría concertar la educación especial en los distintos ciclos de la educación infantil.

El Licenciado en pedagogía hoy en día se encuentra con muchos casos de TDA-H en el campo educativo, esta investigación de enfoque cualitativo le ayudará a que conozca cada una de estas estrategias que puede utilizar cuando se encuentre con un problema de situaciones aprendizaje, de manera que sepa lo que se debe hacer y con quién apoyarse para ser parte de este proceso educativo.

Marco de referencia.

La presente investigación se llevó a cabo en el Centro Psicopedagógico de Uruapan, una institución pública con reconocimiento oficial; se encuentra ubicada en la colonia Arroyo del Páramo. El plantel cuenta con dos turnos: matutino y vespertino, en éste último se cuenta con una población aproximadamente de 156 alumnos, distribuidos en los niveles académicos de preescolar y primaria. Cuenta con nueve salones, tres canchas de deportes, áreas verdes, biblioteca, sala de cómputo con 15 equipos y sala audiovisual, servicios de luz, agua, teléfono e Internet. Tiene dos puertas de acceso y las calles están pavimentadas.

En lo que refiere a su personal docente, cuenta con 19 maestros, incluyendo docente de educación física; existe también personal de intendencia. Cada profesor imparte materias individuales, ya que en cada nivel se les dan diferentes materias. Cada maestra se hace cargo de 10 alumnos como mínimo. Sólo en preescolar se dan actividades extracurriculares y no se trabaja por materias, sino por campos formativos y competencias. La mayoría de la población en general es de un nivel socioeconómico medio-bajo. En su mayoría, las familias no cuentan con casa propia o viven con familiares.

El grupo escolar donde se llevó a cabo la investigación es primer nivel, que corresponde a primaria, ya que en la institución se maneja por dicha clasificación. Se analizarán todos los factores que influyen en el maestro para que pueda trabajar en niños con déficit de atención con hiperactividad.

Algunas actividades extraescolares se manejan en lugares fuera de la institución como parques, canchas, deportivos, auditorios donde se trabajan estrategias para estimular el deporte en los alumnos o simplemente, que tengan coordinación, fuerza o equilibrio.

CAPÍTULO 1

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En este capítulo se analiza lo que es una estrategia didáctica. Se parte de varias opiniones de autores, así como los aspectos más relevantes que ayudará al lector a comprender por qué es importante conocer las estrategias para trabajar con niños de educación especial, así como a los alumnos que están en una institución escolarizada para que su aprendizaje se facilite más, y el docente sepa con qué tipo de alumnos debe aplicar cada una de las estrategias que a continuación se presentan.

1.1 Concepto de estrategias didácticas

La estrategia puede ser definida como la herramienta específicamente del docente para trabajar con sus alumnos, como un ente reflexivo que puede ser capaz de brindar nuevos aprendizajes. “Se parte de la posibilidad real que durante la dirección del proceso docente-educativo se manifiestan problemas de carácter didáctico que brindan posibilidades, tanto por el orden de los conocimientos como por las contradicciones de ejecutar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de habilidades; ellos permiten a su vez relacionar las experiencias que obtienen los estudiantes en su práctica con los contenidos de su formación inicial, lo que favorece su formación integral” (Nérici; 1973: 46).

El docente, por lo general, suele utilizar diversas estrategias para el adecuado desempeño de su práctica, tanto para impartir clases como en la elaboración de planeaciones y estrategias de trabajo.

“Todas estas estrategias influyen para que el pedagogo se desenvuelva mejor dentro de una sociedad y así se pueda dar el aprendizaje significativo de los alumnos para un mejor desempeño académico” (Nérici; 1973: 87).

La estrategia en la escuela primaria fue la que se desarrolló en primer término, debido a que los estudios objetivos y científicos de la psicología del niño son anteriores a los del adolescente y del adulto. En este nivel alcanzó prioridad también el plano específicamente didáctico, pues las escuelas destinadas a la formación de maestros primarios son anteriores a las de formación del profesor de enseñanza media.

Según Nérici (1973) el reconocimiento de que el niño tiene exigencias propias en el campo del aprendizaje influyó bastante en los procedimientos adoptados por el maestro primario, específicamente en lo que se atañe a la orientación de la enseñanza y en el sentido de adaptación a las realidades biopsicosociales del escolar.

1.2 Importancia de las estrategias didácticas

Las estrategias didácticas ayudan para el logro de aprendizajes significativos. Sus elementos o componentes se estructuran a partir de los problemas didácticos a solucionar y del diagnóstico pedagógico del nivel de desarrollo de las habilidades pedagógico-profesionales básicas que van alcanzando los estudiantes.

De igual modo, “sus contextos de ejecución expresan la unidad en todas las acciones que encierra la actividad y la comunicación entre el profesor y los estudiantes, entre estudiantes y de éstos con sus tutores en el proceso de aprender a enseñar, así como en la apropiación consciente de las acciones de las estrategias de solución de los problemas didácticos, de modo que se desarrolle en forma sistemática el autocontrol y la autovaloración de la efectividad de las soluciones propuestas” (Nérici; 1973: 123)

En tal sentido, las estrategias didácticas se convierten en un recurso útil para los docentes y tutores en su actuación pedagógica, ya que las estrategias que utilicen condicionan su desempeño para proporcionar aprendizaje en los alumnos y que sea más significativo para ellos.

En la actualidad, todo docente capacitado requiere saber estrategias que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que le sea posible hacer sus clases más dinámicas e interesantes y que el alumno se muestre más interesado en la materia o tema impartido.

Para que se cumplan con los objetivos planeados, también es importante describir estrategias didácticas para que el discente compruebe si en realidad se llevarán a cabo las actividades o si algo le está fallando, y así sepa cómo empezar, según las necesidades del alumno.

Las estrategias didácticas son muy importantes durante el proceso enseñanza aprendizaje de la actividad educativa, con el fin de que las orientaciones del docente no queden sólo en los contenidos y objetivos de los programas educativos. El profesor debe buscar distintas formas de aplicar los recursos y técnicas, para que los estudiantes aprendan o capten la realidad, reflexionen, tomen decisiones, participen y aporten soluciones a los problemas que enfrenta la sociedad.

En el nivel educativo actual es difícil hablar de un solo tipo de estrategia didáctica, ya que los estudiantes buscan temas de interés dentro del salón de clase y requieren que el docente haga las clases eficaces; por lo que el éste debe estar preparado académicamente y actualizándose frecuentemente con el fin de no ser repetitivo en las actividades educativas, y mucho menos en los aprendizajes de los alumnos, puesto que lo primordial es que los estudiantes, a través del docente, produzcan más conocimientos que seguramente obtendrán nuevas ideas y esto generará la solución de problemas educativos.

Las estrategias didácticas son procedimientos “que el docente adquiere y emplea intencionalmente como instrumento flexible para aplicarlos y para solucionar problemas académicos significativamente” (Díaz-Barriga y Hernández; 2002: 151).

El docente juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que muchas de las estrategias que éste utiliza en la actividad educativa sirven para desarrollar nuevos conocimientos, y éstos pueden generarse por numerosas vías, entre las cuales se pueden citar: descubrimiento, experimentación, comprobación, análisis de casos, comprensión de hechos o de lecturas, experiencias vividas, visualizaciones, manipulación de objetos en laboratorio; utilizando el tacto, la observación y análisis de campo.

1.3 Tipos de estrategias didácticas

Como ya se ha mencionado, la mayoría de los docentes deben utilizar estrategias que beneficien el aprendizaje y, por tanto, este proceso sea menos difícil para el alumno, así que hay varios tipos de medios que pueden ser utilizados por docentes. Nérici (1973) presenta numerosas estrategias didácticas se dividen en los siguientes subgrupos:

- Las estrategias de aprendizaje.
- Las estrategias de aprendizaje.
- Las estrategias para la motivación.
- Las estrategias de interacción en el aula.
- Las estrategias para la disciplina.
- Las estrategias para la resolución de conflictos.

De manera más concreta, el autor citado da a conocer las siguientes estrategias de trabajo:

- a) **Estrategia de proyectos:** es la que da una realidad concreta al ambiente académico, a través de un trabajo escrito. El docente debe motivar a aprender a los estudiantes, a fin de que éstos resuelvan situaciones o propongan soluciones a problemas reales.

- b) **Estudio de casos:** similar al anterior, pero con la diferencia que el caso puede ser real o diseñado; permite que el aprendizaje sea más significativo en los estudiantes, los cuales deberán analizar con el maestro los temas vistos en clase, en relación con algunas preguntas.

- c) **El Juego de roles:** amplía el campo de la experiencia de los alumnos y su habilidad para solucionar problemas desde distintos puntos de vista de los estudiantes, de modo que puedan ser empáticos. El docente debe ser un promotor de la participación y motivar a que los estudiantes sean activos, propositivos y analíticos, ya que esto favorecerá la comprensión del tema o unidad.

- d) **Preguntas:** llevar a los estudiantes a interesarse por un tema, a que le den una solución. El docente estimula el pensamiento crítico de los alumnos para que ellos construyan los nuevos conocimientos, con base en lo aprendido.

- e) **Simulación:** es una estrategia docente que conduce a que los estudiantes aprendan a partir de la acción, es decir, en contenido y situaciones simuladas (dramatizaciones). El docente controla el que estas acciones estén adaptadas al contenido, de modo que se logre un aprendizaje significativo.

- f) **Lluvia de ideas:** Es una estrategia que incrementa el potencial de los estudiantes, sirve para seleccionar información sobre un tema y resuelve problemas; en este apartado se puede verificar si el alumno realmente tuvo aprendizaje o no, se puede utilizar como recurso para evaluar. En este caso el docente reflexiona con los estudiantes sobre el tema que aprenden, de manera que puede motivar la participación del grupo en la gestión de sus aprendizajes (Nérici; 1973).

La construcción de un tren en volumen, a partir de cajas de diferentes formas y tamaños, desarrolla la lógica y el pensamiento. Los niños jerarquizarán las cajas y analizan cómo solucionar el problema de construir el tren; a partir de dicha tarea, estructuran su solución.

- g) Trabajo en equipo: Los miembros del equipo deben asimilar los aprendizajes y ayudar a los compañeros que presenten mayor dificultad en la asimilación. Después deben evaluar su rendimiento y el de sus compañeros.

Las diferencias entre todas las estrategias que se mencionaron, consisten en que la mayoría de ellas se trabajan en forma de grupos u equipos; son de naturaleza más práctica para que así el alumno con TDA-H vaya creando su propio aprendizaje con base en su guía; otras de estas estrategias son de forma más personal, y otras más de manera teórica, o que requieren la aplicación pruebas según sea el caso del alumno con TDA-H.

Otras estrategias que suelen emplearse en el trabajo con alumnos que manifiestan TDA-H, son las siguientes, según Nérici (1973):

- Lluvia de ideas: porque esta actividad enriquece la imaginación y memoria del alumno sobre un tema.
- Mesa redonda: en esta actividad el alumno, al interactuar con sus compañeros, intercambia ideas y así obtiene aprendizajes de diferentes opiniones.
- La imaginación: en esta actividad el educando desarrolla la memoria y la imaginación, esto le ayuda a que comprenda mejor el tema.

En las aulas que acogen niños con necesidades educativas especiales, se ofrece una distribución del espacio en rincones de juego, para potenciar una actividad autónoma y dirigida, relaciones interpersonales y educación personalizada que atiende a las peculiaridades individuales de estos niños.

El docente propone modelos de actividades pautadas coherentes para trabajar aspectos más estructurados y precisos. Estas actividades impresas (dibujos, hojas o fotos) o bien, dirigidas por el docente, tienen que facilitar también la libre elección del alumno. Los aprendizajes basados en problemas, como estrategia didáctica, se refiere a que los estudiantes deben trabajar en grupos pequeños, reflexionar, intercambiar ideas y construir el conocimiento para resolver problemas, tomados a partir de la realidad. En el marco de esta propuesta, el docente retroalimentará a los estudiantes sobre su participación al interior del grupo en las estrategias de solución de problemas.

Cuando el profesor descubre que hay estancamiento en las actividades, aporta la información necesaria (oral, gráfica, manipulativa) para encauzar al grupo o al niño en su tarea.

En la actualidad, el profesorado dedica menos tiempo a elaborar actividades que despierten en el alumnado el interés por realizarlas, se apoya demasiado en los libros de texto, que son los que motivan, organizan y, en definitiva, con base en dicho recurso se decide qué tipo de ejercicios han de realizar en cada momento los alumnos. Como planteamiento de contraste, enseguida se presentan los aspectos que el docente debe tomar en cuenta para la planificación de las actividades (Mesonero; 1995):

- a) Detectar los intereses del niño: Para tener asegurada la aceptación de una unidad didáctica, es importante que de antemano se conozca qué tema

será interesante para el niño y que a los profesores también les resulte atractivo. De esa manera, disfrutan todos a la vez.

- b) Planificar la motivación: ambientar el aula con motivos alegóricos, con anterioridad al comienzo de actividades, de manera atractiva, propicia que los niños cuando entren al aula lo perciban con sorpresa y comiencen a introducirse con interés.

- c) Seleccionar y elaborar materiales: muchos de ellos deberán ser elaborados por los profesores y los niños, colaborando, en caso necesario, las familias. A veces el material hecho en clase es tan motivador que permanece en las aulas, integrándose así como un elemento más de uso ordinario.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002) las estrategias didácticas son procedimientos o secuencias de acciones conscientes y voluntarias que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas que persiguen un determinado propósito: el aprender y solucionar problemas.

Esto se refiere a que el docente tiene la habilidad para hacer sus clases más eficientes para el alumno, ya que puede crear técnicas de estudio que favorezcan el aprendizaje y se puedan llevar a cabo las actividades establecidas, así como verificar que se hayan cumplido los objetivos planteados.

Una de esas múltiples estrategias didácticas, a manera de ejemplo, es la que el docente motive una discusión socializada entre los estudiantes reunidos en equipos de trabajo, en el aula de clase. Por ejemplo, en una dinámica grupal o taller en el que el docente y los estudiantes discuten sobre un tema previamente expuesto o estudiado, por parte del docente o los mismos estudiantes, para que a partir de allí, por medio del estímulo del docente, surjan nuevos hechos, nuevos conocimientos y éstos, al ser analizados, permitan llegar a una conclusión y el aporte de ideas o solución de problemas, que se podrán difundir de acuerdo con su importancia para la sociedad.

Las estrategias didácticas del docente no debe quedar sólo en los contenidos y los objetivos de los programas educativos, sino que debe iniciarse el análisis de casos y reflexionar estos temas a partir de la realidad en la que se vive con el medio ambiente y proponer soluciones pertinentes, a fin de crear conciencia en la población acerca de estos temas.

Hoy en día, los docentes necesitan saber de estrategias y técnicas que se necesitan para saber fortalecer el proceso didáctico que se intercalan en el texto, como resúmenes, preguntas de reflexión, ejercicios y autoevaluaciones, mientras que las estrategias a utilizar son aportaciones como las siguientes (Díaz-Barriga y Hernández; 2002: 97):

- “El auto-interrogatorio lenguaje: que el alumno se haga sus propias preguntas.

- La elaboración: proporcionarle material para que labore según su imaginación y creatividad.
- La repetición: recordar la idea al educando más de una vez, para que éste comprenda mejor lo que realizará.
- La imaginación creatividad-análisis: dejar que el alumno elaborar dibujos o trabajos de acuerdo con su imaginación y posteriormente los interprete”.

Los recursos anteriores son desarrollados por el docente y constituyen sus propias estrategias de enseñanza-aprendizaje en los alumnos con TDA-H.

En otro orden de ideas, el estudiante utiliza una estrategia cognoscitiva cuando presta atención a varias características de lo que está leyendo, para seleccionar y emplear una clave sobre lo que aprende y otra estrategia para recuperarlo (Díaz-Barriga y Hernández; 2002).

En este contexto, lo más importante es que el individuo emplea estrategias cognoscitivas para pensar acerca de lo que ha aprendido y para la solución de problemas.

La técnica empleada depende del tipo de aprendizaje que se produzca: memorístico o significativo. Sin embargo, ambos tipos representan un continuo, de acuerdo con la teoría de Ausubel (referido por Díaz-Barriga y Hernández; 2002), en

la cual la memorización o repetición se incorpora en las primeras fases del aprendizaje significativo. Cualquiera que sea el tipo de aprendizaje que finalmente se produzca, las estrategias ayudan al estudiante a adquirir el conocimiento con mayor facilidad, a retenerlo y recuperarlo en el momento necesario, lo cual contribuye a su vez a mejorar el rendimiento escolar.

1.4 Criterios de selección de estrategias didácticas.

Según Nérici (1973), el criterio para la selección de estrategias debe ser tratado como algo que necesariamente involucre tanto al docente como al alumno, y que debe buscar cumplir los objetivos de corto y largo plazo.

Los docentes deben escribir los objetivos, ya sean generales, específicos o particulares, dependiendo a las necesidades que el alumno vaya teniendo o el grupo, de ahí el docente se basará para ver si su objetivo fue bien establecido o no; sólo así se garantiza el mejoramiento del proceso educativo.

“Los conocimientos previos sirven de punto de partida para la interpretación de los nuevos saberes; y se refieren a las ideas, experiencias y creencias presentes en el alumnado al iniciar el nuevo aprendizaje.” (Nérici; 1973: 84).

Partiendo de lo anterior se justifica la promoción de experiencias de aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes, en contextos formales, informales y no formales.

Esto significa plantear nuevos retos, nuevos desafíos y aplicar estrategias que superen las deficiencias y limitaciones del medio, y propiciar motivaciones que favorezcan el aprendizaje; Estrategias que favorezcan los trabajos cooperativos y aprendizajes compartidos, que propicien la interacción. Debe promoverse la confrontación de puntos de vista en situaciones que provocan conflictos sociales y cognoscitivos (Díaz-Barriga y Hernández; 2002: 79).

Se recomienda el desarrollo de estrategias que impliquen simulación de roles que conlleven a una comprensión de la situación socio-cultural del entorno. Partir de lo conocido, el aprendizaje debe a las experiencias y saberes del estudiante y ser aprovechadas por el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. En suma, los criterios para seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas para un grupo, incluyen, según Dockrell y McShane (1997: 78):

- “Considerar el estilo y ritmo de aprendizaje.
- El nivel de desarrollo.
- Las características individuales del estudiantado.
- Los contenidos previos del área que ya domina”.

Es necesario, de forma complementaria, fomentar actividades propiciadoras de la indagación y la reflexión sobre las ciencias naturales, sociales, tecnologías, artes y frente a situaciones problemáticas de cualquier naturaleza o ambiente.

Estas actividades favorecerán las necesidades de aprendizajes manifestadas por los estudiantes, tanto las que surjan de manera espontánea durante el proceso o las que respondan a situaciones problemáticas del entorno extra escolar.

De esa manera, el docente, junto con sus alumnos, diseñarán el material más conveniente y que les sirva de acuerdo con las necesidades del alumno o del grupo establecido, esto los ayudará a tomar una acertada decisión de cuáles serán las estrategias y materiales que ayudarán a la dinámica de aprendizaje en el grupo.

Por otra parte, interesará que el esfuerzo realizado por el profesor, “al preparar, desarrollar y evaluar las actividades que realicen los estudiantes utilizando el material didáctico, no sea desproporcionado a los resultados que se pueden obtener; por ello se analizarán las ventajas y también el costo y los inconvenientes que comporta la utilización de este recurso frente a otros materiales didácticos alternativos” (Labrador y cols.; 1983: 93).

Las estrategias didácticas, como ya fue mencionado, deben contar con un fundamento teórico explícito, sin embargo, hay que delimitar cuál o cuáles tienen que ser tomados en cuenta para seleccionar una estrategia didáctica.

El hecho de adoptar un modelo de aprendizaje no prescribe que tenga que existir una única manera de establecer secuencias y estrategias de enseñanza. Lo que hace el modelo, es proveer de lineamientos que puedan ser utilizados para el diseño de diferentes maneras de llevar al cabo la enseñanza.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), a la hora de crear o escoger alguna estrategia, el docente se tiene que dar cuenta de la utilización que ésta tendrá para que le resulte conveniente dentro lo establecido en sus objetivos y así pueden tener, a grandes rasgos, una idea de cómo podrá trabajar con sus alumnos.

En este capítulo se habló de los tipos de estrategias didácticas que utilizan comúnmente los docentes para trabajar con sus alumnos con déficit de atención e hiperactividad, ya que son muy importantes que se lleven a cabo en este tipo de educación.

CAPÍTULO 2

DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Como ya se ha comentado, el déficit de atención engloba varios problemas de aprendizaje, así como de lenguaje, memoria, percepción y desarrollo motor, es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por niveles de desarrollo mental inapropiados de la inatención, impulsividad y/o hiperactividad, que da como resultado la discapacidad funcional crónica en todos los entornos, también está acompañado de manifestaciones cognitivas y conductuales; esto se da en sólo algunos niños, quienes deben ser tratados mediante educación especial.

2.1 Conceptualización déficit de atención con hiperactividad.

El TDA-H es “un trastorno de comportamiento que se diagnostica más en la infancia y se calcula que afecta de un 3% a 5% de los niños de edad escolar, es decir que alrededor de 1.5 millones de niños en México sufren este padecimiento que se caracteriza principalmente por la falta de atención” (López; 2005: 41)

Según Rickel y Brown (2007), citando a Ronald, las causas de este trastorno aún no están muy claras, si bien se ha observado que existe predisposición familiar; además, existen pruebas científicas que apoyan las conclusiones de que el TDA-H tiene una base biológica y que los niños con este trastorno pueden tener niveles más bajos del neurotransmisor dopamina en regiones críticas del cerebro.

Otros estudios sugieren una disminución de la actividad en algunas áreas del cerebro en donde se manejan funciones de ejecución, como por ejemplo: organización, integración, anticipación o atención.

Casi siempre el TDA-H se presenta en los primeros años de vida y es un trastorno crónico que sitúa a los niños y adolescentes en un riesgo mucho más alto que otros individuos, de tener dificultades académicas, conductuales y sociales; aunque suele manifestarse antes de los siete años de edad, puede persistir hasta la adolescencia y la vida adulta.

“Las nuevas investigaciones sugieren que los síntomas tempranos del trastorno que prevalecen en preescolar predicen manifestaciones graves, más adelante en la niñez, así como una fase más difícil del trastorno” (Labrador y cols.; 1983: 67).

Existen tres tipos de TDA-H, cada uno con síntomas diferentes: en el primero predomina la inatención; en el segundo predomina el aspecto hiperactivo-impulsivo y el tercero es una combinación de los anteriores.

En niños de edad escolar, los síntomas de desatención afectan las tareas en clase y el rendimiento académico, principalmente en matemáticas; si se presenta la hiperactividad en el niño, además de la desatención, la conducta del menor será inquieta y parecerá que es como un motor en marcha. Cuando se presenta impulsividad, ésta se refleja en problemas para aceptar la disciplina.

Las consecuencias pueden ser que este alumno en sus actividades va a estar distraído, además, nunca estará atento a ningún tipo de indicación, llevará malas calificaciones en la escuela y mostrará deficiente conducta.

La inteligencia de las personas que sufren déficit de atención está intacta, o sea que esta deficiencia no influirá en un mejor o peor coeficiente intelectual, esto dependerá nuevamente de la estimulación y del medio ambiente que rodea a estas personas desde su crecimiento.

Según Rickel y Brown (2007), éstas son las características del trastorno de déficit de atención con hiperactividad:

Características primarias: son aquellas que el educando manifiesta en la escuela.

- Inatención: se distrae fácilmente con ruidos y objetos, no quiere asistir a la escuela.
- Impulsividad: el alumno realiza movimientos agresivos sin medir las consecuencias de ello, y por ellos, lastima a sus compañeros.
- Hiperactividad: afecta el desempeño escolar y es acompañado por el déficit de atención.
- Dificultad para respetar las normas: los educandos no hacen lo que el docente les indica ni quieren respetar reglas.

Características secundarias: son aquellas que el alumno manifiesta en el hogar y entorno social.

- Agresividad: el alumno arrolla a su propia familia y/o compañeros bajo cualquier motivo.
- Dificultades en las relaciones sociales: le cuesta trabajo interactuar para hacer amigos, así como a la hora de hacer actividades.
- Baja autoestima: vive acomplejado, es por esa razón que se siente rechazado.
- Dificultades de aprendizaje: presenta inconvenientes para entender sus tareas extracurriculares, como resolver ejercicios o temas vistos en clase.

Según López (2005), los rasgos más comunes que se encuentran en los alumnos con déficit de atención (DDA) son los siguientes:

- a) No siguen instrucciones.
- b) Se distraen fácilmente con cualquier estímulo.
- c) Olvidan realizar sus deberes.
- d) Pierden u olvidan objetos importantes.
- e) Desean terminar rápido.
- f) A veces pareciera que no escuchan lo que se les dice.

- g) Hay desorden en los cuadernos.
- h) Su rendimiento es inconsistente.

Éstas son algunas de las características que el niño en edad escolar puede presentar. Cuando el docente identifique alguno de estos síntomas, tiene la obligación moral y ética de hacerlo saber al psicólogo para que él pertinentemente haga las pruebas medicas, de manera que posteriormente se pueda brindar al chico un tratamiento adecuado; y ya identificado el problema, la familia, docente y psicólogo se encargan de trabajar con el afectado.

“El niño con TDA-H presenta dificultad para organizar su pensamiento, por lo que tiene problemas para presentar lo que tiene en la mente, se le dificulta el procesamiento de la información, almacena la información de manera diferente, le cuesta ubicar la idea principal, no puede acceder a la información y procesarla a altas velocidades” (Larroy y De la Puente; 1995: 111).

Para el niño con TDA-H resulta difícil planear y entender indicaciones sociales. En resumen, si no se trata el TDA-H, no desaparecerá, por el contrario, puede tener consecuencias adversas para la calidad de vida de la persona.

Los problemas de aprendizaje específicos, ya sean dislexia o desordenes de ortografía, de escritura o de matemáticas, comparten varios síntomas externos del TDA-H, como la dificultad de seguir instrucciones o de cambiar de una tarea incompleta a otra.

En general, el tratamiento de los trastornos difiere, por lo cual el manejo específico de la discapacidad de aprendizaje involucra varias aproximaciones cognitivas y de educación especial o terapéutica.

2.2 Factores perinatales en el TDAH (manifestaciones).

Los investigadores han identificado diversos agentes teratógenos, o sea, que producen malformaciones en el embrión o feto, durante el periodo prenatal, estos influyen los efectos del consumo materno de alcohol y nicotina durante el embarazo, y bajo peso del bebé al nacer (Nanson y Hiscock, citados por Pascual; 2009).

Tore y cols. (citados por Pascual; 2009) indican que las anomalías craneales que aparecen en el ultrasonido de los niños se asocian con un incremento del riesgo de presentar TDA-H a los seis años de edad.

2.3 Factores psicológicos en el TDAH.

Las perspectivas teóricas con componentes ambientales abordan los trastornos del desapego, los niveles de conflicto familiar, la calidez, el respaldo, los logros educativos y el consumo de alcohol o droga de los padres, además del trauma por maltrato infantil.

“Los conflictos padre-hijo aumentan la posibilidad de trastornos comórbidos en la infancia que influyen el TDA-H; descubrieron que la inatención y la hiperactividad,

como la han identificado los padres y los maestros, se asocian de forma independiente con las percepciones de los niños acerca del conflicto marital” (Rappley y Von Eye, retomados por Rickel y Brown; 2007: 98).

Los trastornos psicológicos comórbidos que son el resultado del maltrato infantil, como la depresión y la ansiedad, también afectan los procesos de atención. Es importante señalar que los niños y los adolescentes con TDA-H corren mayor riesgo de abuso, por ejemplo: es muy probable que un joven impulsivo que es gregario y temerario, sea persuadido por un adulto para participar en una situación que lo ponga en riesgo.

Los docentes que se encuentran en el medio ambiente cotidiano de un niño con TDA-H también deberán hacer modificaciones de conductas: es importante aplicar reforzadores inmediatos y que agraden al niño, explicándole el por qué se le ha reforzado. Estas técnicas se deberán aplicar con constancia y continuidad durante su tiempo de duración establecido.

Las personas que lo rodeen deberán ser modelos intachables ante el niño, ya que éste copia constantemente lo que ve en quienes lo rodean. En cuanto a la aplicación de castigos, deberán ser proporcionales a lo que haya hecho, notificándosele por qué se le ha castigado.

2.4 Etiología.

Según Rickel y Brown (2007) la hiperactividad puede tener una base orgánica que predisponga al sujeto a la aparición de esas conductas alteradas, pero se entiende que en el mantenimiento y desarrollo de las mismas, el peso recae fundamentalmente en una inadecuada intervención educativa y en el estilo de crianza de la familia.

En consecuencia, se admite una multicausalidad en la que diversos factores interactúan en distintos niveles y con diferente intensidad, dependiendo de cada caso.

2.4.1 Factores biológicos.

Gargallo (2005) cita a Valett, quien sostiene que los niños hiperactivos sufren disfunciones cerebrales debido a alguna forma de desequilibrio químico en el cerebro o en el sistema nervioso; por ello, las conexiones neuronales pueden ser incapaces de funcionar adecuadamente, de modo que fracasan en inhibir o diferir la estimulación a través de la cual el sujeto percibe su entorno. Los niños con una discapacidad específica pudieron sufrir un trauma menor de nacimiento o durante su primer año de vida, o bien, tener una historia de infección crónica del oído medio durante los primeros cuatro años de vida.

Los defectos de los sistemas perceptuales pueden provocar deficiencias para procesar información auditiva y visual relacionada con el lenguaje, incluyendo audición, habla, lectura y escritura.

2.4.2 Factores genéticos.

La hipótesis del origen genético de la hiperactividad se ve apoyada por diversos trabajos realizados con familiares de hiperactivos y con gemelos, no obstante, la mayoría de las investigaciones coinciden en que es difícil aislar los factores genéticos de la influencia que ejerce ese ambiente familiar.

Según Marí (2006), quien cita a Stewart, algunos estudios realizados han destacado la importancia de la predisposición genética en la hiperactividad, apoyándose en el hecho de que los niños hiperactivos suelen tener padres o familiares que también lo fueron, pero en la aparición de la hiperactividad también inciden componentes relacionados con el desarrollo del propio sujeto, como la historia de modelado y de refuerzo.

2.4.3 Causas prenatales y perinatales.

Para determinados autores existen diversas causas prenatales, perinatales o posnatales que pueden producir cambios estructurales, bioquímicos, que favorezcan la aparición de trastorno. Entre ellas se encuentran:

- a) “Padecimientos infecciosos en las gestantes, como rubéola y toxoplasmosis.
- b) Anoxia del producto in útero por anemia, hipertensión severa o infartos placentarios.
- c) Hemorragia cerebral, disturbios metabólicos, en especial la diabetes mellitus, exposición excesiva a rayos X.
- d) Consumo por la gestante de alcohol y tabaco” (Jaso y cols.; 1970: 115).

Del mismo modo, los hallazgos de los distintos trabajos y estudios longitudinales que han valorado el comportamiento de los hiperactivos en distintas etapas evolutivas, han puesto de manifiesto que las causas prenatales y perinatales no afectan por igual a todos los niños, porque aunque puedan incidir en determinados aspectos del trastorno, su efecto no es permanente.

2.5 Factores ambientales

Existen diversos contextos en los que un infante se desarrolla y que condicionan su perfil de interacción, con lo que también se ve afectado su proceso de atención. Enseguida se exponen con mayor detalle.

- a) Ambiente familiar: el clima psicológico familiar, más que ser causa de hiperactividad, es un factor cuya influencia es decisiva para su desarrollo, como se pone de manifiesto en el caso de prácticas educativas excesivamente restrictivas o punitivas, así como ante la existencia de

problemas matrimoniales continuos o en problemas de comunicación y cohesión.

Hastsough y Lambert (citados por Pascual; 2009) encuentran que los padres de hiperactivos suelen emplear con bastante frecuencia el castigo como técnica de control de comportamiento infantil, además, tienen bajas expectativas y manifiestan menos interés por los logros académicos y conductuales.

Según Rodríguez (1998), citando a McGee y cols., en un estudio se encontró que las madres de los niños con problemas de comportamiento eran más jóvenes, tenían un C.I. bajo, altas puntuaciones en neuroticismo y problemas psicológicos. Estos trastornos psicológicos de los padres no son causa de la hiperactividad, pero influyen en su desarrollo, en la medida en que dificultan y alteran de forma negativa las interacciones entre padres e hijos.

b) Alcoholismo materno: Pascual (2009), cita a Morrison y Stewart, quienes fueron los primeros en mencionar la influencia del síndrome de alcoholismo fetal (FAS) en la hiperactividad, indicaron la relación entre este trastorno y alcoholismo y conductas psicopáticas en los padres y entre hiperactividad y personalidad histérica en las madres.

Según De la Portilla (1984), quien cita a Gold y Sherry, indica que el alcoholismo en la madre puede ser responsable de la hiperactividad y de otros

trastornos, como déficit atencionales, problemas de comportamiento y dificultades de aprendizaje.

- c) Status socioeconómico familiar: las condiciones sociales en sí, no pueden considerarse como los determinantes de la aparición de conductas hiperactivas, pero sí sus efectos psicológicos sobre la familia y su influencia en las actitudes y las pautas educativas que adoptan los padres.

Mardomingo (1980), quien cita a Parternite y Loney, encuentra relación entre altos niveles de agresión, conductas delictivas y baja autoestima de niños hiperactivos y el status socioeconómico bajo. También encuentran mayores problemas de comportamiento en hiperactivos con status bajo, ya que muchos niños de esta cultura son el reflejo de sus padres y si estos no estudiaron, es por ello que los niños pueden optar más probablemente por robar o agredir.

En consecuencia, la pobreza no puede relacionarse de manera determinante con la hiperactividad, como no sea en situaciones extremas en las que haya deprivación; tampoco la riqueza. Es más bien el estilo educativo que en uno u otro caso ponen en práctica los padres, condicionados por necesidades económicas extremas y/o por exigencias y compromisos sociales.

2.6 Tratamientos comunes

“Un buen diagnóstico será fundamental para que padres y maestros acompañen al niño con el TDA-H e intenten evitar la aparición de estos problemas asociados” (Jaso y cols.; 1970: 95).

Es por eso que muchas veces el diagnóstico se produce con la entrada del niño a la escuela, ya que las exigencias hacen que sean más evidentes las dificultades y la necesidad de un dictamen.

El diagnóstico lo ha de realizar un profesional clínico conocedor del tema. Una evaluación a nivel médico, psicológico y pedagógico permitirá determinar cuál es la condición del niño a nivel físico, emocional y de aprendizaje. De esta forma, se podrá descartar que sean otras las causas de su comportamiento o bajo rendimiento escolar.

Este pedagogo profesional necesitará, además de la información que le puedan dar los padres, datos por parte de la escuela mediante informes o cuestionarios, así como la exploración y observación directa del comportamiento y rendimiento del niño.

Por otra parte, el diagnóstico puede realizarse de una mejor manera si se toman en cuenta ciertos criterios: López (2005) considera que es importante el establecimiento de un diagnóstico que confirme o descarte el trastorno, de esa

manera se podrá comenzar a proporcionar la ayuda adecuada (el tratamiento que el niño requiera). El profesional deberá evaluar si existen otros problemas asociados.

Es importante el diagnóstico precoz para poder abordar adecuadamente los diferentes problemas que puedan surgir a lo largo de su desarrollo.

En contraparte, los factores que pueden empeorar el diagnóstico incluyen circunstancias como (Labrador y cols.; 1983: 77):

- “Diagnóstico retardado.
- Fracaso escolar.
- Recibir una educación excesivamente permisiva o, por el contrario, demasiado severa.
- Ambiente familiar marcado por el estrés, la hostilidad y los desacuerdos entre los padres.
- Problemas de salud en el niño y retrasos en su desarrollo.
- Precedentes familiares de alcoholismo, conductas antisociales u otros trastornos mentales”.

2.6.1 Tratamiento del TDA-H.

Según Marí (2006) el tratamiento del TDA-H es multimodal, eso quiere decir que las propuestas de tratamiento son diferentes en función de las dificultades del niño y de cómo afecte el trastorno a su vida cotidiana.

Se proponen por tanto, los siguientes componentes posibles de un tratamiento:

- a) Conductual: para fomentar las conductas positivas.
- b) Cognitivo: para ayudar a establecer un pensamiento organizado en el que el niño/a adolescente prevea las consecuencias de los comportamientos y busque alternativas.
- c) Ayuda a los padres: mediante cursos de formación, conferencias, grupos de trabajo.
- d) Asesoramiento a profesores: mediante información del TDA-H y/o cursos de formación.
- e) Farmacológico: siempre bajo prescripción y seguimiento médico.
- f) Cursos para el niño/a adolescente de habilidades sociales.
- g) Psicopedagógico o refuerzo escolar especializado.

Los docentes se pueden beneficiar si presentan el material más difícil al principio del día, aclaran los pasos necesarios para completar las tareas, minimizan los requerimientos de las tareas múltiples, emplean métodos variados de instrucción y reducen los elementos distractores de los entornos de los estudiantes.

Los profesores también pueden maximizar la efectividad de las interacciones con los estudiantes con TDA-H a través de instrucciones claras y precisas, el

contacto visual permanente con el estudiante, el permanecer en calma, establecer y seguir reglas claras y constantes en el aula de clase.

Es probable que los premios sean más efectivos y los maestros pueden ayudar a identificar métodos para alentar a que cada alumno negocie muchos de los desafíos asociados con el TDA-H.

El tratamiento no cura, pero favorece una mejor adaptación social, académica, familiar y personal, y aborda los problemas y/o trastornos asociados con la intención de evitar que se compliquen.

En México, según la página www.espaciologopedico.com, alrededor de 1.5 millones sufren este trastorno de déficit de atención con hiperactividad que tiene las siguientes características: impulsividad, inatención e hiperactividad.

“Los médicos ven este trastorno como algo clínico, pero se necesita vivirlo para saber lo que es que no invitan a tu hijo a una piñata porque se pelea con todos, o que lo corran en tu primer diez de mayo del colegio porque mordió a un compañero” (Adriana Pérez, citada en www.espaciologopedico.com).

Tanto padres como maestros desconocen las causas y consecuencias de esta enfermedad que se sabe que el 70% de los casos es hereditario y esto lleva a tachar a los alumnos de flojos e hiperactivos.

Brunner (referido en www.espaciologopedico.com) señala que existe miedo irracional hacia las denominadas “enfermedades mentales”, lo que impide que quienes sufren el trastorno acudan con un especialista y sean atendidos.

Ferrari (retomada en www.espaciologopedico.com) indica que un niño con déficit de atención tiene una discapacidad invisible, pero esto no debería ser un factor que le impida tener educación.

Tanto padres como maestros, deben entender que el menor nunca podrá tener el mismo nivel de atención que sus otros compañeros, ni la misma capacidad para estar inactivo.

Brunner, citado por Páez y Adrián (1984) señala que los menores con este padecimiento suelen ser señalados por su mal comportamiento y se ponen en evidencia sus carencias, lo que afecta su autoestima.

Se dice que este trastorno puede durar toda la vida; de hecho la forma en que afecta a los adolescentes y adultos ha sido objeto de estudio en los últimos años. “Las primeras manifestaciones se presentan en la infancia, pero sólo el 60 por ciento de quienes lo tienen, llegan a controlarlo en la edad adulta, el resto seguirá manifestándolo” (Páez y Adrián; 1984: 35).

“El desarrollo profesional de las personas con el trastorno puede ser limitado, sobre todo si el trabajo que elijan requiera labor de equipo” (Pérez; 2006: 13). Esto

es debido a que en su entorno habrá gente con más capacidades que él, y esto le traerá un bajo desempeño en su trabajo, ya que es posible que sus compañeros de trabajo lo puedan llegar a ofender o segregar, esto disminuirá su autoestima.

Según Barkley (2002), existen muchos otros tratamientos que se sugieren para el TDA-H, los cuales incluyen masaje, meditación, estimulación gesticular, suplementos de hierro o de magnesio, herbolaria china, biorretroalimentación, retroalimentación de espejo y entrenamiento perceptual de canal específico; aunque algunos de éstos tienen el apoyo de información piloto, otros no se han investigado a fondo.

Es muy importante que los pacientes o los padres de los niños, notifiquen a sus médicos cuando quieran usar remedios alternativos o medicamentos alópatas. Es posible que algunas sustancias alternativas puedan dañar a las personas cuando se combinan con otros tratamientos.

Uno de los procedimientos más adecuados en el tratamiento de las conductas de oposición, la desobediencia, la hiperactividad y la agresividad es la técnica de tiempo fuera, en el cual se traslada al niño a un lugar no deseado por él, inmediatamente después de un comportamiento inadecuado.

Con niños hiperactivos mayores y/o adolescentes que incumplan con frecuencia lo establecido, se puede emplear la técnica del costo de respuesta, que

consiste en pagar con un beneficio o privilegio, la realización de una conducta inadecuada.

Larroy y De la Puente, quienes citan a Forehand y McMahon (1995), proponen un programa para entrenar a padres de hijos hiperactivos, de 3 a 8 años, con conductas de desobediencia y oposición a la autoridad de los adultos. El objetivo que pretende este programa es el interrumpir y modificar las interacciones desadaptadas, coercitivas y negativas que se establecen entre padres e hijos, así como ayudar en el aprendizaje y mejora de las habilidades sociales y comunicativas en las interacciones familiares.

Como se puede apreciar, el Déficit de Atención con Hiperactividad es un problema cuyo origen, manifestaciones y tratamiento resultan complejos, por esa razón, es necesaria la intervención conjunta de profesores, padres de familia y especialistas, de modo que el tratamiento tenga la secuencia necesaria y el pronóstico sea más favorable para el niño.

CAPÍTULO 3

DESARROLLO DEL NIÑO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La infancia es una de las etapas emotivas de la vida, enriquecedora, útil, definitivamente necesaria para que el infante vaya desarrollando sus habilidades, destrezas, actitudes, y esto le lleve a ser una mejor persona y desenvolverse en la sociedad. Desde pequeño, al educando se le inculcan valores, normas, reglas, se le forman sus actitudes y costumbres, de acuerdo con el tipo de educación que se le brinde.

En el presente capítulo se expondrán las características distintivas que corresponden a esta etapa de la vida humana.

3.1 Conceptualización de infancia.

La infancia “es una época clave de la vida, en la cual se configuran todos los resortes afectivos e intelectuales del individuo, de cuyo correcto desarrollo depende buena parte del éxito o fracaso posterior de cada individuo en su proyecto vital” (Piaget, citado por Vasta y cols.; 2004: 54).

La infancia puede entenderse como un período determinado de la vida de un niño o niña, medible por un intervalo de edad. En la primera infancia, la actividad motriz es excesiva: los pequeños lo tocan todo, tienen dificultades para participar en

actividades sedentarias, les cuesta esperar su turno, actúan de forma temeraria y son propensos a sufrir accidentes. Las conductas tercas, caprichosas, agresivas y de desobediencia, dificultan la convivencia entre ellos. (Gargallo; 2005: 231).

Vasta y cols. citan a Piaget (2004), quien asevera que desde el punto de vista afectivo la infancia es la pureza angelical: no existe el deseo, el drama, la angustia ni los conflictos afectivos; sólo existe la asepsia de los ángeles. Desde el punto de vista intelectual, la infancia es un estado de subdesarrollo, la adultez es el estado acabado, completo, por lo tanto, la infancia es la etapa de mayor aprendizaje básico dentro de la interacción, socialización, valores y cohesión en relación con la pertenencia a un grupo determinado. Parafraseando las etapas del desarrollo de Piaget, se presentan los estadios siguientes.

3.2 Etapas de desarrollo según Piaget.

- a) Primera infancia: periodo comprendido entre el final del primer año hasta el sexto o séptimo año de vida. Se caracteriza por un fuerte desarrollo de la capacidad exploradora del niño, así como el desarrollo intelectual con un progresivo dominio del lenguaje. En esta etapa el pequeño descubre la relación familiar y comienza muy primariamente la relación con los compañeros.
- b) Fase de latencia: periodo comprendido de los seis a los ocho años, en este lapso el niño aprende a relacionarse con otros adultos y otros niños ajenos

a su ámbito familiar, se vincula con gente de su mismo sexo, con la que entabla amistad, ya sea íntima o superficial.

- c) Segunda infancia: comprende desde los seis o siete años hasta la pubertad, con la cual se va iniciar la adolescencia. La principal característica de esta fase es que ahora el niño ya se sumerge plenamente en el mundo real e intenta adaptar su comportamiento a las variables condiciones externas; se produce asimismo una fuerte identificación del niño con el padre y de la niña con la madre, con lo que ello supone una aceptación de papeles sexuales y sociales.

Si bien Piaget (referido por Vasta y cols.; 2004) maneja cuatro etapas del desarrollo del pensamiento, en los siguientes subapartados sólo se manejarán las dos últimas, ya que corresponden al periodo de desarrollo de los sujetos examinados en esta investigación.

3.2.1 Operaciones concretas.

Abarca aproximadamente de los siete a los once años, en esta etapa el niño se hace cada vez más lógico, de manera que adquiere y perfila la capacidad de efectuar lo que Piaget (citado por Vasta y cols.; 2004) llamó operaciones: actividades mentales basadas en las reglas de lógica. Sin embargo, en este periodo los niños utilizan la lógica y realizan operaciones con la ayuda de apoyos concretos.

3.2.2 Operaciones formales.

Entre los once y los quince años, los individuos comienzan a efectuar operaciones formales: un pensamiento altamente lógico sobre conceptos abstractos e hipotéticos, así como también concretos. Una vez dominadas las operaciones formales, sólo se produce un desarrollo cuantitativo.

Existen cinco habilidades fundamentales que caracterizan al niño que efectúa operaciones formales (Piaget retomado por Vasta y cols.; 2004):

- a) La lógica combinatoria.
- b) El razonamiento hipotético.
- c) Uso de supuestos.
- d) El razonamiento proporcional.
- e) La experimentación científica.

En lo referente a las necesidades de la infancia, hay que señalar que el niño o la niña se están preprogramando para desarrollarse de una determinada forma, que es un proyecto que para cumplirse necesita de determinadas condiciones. Estas condiciones son de naturaleza biológica y social y deben ser consideradas como características de la especie humana, aunque algunas de ellas son compartidas con otras especies.

Retomando otra perspectiva, enseguida se indican las características biológicas y sociales de los individuos de estas etapas, según Vigotsky (2004):

- El nivel interactivo inmediato, constituido por los individuos con que el niño interactúa en ese momento.
- El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela.
- El nivel cultural o social general, constituido por elementos de la sociedad en general, como lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología.

“Todo ser humano necesita vincularse afectivamente a los demás para sentirse seguro y satisfecho emocionalmente. Los adultos debemos responder a estas necesidades de los menores, porque ellos no tienen la misma capacidad de autoprotección que los adultos” (Vigotsky; 2004: 64).

Las necesidades que el infante va teniendo son de mucha importancia, cabe mencionar que hay que englobar aspectos físicos como la alimentación del alumno (si es balanceada o no), estatus social, si hace ejercicio, ya que esto también puede repercutir en su desarrollo físico-motor, y como consecuencia traerá malas calificaciones, deficiente escritura, problemas visuales entre otros.

En este sentido, es fundamental cubrir las necesidades de carácter físico-biológico según la pirámide de Maslow (referido en www.espaciologopedico.com):

- Alimentación: llevar una dieta rica en proteínas.
- Temperatura.
- Higiene: diariamente, lavar frutas y verduras, las manos después de comer e ir al baño.
- Sueño: dormir diez horas u ocho como mínimo.
- Actividad física: ejercicio y juego.
- Integridad física y protección de riesgos reales.

Estas necesidades deben cubrirse totalmente, esto le ayuda también a no tener deficiencias de salud; si no se cumplen, el niño puede tener problemas en la escuela y no podrá desempeñarse de forma conveniente. Junto con ellas, existen otra clase de requerimientos que enseguida se enuncian:

Necesidades cognitivas:

- Estimulación sensorial.
- Exploración física y social.
- Comprensión de la realidad física y social.
- Adquisición de un sistema de valores y normas.

Necesidades emocionales y sociales:

- Seguridad emocional, identidad personal y autoestima.
- Red de relaciones sociales.
- Participación y autonomía progresiva, a la vez que necesidad de establecer unos.
- Límites al comportamiento.

3.3 Infancia y aprovechamiento escolar.

Según Shaffer y Kipp (2000), quienes citan a Entwisle y Alexander, los niños que asisten a la escuela durante jornadas completas se desempeñan mejor en las pruebas de aprovechamiento y obtuvieron calificaciones más elevadas en lectura y matemáticas desde el principio del primer grado, que quienes asisten durante medias jornadas o no asisten.

Los estudiantes que tienen un grado elevado de autoeficiencia, quienes consideran que pueden dominar el trabajo escolar y regular su propio aprendizaje, tienen más probabilidades de tratar de lograr sus metas y desempeñarse debidamente, en comparación con los estudiantes que no creen en sus propias capacidades.

Los niños tienen que aprender las habilidades que valora su sociedad, por ello, comparan sus capacidades con la de sus compañeros; si se sienten incompetentes, probablemente se refugien en el abrazo protector de familia.

Al niño que se retrae o aísla socialmente, probablemente le preocupe demasiado su desempeño en las situaciones sociales; es posible que atribuya el rechazo a sus propias deficiencias de personalidad, las cuales, según él, no puede modificar.

La escuela influye en el desarrollo social del niño por la acción que ejercen sobre él la maestra, sus condiscípulos, las autoridades y los métodos de enseñanza; la profesora es una persona en la que el niño reconoce autoridad, incluso cuando se opone a ella; en la edad escolar, el niño ya es capaz de realizar adquisiciones cognoscitivas relativamente estructuradas, que además de ser la base instrumental de su desarrollo cultural, sirven como agentes de socialización por su contenido y su forma (Entwisle y Alexander, citados por Shaffer y Kipp; 2000).

El maestro que juega y ríe con sus alumnos o aquel que utiliza el juego con fines educativos, va a facilitar el aprendizaje por el contenido emotivo que conlleva la actividad lúdica y la fuerza motivacional que impulsa al niño a vencer sus dificultades.

Finalmente se debe recalcar que la escuela tiene una labor formativa a la vez que instruccional; el objetivo principal que persigue es lograr la progresión social del niño.

Según Piaget (retomado por Vasta y cols.; 2004), el niño comienza su vida con unos reflejos innatos, como gritar y succionar. Estos actos reflejos son las habilidades físicas (estructuras o esquemas) con las que el bebé comienza a vivir. Estos reflejos innatos cambian gradualmente a causa de la interacción del pequeño con el medio ambiente, desarrollándose otras estructuras físicas y, finalmente, mentales.

Con este planteamiento concluye el presente capítulo y, con él, la estructura del marco teórico. Enseguida se expondrán las características e implicaciones metodológicas de esta investigación; tal es el tema del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se describirá la metodología empleada en esta investigación, la cual incluye la descripción de la metodología utilizada, la población y muestra que se requirió, así como el análisis de los resultados que arrojó la recolección de datos.

4.1 Descripción metodológica.

Toda investigación requiere de un plan que le otorgue sistematización y, ulteriormente, validez y confiabilidad. En el presente apartado se expondrán las características que rigieron la recolección de datos de este estudio: enfoque, diseño, extensión y alcance, así como las técnicas e instrumentos utilizados.

4.1.1 Enfoque de la investigación.

Existen dos enfoques dentro de la investigación, el cuantitativo y el cualitativo. Éste último “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”. (Hernández y cols.; 2006: 8)

Según Bisquerra (1989) en la metodología cualitativa la realidad social entra en una perspectiva humanística, es una investigación referida al individuo y de carácter ideográfico.

“Con los métodos cualitativos, se pretende analizar las condiciones en que se realizan a las acciones humanas, las intenciones y motivaciones de los sujetos, el contexto donde desarrollan sus actividades, así como comprender el significado que estas tienen para los propios sujetos, como conciben al mundo y como se entienden a sí mismos y su relación con los demás” (Olivé y Pérez; 2006: 173).

Las características más relevantes de este enfoque, de acuerdo con Hernández y cols. (2006), son las siguientes:

- Es utilizado para descubrir y refinar la o las preguntas de investigación.
- Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados; su análisis no es estadístico.
- El investigador, sin tener un proceso definido, se plantea un problema, a partir del cual examina el mundo social, ya que estas investigaciones van de lo particular a lo general.
- Los datos cualitativos son descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

- El investigador utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades.
- Su propósito es reconstruir la realidad. Es holístico porque abarca el todo sin reducirlo al estudio de sus partes.
- No manipula la realidad; ésta se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades.
- El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, consciente de que es parte del fenómeno.
- Se define como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

4.1.2 Tipo de diseño.

El diseño en una investigación es de gran importancia; permite prever los recursos y dificultades posibles, ya que consiste en un “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación” (Hernández y cols.; 2006: 158).

El tipo de diseño que se empleo en la presente investigación fue el no experimental, debido a que se limita a observar al fenómeno tal y como sucede en su naturaleza para realizar un análisis, sin manipular la información obtenida.

Los estudios de la investigación no experimental, son aquellos que “se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (Hernández y cols.; 2006: 205).

4.1.3 Extensión.

Las investigaciones no experimentales se clasifican en transeccionales o transversales, y longitudinales. Esta investigación tuvo como base el primer tipo, ya que se enfocó a observar lo que ocurrió en determinada situación por un periodo aproximado de dos meses, sin considerar la evolución de ninguna variable.

Este tipo de extensión “recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado” (Hernández y cols.; 2006: 208).

4.1.4 Alcance.

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo, porque se basa en realizar exposiciones a profundidad sin manipular la información; este tipo de

estudios “indagan la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población “(Hernández y cols.; 2006: 210). Por otra parte, “ni siquiera cabe la noción de manipulación, puesto que cada variable o concepto se trata individualmente” (Hernández y cols.; 2006: 211).

4.1.5 Técnicas e instrumentos de investigación.

Las técnicas empleadas para la presente investigación fueron la entrevista y la observación, para las cuales se diseñaron respectivamente como instrumentos un guion de entrevista y el diario de campo.

4.1.5.1 La observación

De acuerdo con Bisquerra (1989) la observación tiene distintos sentidos fundamentales:

- a) Como técnica de recolección de datos dentro el proceso de investigación: esto se refiere a la observación sistemática, la directa, o los instrumentos de registro de las observaciones, entre otros recursos.
- b) Como método de indagación: es un tipo especial de investigación, utiliza alguna de las técnicas de observación en la fase de recolección de datos.

A través esta técnica se pueden obtener datos más específicos sobre el fenómeno o sujeto que se estudia, ya que implica atención total a todo que sucede

en el contexto y con el grupo de estudio. En particular, y como consecuencia natural del enfoque, se empleo la observación cualitativa.

“La observación cualitativa implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interpretaciones”. (Hernández y cols.; 2006: 587).

El objetivo de la observación, según Olivé y Pérez (2006) es determinar cuáles son los aspectos más relevantes para cierto propósito. Esta acción es llevada a cabo por una o más personas de manera coordinada para percibir o detectar ciertos hechos; está motivada por algún interés y guiada por recursos conceptuales que los observadores deben tener previamente.

Olivé y Pérez (2006) citan a Fetterman para explicar las siguientes características de la observación cualitativa:

- Es propia de la fenomenología, ya que el observador intenta entender el fenómeno social desde la perspectiva de una persona. Su objetivo es la comprensión del fenómeno.
- El conocimiento es holístico, porque las observaciones e interpretaciones se dirigen a entender las relaciones y los fenómenos dentro de un sistema.

- Su contextualización requiere que los datos sean considerados sólo en el contexto donde fueron contenidos.

La observación cualitativa “tiene grandes ventajas al proporcionar una visión global y holística el fenómeno; y se describen las relaciones tal y como ocurren en los contextos en los que se observa” (Tójar, citado por Olivé y Pérez; 2006: 44). Su importancia en una investigación radica en que proporciona datos al investigador que él mismo identifica para realizar su estudio de forma objetiva.

Sin embargo, la observación que se realizó en esta investigación fue la que se conoce como participación pasiva, debido a que no hubo intervención por parte de la investigadora en las actividades realizadas y sólo se limitó a realizar la observación, aunque no es lo deseable en el enfoque cualitativo (Hernández y cols.; 2006). La razón de haber utilizado la observación pasiva fue que la autora del presente estudio no tenía ninguna función en la situación original del grupo observado, y el haberla creado implicaría manipular la realidad.

4.1.5.2 La entrevista

La entrevista permite entablar una conversación entre dos personas y con ello obtener información valiosa en una investigación.

Bisquerra (1989) menciona que dicha técnica consiste en una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador, con el propósito específico de

obtener información relevante para una investigación. Las respuestas son abiertas por definición, las respuestas son sin categorías preestablecidas y son grabadas, conforme a un sistema de codificación flexible, abierto a cambios en todo momento.

Por su parte, Olivé y Pérez (2006) mencionan que la entrevista es un recurso metodológico a través del cual se interactúa con miembros de los grupos que se estudian, sobre todo si ésta se realiza a profundidad.

“La entrevista cualitativa es mas íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (El entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández y cols.; 2006: 597).

De acuerdo con Buendía y cols. (1998) se considera la entrevista no estructurada como la técnica por excelencia de la investigación cualitativa. Sus principales características son:

- Pretende comprender, más que explicar.
- Busca maximizar el significado.
- Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.

Taylor y Bogdan (citados por Bisquerra; 1989) definen la entrevista a profundidad como un encuentro que se da cara a cara entre el entrevistador y el o los informantes, los encuentros se dirigen hacia la comprensión de la perspectiva del informante respecto a determinada situación. Es una entrevista flexible, no directiva, dinámica, o estandarizada y abierta.

Sin embargo, la modalidad de entrevista empleada en el presente estudio, fue semiestructurada, debido a que se empleo un listado de los puntos sobre los cuales se pretendía indagar, lo que permitió que la entrevista se volviera flexible y más fácil de comprender, para obtener información valiosa y datos enriquecedores sobre el tema a tratar. Y si se hubiera empleado la entrevista estructurada, la información sólo hubiera arrojado datos concretos y no a profundidad.

Las entrevistas semiestructuradas, entonces, “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández y cols.; 2006: 597).

Las fases de la entrevista consisten en:

- Preparación: el entrevistador debe procurar ofrecer tres cualidades básicas al entrevistado: aceptación, comprensión y sinceridad. El lugar donde se realiza la investigación debe ser acogedor y relajante. El

entrevistado debe conocer el objetivo de la misma y los motivos que justifican su realización.

- Ejecución: El entrevistador, si no fuera conocido por el entrevistado, debe presentarse y explicar claramente el propósito de la entrevista. Durante la conversación nunca debe expresar su criterio.
- Conclusiones: Es recomendable tomar notas precisas, así como tener un clima de cordialidad para que el entrevistado no acabe con sensación de desconfianza e irritabilidad por el desarrollo de la misma (Buendía y cols.; 1998).

“Las preguntas deben motivar al sujeto entrevistado para responder ampliamente y sinceramente. Éstas deben estar formuladas de tal manera que sus respuestas indiquen claramente los diferentes tipos de actitudes ante el problema que se estudia” (Olivé y Pérez; 2006: 115).

Una vez descritas las características de la entrevista, se procederá a exponer las correspondientes al diario de campo, instrumento de recolección de datos en la observación.

4.1.5.3 Diario de campo

Para las observaciones que realice el investigador sean objetivas, es necesario que este haga un registro de los hechos que observa, una vez que tiene

sustentos teóricos sobre el fenómeno de estudio. El registro de las observaciones se llevo a cabo en el instrumento que se conoce como diario de campo.

En este instrumento se deben incluir las siguientes características:

- Las descripciones del ambiente o contexto (iniciales y posteriores).
- Mapas (del contexto en general y de lugares específicos).
- Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas u organigramas) (Hernández y cols.; 2006).

“El diario no pretende lograr una descripción absolutamente neutral, sin embargo, es muy importante distinguir las afirmaciones descriptivas de los juicios de valor, así como de las interpretaciones propias del investigador” (Olivé y Pérez; 2006: 92).

Los autores antes mencionados también señalan que el investigador debe hacer el registro lo más completo posible y anotar las descripciones de las personas y situaciones, de tareas y todo lo que sea de interés.

En resumen, el diario de campo es un instrumento provechoso para poder realizar una observación objetiva y detallada de las acciones que se llevan a cabo en el contexto del sujeto de estudio, así como de su comportamiento.

4.2 Población y muestra.

Enseguida de detallaran los conceptos de población y muestra; junto con ellos, se hablara de las principales características de los sujetos de estudio.

4.2.1 Población.

La población dentro de una investigación hace referencia a los sujetos de estudio y a sus principales características. Se concibe como un “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”. (Hernández y cols.; 2006: 239).

La población de este estudio corresponde al Centro psicopedagógico, que cuenta con aproximadamente ciento cincuenta y seis alumnos, cuyas edades van de los seis y doce años. Su nivel socioeconómico es medio bajo.

4.2.2 Muestra.

“La muestra es el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández y cols.; 2006: 562).

La muestra que forma parte de esta investigación corresponde al maestro y a los alumnos de segundo y tercero del Centro Psicopedagógico, que se encuentran en una edad promedio de seis a doce años, son 20 casos en total, de los cuales son 10 hombres y 10 mujeres. Su nivel socioeconómico es medio bajo.

El tipo de muestra empleada fue de tipo no probabilístico, debido a que el grupo de estudio fue seleccionado por criterios internos de la institución, a los cuales la autora de esta investigación fue ajena.

4.3 Descripción del proceso de investigación

El periodo en el cual se realizó la observación para obtener los datos necesarios en esta investigación, fue desde el 11 de octubre al 6 de diciembre de 2010. Las observaciones por parte de la investigadora eran sólo cada viernes, toda la tarde, durante dos meses.

En cuanto a la aplicación de entrevista, la maestra se manifestó muy accesible y determinó otorgarla el 6 de noviembre 2010, a las 4:00 p.m. en el salón de clase. En el caso de la psicóloga que canalizaba a los niños, se le entrevistó en su oficina a las 5:00 p.m. y también se mostro muy dispuesta y tranquila. La entrevista duró aproximadamente una hora con cada persona y la actitud de los entrevistados siempre fue de disponibilidad.

4.4 Análisis e interpretación de resultados

En este apartado de la investigación se describirán los resultados y su interpretación, con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos planteados y dar respuesta a las preguntas de investigación establecidas inicialmente.

Una vez recolectada la información necesaria, se procedió a realizar el análisis agrupando los datos en las siguientes cinco categorías: trabajo en equipo, simulación, lluvia de ideas, juego de roles e interrogatorio.

4.4.1 Trabajo en equipo

El trabajo en equipo se refiere a que los miembros del equipo deben asimilar los aprendizajes y ayudar a los compañeros que presenten mayor dificultad en la asimilación. Después deben evaluar su rendimiento y el de sus compañeros (Ver capítulo 1).

Un ejemplo del trabajo en equipo se puede notar en el diario de campo "...se atiende a grupos de no más de diez alumnos. Se les puso a jugar lotería donde identificaban las letras del abecedario" (D.C.; 11/09/2010).

En esta actividad los compañeros de equipo daban pistas a los demás integrantes para llegar a la respuesta correcta.

Acerca del trabajo en grupo, en la entrevista se afirmó que son "las actividades grupales, en donde se les brinde la oportunidad de expresarse" (ENT. /JFO/2010).

En un ejemplo de ello, "los alumnos hicieron entre todos el periódico mural haciendo dibujos, notas, efemérides, adivinanzas y sopas de letras" (D.C.; 12/09/2010).

Se puede notar en la actividad anterior que los alumnos intercambiaron ideas y aprendieron a compartir el material que era para uso común; ellos se sentían más apoyados cuando el maestro intervenía y les daba su opinión para alguna duda o para apoyar sus ideas.

"Este día tienen una actividad por grupo en la pinera donde se analizan sus movimientos motores" (D.C.; 13/09/2010).

En esta actividad se refuerza el trabajo de colaboración entre todos los integrantes de los grupos y donde colaboraron los padres de familia para analizar

que los alumnos se supieran socializar y realizar los movimientos que los instructores les decían.

En otra ocasión “la maestra dio instrucciones de hacer un títere de la primavera; después harán una representación de una obra” (D.C.; 14/09/2010).

Aquí se refuerza de nuevo el trabajo en equipo, compañerismo, apoyo, intercambio de ideas entre los alumnos, organización, cooperación para que después representen la obra con personajes e ideas que cada alumno utilizó.

“La maestra hizo dos equipos de cinco alumnos cada uno, les repartió material y entre cada uno de ellos tenían que resolver problemas, quien tuviera más puntos ganaba” (D.C.; 15/09/2010).

Cada uno de estos equipos estaba formado con niños repartidos con déficit de atención e hiperactividad. Entre todos resolvían los problemas planteados por la maestra, donde compartieron ideas; al principio hubo desacuerdos, pero al final supieron organizarse para llegar a la finalidad planteada por el maestro ganar.

“La maestra les da material a los alumnos para que elaboren títeres sobre el cuento la rana y la liebre” (D.C.; 18/09/2010).

Los alumnos tienen que analizar entre todos el cuento, ponerse de acuerdo sobre los personajes que van a representar, poner en juego la atención y memoria,

emplear la organización para después representarla y propiciar una favorable comprensión teatral.

4.4.2 Lluvia de ideas

La lluvia de idea es una estrategia que incrementa el potencial de los estudiantes, sirve para seleccionar información sobre un tema y resuelve problemas; en este apartado se ve si el alumno realmente tuvo aprendizaje o no, se puede utilizar como recurso de evaluación. En este caso el docente reflexiona con los estudiantes sobre el tema que aprenden, motivando la participación de los alumnos (Ver capítulo 1).

Como muestra de ello, en una sesión “la maestra les pone unas cuentas en el pizarrón los alumnos, entre todos las tienen que ir contestando y resolviendo, cada alumno va diciendo su idea y solución a dicho problema” (D.C.; 20/09/2010).

En este ejercicio se nota que hay colaboración y disposición de los alumnos para resolver dicho problema entre todos. Hubo cooperación e intercambio de ideas con una sola finalidad: llegar a una conclusión.

En otra ocasión, “la maestra escribió en el pizarrón una serie de enunciados y preguntó a los alumnos que como se resolvían, los niños empezaron a participar de uno por uno dando su punto de vista de acuerdo con sus conocimientos” (D.C.; 22/09/2010).

Aquí los alumnos van planteando su propia hipótesis para responder a la pregunta que la maestra está planteándoles y así, entre las ideas de los demás llegan a la solución del ejercicio.

4.4.3 Simulación.

La simulación es una estrategia docente que conduce a que los estudiantes aprendan a partir de la acción, es decir, en contenido y situaciones simuladas (dramatizaciones). El docente controla que estas acciones estén adaptadas al contenido, lográndose un aprendizaje significativo (Ver capítulo 1).

En un ejemplo de esta estrategia, “la maestra da la indicación a los alumnos que van a jugar a la tiendita donde unos niños son los compradores y otros los vendedores, se ponen dulces, papas, refrescos, fruta, agua entre otros; los alumnos compran con dinero real” (D.C.; 1/10/2010).

En esta actividad los alumnos ponen en juego la apreciación numérica, socialización, conteo, memoria, cooperación y colaboración. Entre todos van haciendo sus propias cuentas y realizan la resolución de problemas, también tienden a ponerse en el lugar de los comerciantes.

En otra muestra de dicho recurso, “la maestra les pide a los alumnos que van a ponerse en el rol de la maestra y expondrán un tema el cual les proporciona; ella

les proporciona material e información y ellos tendrán que explicarlo al resto del grupo” (D.C.; 2/10/2010).

En esta actividad los alumnos simulan ser el maestro y dan a conocer el tema de medios de transporte para sus compañeros, donde éstos son interrogados y dan explicación a sus compañeros para que su atención y comprensión sean de provecho para ellos; la maestra es quien coordina la actividad.

4.4.4 Juego de roles

El Juego de roles amplía el campo de la experiencia de los alumnos y su habilidad para solucionar problemas desde distintos puntos de vista y fomenta que sean empáticos. El docente debe ser un promotor de la participación y motivar a que los estudiantes sean activos, propositivos y analíticos, ya que esto favorecerá la comprensión del tema o unidad (Ver capítulo 1).

Como ejemplo, “esta vez la maestra se incorporó a la actividad con los alumnos, ya que una de las alumnas no quería trabajar ni hacer lo que se le pedía; la docente, para motivar, tuvo que jugar con ella para que se sintiera más relajada y animarla” (D.C.; 3/10/2010).

Los educandos en esta actividad se apoyaban entre todos, se daban pistas, la maestra coordinaba que las reglas se llevarán a cabo tal y como son, utilizaron la atención, memoria y percepción para entre todos saber que pieza irían a mover y

llegar a realizar una buena jugada para que ganara el equipo. Entre todos se motivaban y apoyaban.

“La maestra de nuevo participa en esta actividad, ya que Karla nuevamente no quiere participar, el juego consiste en un memorama de figuras geométricas donde por medio del tacto, ellos tienen que adivinar con los ojos vendados que figura es y cuantos lados tiene” (D.C.; 5/10/2010).

En esta actividad la maestra tiene que incorporarse puesto que la alumna mencionada ese día no tomo su medicamento y está muy inquieta y agresiva. La maestra motiva a Karla para que juegue y se interese por la actividad, a la vez, sus compañeros apoyan a la alumna para que se desempeñe bien durante dicha actividad.

“La maestra proporciona material a los alumnos y equipos determinados para elaborar los títeres para la obra de la primavera, todos se mostraban muy dispuestos y emocionados para esta actividad; a excepción de Karla, así que la maestra tuvo que intervenir con ella, motivándola para que ella quisiera trabajar y animándola” (D.C.; 6/10/2010).

Aquí los alumnos se mostraban colaborativos con sus compañeros. La maestra motivaba a la compañera que no quería trabajar; asimismo, se compartían materiales e intercambiaban ideas para que la obra les quedara muy bien, ya que los padres de familia irían a presenciarla.

“...Una de las alumnas le cuesta mucho trabajo incorporarse a la actividad que fue en La Pinera, sobre coordinación motriz, ya que los padres de familia fueron de espectadores; la niña se negaba hacer las actividades, la maestra tuvo que hacerlas con ella para que se sintiera apoyada y motivada” (D.C.; 11/10/2010).

En esta actividad la docente motivó y animó a la alumna que no quería participar, ya que se cohibía con los padres de familia que estaban observando la actividad. La alumna fue tomando confianza y finalmente se integró a la actividad con la compañía de la maestra, así fue como estuvo trabajando hasta que adquirió la confianza para participar con sus demás compañeros.

CONCLUSIONES

En este apartado se describe el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de la investigación, se menciona además de qué manera fueron cubiertos y se enlistan las estrategias didácticas con las cuales se puede trabajar para tener resultados positivos con los niños que presentan el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad.

El primer objetivo particular hace referencia a la conceptualización de estrategia didáctica; puede firmarse que se cumplió en el capítulo teórico número uno. Ahí se explica la estrategia didáctica como la herramienta que utiliza el docente para el trabajo en grupo, facilitando las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje para que éste sea más significativo y analítico.

En la investigación de campo se identifica que las estrategias didácticas fueron de gran utilidad para la maestra titular del grupo, pues con ello facilitó la eficiencia del aprendizaje de los alumnos.

Durante el proceso se estableció como segundo objetivo definir el Déficit de Atención con Hiperactividad, especialmente con niños de seis a diez años de edad. A este propósito particular se le dio cumplimiento en el segundo capítulo, al afirmar que dicho trastorno que se caracteriza por la falta de atención, memoria, lenguaje, percepción y constante movimiento por parte del alumno.

Se menciona que los síntomas y comportamientos que presenta el alumno durante clases son: movimiento constante, falta de atención, desinterés, distracción, malas calificaciones, conducta deficiente.

Finalmente, el tercer objetivo, referido a enlistar las estrategias didácticas para el trabajo con niños con déficit de atención e hiperactividad, se cumplió favorablemente también en el capítulo uno, al describir algunas de las estrategias empleadas, por ejemplo: lluvia de ideas, que es la estrategia donde los alumnos aportan sus ideas para llegar a la respuesta o resolución de problemas; juego de roles, se refiere a la estrategia que utiliza el docente y pone en práctica la empatía, es decir, ponerse en el lugar del alumno cuando realiza sus trabajos; trabajo en equipo, esta estrategia se caracteriza por la colaboración, participación y compañerismo para la resolución de problemas en el aprendizaje; por último, la simulación, como la estrategia que emplea el docente con sus alumnos cuando quiere lograr que se pongan en el lugar del profesor o de cualquier otra persona con un oficio, que experimenten sus vivencias y su trabajo.

El propósito de la investigación consistió en describir las estrategias didácticas que utilizó el docente para trabajar con niños con TDA-H, y se ponen de manifiesto las estrategias más eficaces a las que recurrió el docente con el trabajo en el grupo con dicho trastorno en el Centro Psicopedagógico. Resulta fundamental destacar que se tuvo como resultado del adecuado uso de cada una de ellas, lo cual redundó en una mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje, dándole siempre prioridad a las necesidades de los alumnos.

El papel de los padres de familia al procurar la asistencia de sus hijos a las sesiones ofrecidas en el Centro Psicopedagógico y estar al tanto de los avances que éstos tienen, complementa la atención que se requiere en estos casos para que las mejoras sean sustanciales.

BIBLIOGRAFÍA

Barkley, Rusel. (2007)
Niños hiperactivos.
Edit. Paidós. España.

Bisquerra A., Rafael. (1989)
Metodología de la investigación educativa.
Edit. La muralla. Madrid.

Buendía Eisman, Leonor; Colás Bravo, María Pilar; Fuensanta Hernández, Pina. (1998)
Métodos de investigación en psicopedagogía.
Edit. McGraw-Hill, México.

De la Portilla Maya, Sonia Rocío. (1984)
Bases teóricas de la psiquiatría infantil.
Edit. Universidad de Calzas. España.

Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2002)
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.
Editorial McGraw-Hill. México.

Dockrell, Julie; McShane, John. (1997)
Dificultades en el aprendizaje de la infancia. Un enfoque cognitivo.
Edit. Paidós. México

Gargallo López, Bernardo (2005)
Niños hiperactivos (TDA-H): causas, identificación, tratamiento : Una guía para educadores.
Edit. CEAC. Barcelona.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2006)
Metodología de la investigación.
Edit. McGraw-Hill. México.

Jaso Roldán, E.; Gracia Bouthelie, Ricardo; Jaso Cortés, Enrique. (1970)
Síndromes pediátricos dismorfogénicos.
Edit. Norma. España.

Jiménez Palomino, Mónica (Compiladora). (2009)
Seminario de problemas de aprendizaje.
La autora. México.

Kuper, Wolfgang. (1993)
Psicología Educativa.
Edit. Serie pedagogía y didáctica. Ecuador.

Labrador, Francisco J.; Echeburúa Odriozola, Enrique; Becoña Iglesias, Elisardo (1983)
Guía para la elección de tratamientos psicológicos efectivos.
Edit. Dykinson. Madrid.

Larroy García, Cristina; De la Puente Muñoz, María Luisa. (1995)
El niño desobediente.
Edit. Pirámide. España.

López G., Bernardo. (2005)
Niños hiperactivos (TDA-H).
Edit. CEAC. España.

Mardomingo, María J. (1980)
Psiquiatría del niño y adolescente.
Edit. Díaz de santos. España.

Marí Moyá, Ricard. (2006)
Diagnóstico pedagógico.
Edit. Ariel. España.

Mesonero V., Antonio. (1995)
Psicología del desarrollo y la educación en la edad escolar.
Ediuno. España.

Nérici, Imídeo Giuseppe. (1973)
Hacia una didáctica general dinámica.
Edit. Kapelusz. Argentina.

Olivé, León; Pérez Ransanz, Ana Rosa. (2006)
Metodología de la investigación.
Editorial Santillana. México.

Páez, Darío; Adrián, J.A. (1993)
Arte, lenguaje y emoción.
Edit. Fundamento. España.

Pascual Castroviejo, Ignacio. (2009)
Síndrome de déficit de atención-hiperactividad.
Edit. Díaz de Santos. España.

Pérez de los Cobos, José C. (2006)
Tratado SET de trastornos adictivos.
Edit. Panamericana. España.

Rickel, Annette U.; Brown, Ronald T. (2007)
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
Editorial Manual Moderno. México.

Rodríguez S., Jaime. (1998)
Psicopatología del niño y adolescente.
Edit. Universidad de Sevilla. España.

Shaffer, David R.; Kipp, Katherine. (2000)
Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia.
Edit. Thomson Learning. México.

Vasta, Ross; Haith, Marshall M.; Miller, Scott A. (2004)
Psicología infantil.
Edit. Ariel. Barcelona.

Vigotsky, Lev. (2004)
Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico.
Edit. Akal. España.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias electrónicas

<http://www.espaciologopedico.com/noticias/detalle?Id=280>