



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**“LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL NIÑO CON
TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN
CON HIPERACTIVIDAD, UNA
ALTERNATIVA PEDAGÓGICA”**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

VIRIDIANA TRUJILLO HERNÁNDEZ

ASESOR: DRA. MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO

SAN JUAN DE ARAGÓN, ESTADO DE MÉXICO 2012



FES Aragón



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DIOS

Gracias por haberme dado la sabiduría y la fortaleza para que fuera posible alcanzar el triunfo de permitirme terminar satisfactoriamente mis estudios, por acompañarme siempre en todo momento de dificultad, darme la vida y cuidar de mi familia.

DEDICATORIAS

Las siguientes palabras son la intención de expresar el afecto que tengo hacia todos ustedes, esperando que vean que el esfuerzo ha valido la pena, al grado de hacerlo formar parte de mi personal proyecto de vida, en el que ustedes participan tomando un papel especial, gracias por todo.

Quiero iniciar con **mis padres** como agradecimiento a su esfuerzo, amor y apoyo incondicional durante mi formación tanto personal como profesional.

A MI MADRE: por su cariño, su apoyo, su dedicación y empeño por ayudarme a ser una persona mejor cada día. Por tanto esfuerzo para que yo alcanzara este triunfo. Gracias por ser mi mami.

A MI PADRE: por su apoyo incondicional, por toda la ayuda que me ha brindado para salir adelante. Por ser la fuente de mi inspiración. Le doy gracias a Dios por darme la bendición de tenerlo como papi.

A MIS HERMANOS: a mi Tata y Sisito, quiero que sepan que esto no hubiera sido posible sin su amor y apoyo que me han brindado a lo largo de la carrera, la hermandad, la confianza depositada en mí, le doy gracias a Dios por darme unos hermanos tan divinos, maravillosos e inteligentes como ustedes.

A MI PAREJA: a mi Tony, este esfuerzo también te lo dedico, gracias brindarme tu amistad y tu apoyo, por estar conmigo en todo momento, por ser el conejito de indias de las clases, darme tu confianza, por todos los momentos felices que me has dado, por ser mi amigo incondicional y por dejarme ser parte de tu vida.

A MI ASESORA LA DRA.TERESA BARRÓN TIRADO:

Gracias por brindarme la oportunidad de acompañarme a lo largo de mi trabajo de tesis, gracias por confiar en mí y en mi trabajo, espero no defraudarla y trataré de seguir poniendo en alto a la UNAM sobre todo la carrera de Pedagogía.

A la UNAM:

Te doy las gracias por ser mi segunda casa ¡Mi alma Mater! a ella que le debo todo "Por mi raza hablará el espíritu", el espíritu que se ha ido fortaleciendo en mi a favor del humanismo, espero retribuir de todo lo que ha hecho de mí.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. LA PRÁCTICA DOCENTE	6
1.1 Diversas perspectivas.	6
1.2 La práctica docente ante una Necesidad Educativa Especial (N.E.E.)	11
1.3 Los aportes de Piaget en la educación y la didáctica.	15
CAPÍTULO 2. TEORÍA PSICOGENÉTICA DEL APRENDIZAJE.....	18
2.1 Estadios del aprendizaje.	21
2.2 Juego desde la perspectiva Piagetiana.....	25
2.2.1 El ejercicio, el símbolo y la regla	27
2.2.2 Clasificación y evolución de los juegos de simple ejercicio.	28
2.2.3 Clasificación y evolución de los juegos simbólicos.....	29
2.2.4 Los juegos de reglas y la evolución de los juegos infantiles.....	35
2.2.5 Tipos de juegos	36
2.2.6 El aprendizaje y el juego	40
CAPÍTULO 3. TRANSTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDA-H)	47
3.1 Concepto de hiperactividad.....	47
3.2 Antecedentes Históricos del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)	52
3.3 Etiología	55
3.3.1 Factores determinantes del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).	55
3.4 Características del niño con TDA-H.	57
CAPÍTULO 4. ASPECTOS ESCOLARES DEL NIÑO CON TRANSTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDA-H).....	69
4.1 El niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) en el ámbito escolar.	70
4.2 Fracaso escolar.....	71
4.3 Necesidades educativas especiales en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).....	74

4.3.1 Problemas interpersonales.....	77
4.4 Relación que se da entre maestro-alumno con TDA-H en el aula.....	78
4.4.1 Características del alumno con TDA-H en el aula.....	83
4.5 El papel del maestro ante la problemática.....	86
4.6 Actividades y sugerencias básicas para el docente.	89
CAPÍTULO 5. PROPUESTA.....	109
5.1 Curso-taller.....	111
CONCLUSIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	122

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la presencia de Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-H) en los niños tiene varios aspectos importantes, ya que se enlistan diversas afectaciones en el entorno social del niño, tal es el caso que en el ámbito educativo se comienza a desenvolver problemáticas que para el docente resultan indiferentes o incompetentes.

En busca de una propuesta, el pedagogo tiene diversas funciones respecto al área Psicopedagógica, la docencia permite formar y educar al sujeto que presenta un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-H) partiendo desde sus necesidades específicas, en la práctica docente se pretende informar y capacitar a profesores vinculados en el aula a este tipo de problema, informando a los docentes sobre sus características, posibles causas, consecuencias y el papel del docente ante ésta situación.

La presente investigación se refiere al tema del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H). Los niños hiperactivos han recibido atención de disciplinas muy variadas enfocado a su tratamiento y al manejo educacional. El interés de la investigación surge a partir de la problemática basada en la dificultad que tiene el niño para aprender y la dificultad que tiene el docente para atender al niño en su proceso de aprendizaje. La finalidad de la presente tesis es proporcionar las herramientas necesarias al docente para hacer más eficiente su labor educativa, utilizando como teoría de base a la psicogenética presentada por Jean Piaget. Además de orientar mi trabajo al pedagogo como docente, proponiendo estrategias adecuadas y precisas para el desarrollo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación al niño con que presenta este problema.

Se presenta un estudio descriptivo, el cual busca especificar las propiedades importantes de las personas para ser sometido a análisis. Para esto se seleccionaron los aspectos que sobresalen con la práctica docente presentadas

en el aula con los niños con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) en relación a su aprendizaje.

Esta investigación está organizada con cinco capítulos, conclusiones, acervo bibliográfico y anexos, los cuales se describen a continuación:

En el Capítulo 1. Se menciona la definición de la práctica docente en el aula, el impacto que surge a través de las dificultades del quehacer docente a causa de su proyecto de vida, las problemáticas que éste se enfrenta ante las Necesidades Educativas Especiales, y las aportaciones de Piaget en el campo de la Educación y la didáctica con el fin de analizar los modelos didácticos relacionados a los métodos de enseñanza y sus efectos en el proceso de aprendizaje del sujeto.

Capítulo 2. Se presentan los elementos de la teoría Psicogenética de Piaget, con el fin de describir de manera clara y detallada las operaciones, formas y estructuras que lleva a cabo el sujeto para poder apropiarse del conocimiento, así mismo se describe el uso de las actividades lúdicas como parte fundamental para el desarrollo intelectual del sujeto y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Capítulo 3. Se describe el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) a partir de su historia, sus definiciones, características y dificultades en el aprendizaje que presenta un niño con este padecimiento.

Capítulo 4. Las dificultades que presenta el docente en su práctica, las aportaciones de Piaget en el campo educativo y la didáctica frente a la problemática del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) en el ámbito educativo, constituye una brecha de conocimiento a la acción con el fin de mejorar las condiciones educativas a nivel curricular. En este capítulo presento de manera articulada el análisis de los capítulos anteriores en el ámbito educativo, las complicaciones que tiene el niño para poder apropiarse del conocimiento, las dificultades que tiene el docente en su práctica para facilitar el

aprendizaje a través de nuevos métodos didácticos y las implicaciones generadas a nivel interpersonal, familiar, institucional y profesional del maestro y del alumno.

Capítulo 5. Se presenta una propuesta encaminada al apoyo de la práctica docente con el fin de informar y proporcionar alternativas estratégicas en el aula por medio de un curso- taller de cuatro sesiones de dos horas.

Conclusiones. Se muestra un análisis profundo de la problemática que presenta el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) en el aula.

Bibliografía. Acervo bibliográfico de apoyo para llevar a cabo esta investigación.

Anexos. Documentos generados como apoyo extra de la investigación.

CAPÍTULO 1

LA PRÁCTICA DOCENTE

1.1 Diversas perspectivas.

La estructura de la práctica docente se encuentra determinada ante la justificación de diversos parámetros como los institucionales, organizativos, los medios y las condiciones físicas existentes en el contexto educativo y en el actuar del docente. En este sentido, la práctica docente es difícil de limitar, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, cuya implicación se encuentra en el aprendizaje del alumno.

Existen diversas investigaciones que prestan atención a aspectos muy concretos de la práctica docente, por ejemplo: en el proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A) en relación con el uso de los materiales didácticos. La importancia de estas investigaciones, son necesarias puesto que sacan a la luz las diversas características de la forma de enseñar del docente. Zabala (1998) “sitúa la participación del docente en el aula, en alusión a su didáctica: primero, secuencia de actividades de enseñanza/aprendizaje; segundo, la relación maestro-alumno; tercero, la organización de la clase; cuarto, la utilización del espacio y tiempo; quinto, la organización de contenidos; sexto, el uso de materiales curriculares y de los recursos didácticos; y por último la evaluación” (p.14-15)

Como se puede observar, la concepción que se tenga en referencia a la manera de realizar los procesos de aprendizaje constituye el punto de partida para establecer los criterios que permiten al docente tomar decisiones en el aula. Sin embargo, hay que dar por entendido que los aprendizajes sólo se dan en situación de enseñanza de manera explícita o intencional, bajo esta perspectiva integradora, es decir (la práctica, la enseñanza y el aprendizaje) “el conocimiento que proviene de la fuente psicológica sobre los niveles de desarrollo, los estilos cognitivos, los ritmos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, y demás, es

clave para precisar las pautas que hay que tomar en cuenta para tomar las decisiones didácticas” (Zabala, 1998, p.20) de manera que , mientras el docente no perciba que desempeña un papel central en la construcción metodológica, no tendrá condiciones para enfrentar con creatividad su tarea educativa.

Ahora bien, se han visto puntos importantes que nos dirigen a una aproximación referente al cómo se define la práctica docente.

La concepción de *práctica* según Gimeno Sacristán (2002) se refiere “a las actividades de enseñanza concretadas en un contexto de comunicación interpersonal - docentes y alumnos- para desarrollar un determinado currículum, dentro de un espacio restringido” (p.100)

Completado la definición, Díaz Barriga (1995) dice que “el docente es un intelectual, es representante de un saber, y tiene una capacidad de convocar (invitar) a los alumnos de interesarse de ese saber” (p.106)

Podemos decir, que es un conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del docente. En ese proceso intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el quehacer de cada profesor; por ejemplo, el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las interacciones; el análisis de la práctica, entre otros. Por lo tanto, la práctica docente es una actividad que se caracteriza por emplear elementos, tanto didácticos como pedagógicos, es el saber, *saber hacer y el deber ser en el ámbito áulico*. Es la forma en que el docente aplica sus conocimientos basados en la experiencia de acuerdo a las necesidades del contexto, pretendiendo incidir en el desarrollo humano y social de los estudiantes con calidad.

La calidad es una palabra que se frecuenta mucho en el contexto educativo, ésta hace referencia a la calidad de los seres humanos, a todos a quienes participan en las labores correspondientes a la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, la

calidad del docente se concibe “como sujeto individual construido en su capacidad de comunicar, de interactuar, de mediar con toda la cultura, de investigar, de producir intelectualmente”. (Tedesco, 2005, p.131). Mientras que la *calidad del alumno* “como sujeto individual: capacidad de expresión, seguridad, autoestima, disponibilidad de recursos, de relación e interacción, de comprensión de las interdeterminaciones de los fenómenos sociales, tolerancia, convivencia con la diversidad y las diferencias” (Tedesco, 2005, p.131).

Por lo tanto, una escuela con calidad, “es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para avanzar esos resultados.” (Porrás, 2002, p.94).

En este sentido, la práctica docente se inserta de forma directa en aquello nombrado como “*la calidad educativa*”, misma a la que hace referencia en el *ser* y el *deber ser* del docente, y a la que se le alude su deficiencia. Por esta razón se han desarrollado estudios y propuestas desde diferentes perspectivas a fin mejorarlas y transformarlas, incluso se han puesto en operación diversas estrategias que intentan resolver lo que se considera como un problema de urgente solución.

De esta manera, la relación pedagógica que se establece entre la formación docente aparece cruzada por determinantes institucionales, grupales e individuales, espacio que se construye el centro de las demandas y los reproches de la sociedad en materia educativa. En relación al mismo contexto, se ha definido *un deber* docente altamente irracional que parece responder a representaciones imaginarias, fantasías y deseos que la sociedad, los estudiantes y los propios docentes tienen y proyectan en su profesión docente, con ello han ido transformando una identidad paradigmática, “el normalismo” por ejemplo, cuya

explicación es fundamental para entender la problemática de la formación de los maestros de la educación básica en México.

Haciendo un análisis profundo, cabe lanzar la siguiente interrogante ¿cuál es la formación del profesor en la educación básica? dando referencia a dicho concepto manejaremos dos visiones: la formación por producto y la formación por proceso; en la primera, intervienen las condiciones históricas que enmarcan y determinan al sujeto; en la segunda, alude a los momentos por los que ha transitado el sujeto en formación y que fueron vividos con mayor y menor conciencia.

“En términos de producto, la formación alude al presente, al lugar en el cual nos colocamos hoy para analizarla y evaluarla. En términos de proceso se refiere a la historia, a los momentos que vivimos anteriormente y que incidieron en lo que somos” (Reyes, 1993, p.4-5).

En algunos casos, la experiencia de formación de los docentes, en estos planos se entrelaza de forma permanente y resulta casi imposible separarlos. Resulta más complejo cuando el producto y el proceso de la formación no aparecen como algo concluido, sino como un punto de partida para nuevas actividades formativas que se desprenden del proyecto personal del docente, en éste sentido, la formación siempre esta ligada a un proyecto de vida.

En relación con lo anterior, Marcela Gómez menciona lo siguiente al respecto: “Formación refiere de esta manera, mas que un objeto a un campo de problemas que permiten una lectura particular de los procesos en los cuales se inscribe la relación entre la educación, conocimiento y cultura. Es en este contexto que interesa pensar a la educación como un horizonte que puede aportar a la potenciación del sujeto a partir de formas de razonamiento, en las que se aprenda problemáticamente lo acumulado y se despliegue en la historicidad del saber y del saber hacer, un marco de posibilidades que vaya más allá de los patrones

culturales que bloquean la capacidad del individuo para asumirse como persona en y de la acción” (Meneses, 2002, p.123).

Por un lado debemos visualizar a los profesores o las instituciones formadoras, que ven a la formación como algo que se adquiere durante la estancia en la Normal, en donde se aprende a *ser maestro*, la formación se considera momentánea en la vida del sujeto que transcurrió en un espacio y en un tiempo determinado y por ello la mayoría de los docentes hablan de su formación como algo pretérito (Formación inicial).

Y por otro, al docente que se forma a lo largo de toda su experiencia profesional, en este segundo caso vemos al docente que debe *dedicarse a enseñar*, pues él es representante institucional del saber, su papel en la sociedad es el portador del saber y trasmisor del mismo (Formación permanente).

Pudiésemos decir, que ningún otro docente ha formulado un proyecto de vida profesional a una identidad semejante, esto genera un imaginario social que juega un papel importante en la formación de los maestros, hablo de la frustración e insatisfacción de su quehacer.

Es notable sobre todo en educación básica, que el hecho de trabajar con un aproximado de 35 alumnos, dentro de un aula para enseñarles los elementos culturales considerados como básicos, tiene características únicas. Todas las experiencias que el docente adquiere frente al grupo son continuas e ineludibles, la importancia de su práctica requiere un esfuerzo sostenido, tanto afectivo y físico como intelectual durante toda su jornada laboral.

Existen diversos contextos que el docente enfrenta a lo largo de su carrera, por ejemplo, situaciones que cuyo comportamiento de algunos alumnos no es agradable para el docente, o casos que por razones a que se refiere a su naturaleza (familia o medio), alumnos que presentan algún trastorno de conducta

o de problema de aprendizaje. Esto genera grandes implicaciones a nivel macro y micro en el entorno social. Específicamente las secuelas marcadas en el alumno van encaminadas principalmente en el fracaso escolar.

El quehacer del docente frente a su grupo de alumnos, requiere de todos los recursos de los que dispone; conocimientos profesionales (formación inicial) y la formación que adquirió a lo largo de su vida (formación permanente), de esta forma el docente en su práctica promueve sus conocimientos, ubicándose como un pilar principal en la práctica social. Es decir, participa en el proceso de construcción de saberes y acumulación de saberes, proceso siempre inconcluso, durante el cual, los actores no son siempre conscientes del por qué y de cómo lo hacen. “El maestro normalista no aspira a construir o transmitir conocimientos, aspira a algo más ambicioso: formar hombres, hacerlos como estos deben ser” (Zúñiga, 1993, p.24) en otra palabras es hora que el docente normalista ocupe también el lugar del *saber*, desde esta perspectiva se tiene la seguridad de formar nuevos docentes.

En este sentido, la transmisión tradicional de conocimientos, impide que en la enseñanza se desarrolle la creatividad del docente dentro de los escenarios educativos, a su vez imposibilita de ésta manera, el aprendizaje de sus discentes. Por ello se considera la necesidad de formar docentes con competencias contextuales, es decir que reconozca su contexto y se convierta en un docente activo, con la inquietud de transformar o intervenir en diversas problemáticas como lo es el Trastorno con Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) favoreciendo el aprendizaje del niño.

1.2 La práctica docente ante una Necesidad Educativa Especial (N.E.E.)

Las Necesidades Educativas Especiales mejor conocidas como las N.E.E., podemos decir que es un tema amplio puesto que abarca varias áreas, en las que participan cumpliendo un papel importante en el desarrollo de niño, los psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, asistentes sociales, docentes, los padres de familia,

en otros. Como podemos ver la integración de estos personajes es de suma importancia ya que de ellos depende explotar al máximo el desarrollo intelectual del niño. Esta investigación es enfocada al docente, ya que es uno de los personajes que al igual que los padres, tiene mayor contacto con el niño, y que es él, quien detecta y trata de dar solución las problemáticas suscitadas en el aula a través de su práctica.

Los primeros estudios que pueden referirse dentro de lo que actualmente se constituye como Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), se encuentra relacionado con la educación de alumnos con deficiencias sensoriales, y uno de los principales precursores y que dio origen a dicho concepto fue el francés Jean Mare Gaspard Itard quien participó como colaborador en el Instituto de Sordomudos de París a finales del siglo XIX, así como la tan famosa reeducación de Victor de l'Aveyron, conocido como el niño salvaje.

En el informe político-educativo español de Warbnock (1978), da un primer acercamiento a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), en él, se hace referencia a los niños, niñas, jóvenes y adultos que requieren de una o varias prestaciones educativas especiales durante su proceso de desarrollo, enseñanza y aprendizaje.

Las necesidades que menciona con mayor relevancia en el aula son: Primero; La provisión de medios especiales de acceso al currículo a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas; Segundo: Provisión de un currículo especial o modificado; Y tercero: Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

Para Warbnock (1978), el nombre de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), se refiere a los alumnos con dificultades importantes en el aprendizaje, y se clasifica en dos partes (temporales y permanentes) éstas se encuentran por causas, físicas, psíquicas, sensoriales, afectivo-emocionales, situación socio-familiar, otros casos de inadaptación (cultural, lingüística, entre otros).

En este informe se hace referencia a los problemas del niño en relación a su proceso de enseñanza/aprendizaje, haciendo énfasis en la capacidad de la escuela para ofrecer una respuesta educativa a los alumnos escolarizados en ella. Por tanto la Educación es un bien en el que todos tienen derecho, y que ningún niño es ineducable, se alude que las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), son comunes a todos los niños, por lo que no es necesario separar a los alumnos que reciben educación especial. Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus N.E.E. Lo que se postula en este informe es la integración en el aula.

Gracias a los movimientos de integración y la evolución hacia la inclusión en la atención de los alumnos con N.E.E., la participación de la escuela se encuentra encaminada a la respuesta social y educativa en atención a las necesidades específicas de cada sujeto (alumno) acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse en el aula. Sin embargo, es importante mencionar que los cambios no sólo dependen del enfoque que tiene la escuela, sino de la capacitación del docente en torno a su práctica, es decir, en la manera en que se encuentra establecido el currículum no es el que modifica de manera total, sino que él docente con su participación activa llevando a cabo las actividades en el aula, genera los aprendizajes en el alumno.

En la actualidad, impera la necesidad de una la renovación fundamental de la enseñanza; que no debe ser separada del replanteamiento de la sociedad. En dicha renovación los docentes y alumnos tendrán que asumir diferentes roles a los que tradicionalmente se han desempeñado en el aula.

Por lo tanto en la atención a las N.E.E. es una tarea compleja que exige un gran esfuerzo a los docentes involucrados en ella. Desde esta perspectiva no se debe considerar como algo molesto, sino como un reto y una oportunidad para trabajar y buscar soluciones que mejoren la acción educativa, la consideración de una escuela no debe considerarse en cambio cuantitativos en los elementos del currículum escolar, sino que ha de implicar cambios cualitativos en la concepción

de la educación, en el modelo curricular, en la organización escolar y en la planeación dentro de las aulas.

Dichos cambios suponen una tarea en la comunidad educativa, en donde se necesiten realizar adopciones precisas para responder a los principios de atención a las N.E.E. de cada escuela.

Es decir, un sistema educativo de calidad se puede medir a través de determinados factores, en donde incluyan un profesor competente, un currículo adaptado a una metodología activa y participativa, y unos procedimientos adecuados en la evaluación.

En otras palabras, una educación de calidad debe dar respuesta a las N.E.E. potenciando al máximo el desarrollo del alumno de manera que le permita desenvolverse de forma autónoma en la sociedad en la que vive.

Para construir de manera teórica sobre la relación que existe entre la práctica del docente y las N.E.E., es necesario abordar la práctica del docente en relación a los conocimientos, habilidades y actitudes. Para esto el saber del docente conlleva a reconocer las dificultades que los alumnos pueden tener con los contenidos y la forma de aplicarlos, esto permite enseñar los contenidos temáticos de forma adecuada y óptima en los temas y actividades. En cuanto a las habilidades nos referimos a la competencia que el docente tiene para brindar con calidad un ambiente óptimo en el aula, es decir manejar bien los contenidos y las estrategias ajustando los métodos de enseñanza a las necesidades del alumno, promoviendo en su práctica el trabajo cooperativo y participativo. En cuanto a la actitud, es importante mencionarla, ya que las problemáticas existentes en el ámbito áulico se generan a causa de la actitud del profesor, es decir, la estima, la aceptación, el respeto y la confianza que el docente muestra en su práctica con relación al alumno, la importancia radica en que el docente muestre interés por el bienestar del alumno.

La mayoría de las problemáticas que existen en el aula se generan a partir de las dificultades de aprendizaje que el alumno presenta, como dificultades en el lenguaje, dislexia, disgrafía, problemas de conducta, problemas de atención, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).

Ahora bien, la escuela debe estar sensibilizada a brindar la atención a la diversidad de los aprendizajes de los alumnos, los maestros no están lo suficientemente preparados, ya que la metodología y las estrategias de enseñanza no están adecuadas a las relaciones interpersonales y la comunicación entre la comunidad educativa, lo cual repercute seriamente en el aprendizaje escolar de los alumnos y se propicia la presencia de necesidades educativas especiales.

El término de dificultad de aprendizaje depende de los objetivos que se planteen, del currículo establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen. Ante esta nueva situación, el sistema educativo deberá poseer los medios que le permitan dar una respuesta a las necesidades educativas específicas de los alumnos, o de lo contrario no proporcionará ningún instrumento válido que ayude a resolver estos problemas.

1.3 Los aportes de Piaget en la educación y la didáctica.

“A Piaget le interesó un problema: la génesis del conocimiento en el niño, esto es, cómo se construye el conocimiento en un sujeto que se encuentra en una etapa de desarrollo y de formación. La clarificación de que este desarrollo no es sólo el resultado de un proceso de maduración- posición que llevaría al mundo adulto adoptar una perspectiva pasiva respecto al mundo infantil- fue acercando irremediabilmente a Piaget a los problemas de la educación” (Castorina, 2003, p. 119).

De acuerdo al análisis y a las aportaciones de Piaget en el campo de la educación y la didáctica, Díaz Barriga consideró la necesidad de destacar tres planteamientos: (Castorina, 2003, p.120)

- a) La forma en cómo se establece un juicio sobre el rendimiento de los métodos escolares (el cual se realiza mediante los resultados de exámenes). Piaget enfatiza dentro de la epistemología de genética, el cuestionamiento dentro del sistema de exanimación y el desarrollo de propuestas para enfrentar formas de evaluación de aprendizaje escolar que tiendan a dar cuenta de los procesos cognitivos y no sólo de la retención de la información.

- b) El tema de la investigación de la enseñanza disecciona la profesión docente, es decir que el maestro de escuela no es considerado un especialista, desde el punto de vista de las técnicas y la creación científica, sino un trasmisor del saber que se encuentra al alcance de todos. Piaget muestra que la profesión docente se encuentran separada del ámbito educativo y las posibilidades de investigación; sus procesos de formación son deficientes y tienen los rasgos de una profesión moderna.

- c) Piaget expresa que la Pedagogía es una ciencia aplicada, que realiza sus procesos técnicos de manera similar a la medicina, ya que en ambos casos se parte de elaboraciones efectuadas en otros ámbitos disciplinarios, de ahí que en opinión del autor sea relevante el papel que desempeña la psicología infantil en el desarrollo del campo de la educación.

La didáctica, una disciplina pedagógica desarrollada de una serie de propuestas metodológicas de Comenio su fundador, clásicos como Pestalozzi, entre otros, han creado una nueva forma de articular el conocimiento y la recreación para formar nuevas reglas , formulaciones, posibilidades de trabajo.

En el aula las aportaciones de Piaget se manifiestan de dos formas:

1. A partir de los resultados obtenidos sobre la construcción de conceptos como volumen, cantidad, número y tiempo.

2. A partir del desarrollo de un modelo de investigación basado en el método genético que se aplicó en algunos niños.

La epistemología genética conformada para explicar una serie de procesos cognitivos en los individuos, en cierto sentido construida como una disciplina para psicólogos, de manera paulatina se fue constituyendo en un saber para maestros, en un saber para la didáctica.

Piaget realizó un análisis muy estricto de los modelos didácticos, pero fueron sus discípulos docentes quienes aplicaron su pensamiento en los ámbitos de la didáctica, estos modelos están relacionados con los métodos de enseñanza que impacta en el proceso de aprendizaje del sujeto.

Para Piaget existen tres tipos de métodos:

- a) Basados en la trasmisión del maestro que promueve un método receptivo en el estudiante.
- b) Métodos activos; se refiere al contacto permanente con el niño y permite un desarrollo social del alumno.
- c) Métodos basados en la imagen (resultados de la evolución de los medios de comunicación), Piaget enfatiza que aun sigue siendo inadecuada para la formación.

La teoría psicogenética es la muestra y de mayor riqueza y fecundidad desde el punto de vista pedagógico, y la que satisface mejor a los procesos de formación de los docentes y de las exigencias que impone la enseñanza, en ella se establecen los retos teóricos y técnicos más importantes para el trabajo docentes.

Bajo este panorama significativo en el ámbito áulico, en el siguiente capítulo se desarrollará la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, la cual aportará elementos importantes que dan cabida a la práctica docente.

CAPÍTULO 2

TEORÍA PSICOGENÉTICA DEL APRENDIZAJE

Este capítulo tiene como objetivo, presentar elementos de la teoría de Piaget que nos permita comprender la correlación que existe entre el desarrollo intelectual del niño y el aprendizaje.

En este sentido, la psicología genética desarrollada por Jean Piaget ubica en un plano central al sujeto explicando de manera clara y detallada las operaciones, formas y estructuras que lleva a cabo el individuo para apropiarse del conocimiento; es decir, proporciona explicación a las múltiples relaciones ya sean simples o complejas que se dan entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. En específico para poder comprender la Teoría de Piaget es importante destacar algunos datos interesantes de su vida.

Jean Piaget hace referencia en la Teoría del Conocimiento, que es lo que se da prioridad en el desarrollo intelectual del sujeto a partir del pensamiento infantil al razonamiento científico adulto y en la manera en que se construye. Sus obras más destacadas son: “El nacimiento de la inteligencia”, “El juicio moral en el niño”, “Génesis de la estructuras lógicas y elementales”, “De la lógica del niño a la lógica del adolescente”, “Psicología y pedagogía” y otras”.

El interés de Piaget se encuentra dirigido hacia diferentes disciplinas como la Biología, la filosofía, la psicología, entre otras, en especial en el campo educativo extiende la psicología infantil y en el desarrollo intelectual.

Jean Piaget orientó sus investigaciones para tratar de entender qué es el conocimiento y cómo aprendemos, lo cual lo llevó necesariamente al estudio de los procesos de razonamiento de los niños.

Descubrió que el niño percibe su mundo y los fenómenos naturales que acontecen en función de sus propias experiencias y en forma gradual modifica sus ideas para adecuarlas a la realidad objetiva. En esta teoría se define el desarrollo del pensamiento lógico en diversas etapas por las que pasan los individuos en una agresi3n ordenada, donde s3lo varía el tiempo en que se presentan, ya que la maduraci3n, las experiencias con el medio, la transmisi3n social y la equilibraci3n determinan el proceso evolutivo de cada individuo.

Piaget describe a la inteligencia a trav3s de tres factores: su contenido, su estructura y su funci3n.

Contenido: hace referencia a las condiciones ambientales en el interactúa el individuo.

Estructura: es la manera en que Piaget organiza los niveles de desarrollo, cada etapa de desarrollo implica nuevas estructuras que son esenciales para el progreso a la siguiente etapa.

Funci3n: describe la manera en que un individuo progresa desde el punto de vista cognitivo.

La Psicogenética concibe al ni3o como un ser que aprende por si mismo, y la funci3n de la educaci3n ha de potenciar la reflexi3n, la cr3tica, la creaci3n y la transformaci3n. El ni3o no es un adulto en peque3o, es una persona diferente al adulto con ideas propias sobre el mundo. Postula que todos los seres humanos, heredamos tres tendencias b3sicas: la organizaci3n (tendencia a sistematizar y combinar los procesos en sistemas coherentes) y la adaptaci3n (tendencia a integrarse al ambiente), y por 3ltimo el equilibrio.

En forma semejante, considera que lo mismo que el proceso biol3gico de la digesti3n puede transformar los alimentos para que sean aprovechados por el

cuerpo, los procesos intelectuales transforman las experiencias de tal manera que el niño los puede utilizar al enfrentarse a situaciones nuevas que le presenta la realidad.

En la misma forma que los procesos biológicos se deben de mantener en un estado de equilibrio (homeostasis), los procesos intelectuales buscan este estado, por medio del proceso de equilibración.

Es así como, la organización, la adaptación y la equilibración son tendencias básicas de los procesos mentales que sigue el ser humano. Pero la forma básica es que un niño transforma las experiencias en conocimientos, tiene lugar por medio de procesos de asimilación y acomodación que hacen posible la adaptación.

La adaptación es un proceso doble, que consiste en adquirir información y en cambiar las estructuras cognitivas previamente establecidas hasta adaptarlas a la nueva información que se percibe. La adaptación es el mecanismo por medio del cual una persona se ajusta a su medio ambiente. El proceso de adquisición de información se llama asimilación, el proceso de cambio, a la luz de la nueva información, de las estructuras cognitivas establecidas, se llama acomodación.

A manera de conceptualizar dichos conceptos entendemos por:

La equilibración: a la forma de autorregulación, que estimula a los niños a dar coherencia y estabilidad a su concepto del mundo y hacer comprensibles las inconstancias de la experiencia.

La asimilación: se refiere al proceso por medio del cual los elementos del ambiente son incorporados a la estructura cognitiva del niño.

La acomodación: Se refiere a la forma en que el individuo modifica el concepto del mundo, al ir incorporando experiencias nuevas y alternando respuestas a los objetos del conocimiento.

Al asimilar y acomodar a través de las experiencias los objetos de conocimiento y arribar a un patrón organizado, Piaget señala que se ha desarrollado un esquema cognitivo.

Lo que permite al niño organizar e integrar esquemas, es la interacción con el objeto. Y, con la asimilación y acomodación de esquemas anteriores y la comprensión de las cualidades comunes o diferentes se desarrollan conceptos cognitivos.

2.1 Estadios del aprendizaje.

Piaget explica el aprendizaje en términos de procesos de asimilación que requieren acomodación por parte del sujeto, el papel de los conflictos cognoscitivos (perturbaciones) y sociocognoscitivos (desequilibrio) resulta importante en el desarrollo del niño.

Dicho anteriormente el aprendizaje no se manifiesta de manera espontánea de formas aisladas, sino una actividad indivisible conformada por los procesos de asimilación y acomodación; el equilibrio resultante le permite al individuo adaptarse activamente a la realidad, que es en última instancia el beneficio principal del aprender.

La manera como se organiza y adapta el ser humano a las experiencias ambientales se manifiesta a través del proceso del desarrollo al que Piaget describe como una serie de estadios de las cuales resaltan las características siguientes: Primero; cada etapa incluye un periodo de formación, es un logro en sí misma y sirve de punto de partida para la siguiente. Segundo; el paso de una

etapa a otra es gradual, no hay rompimiento, y las secuencias no son rígidas. Tercero; las estructuras y las operaciones cognoscitivas.

Este proceso requiere de la acción de sujeto sobre el objeto de conocimiento, Piaget señala que desde los niveles más elementales del desarrollo, el conocimiento no es una copia pasiva de la realidad externa, un reflejo de la transformación social, sino una creación continua, asimilación permanente y transformadora. Es así como el niño tendrá que interactuar con los objetos para conocerlos y formar sus propias estructuras.

Piaget clasificó el estudio del proceso de desarrollo, en diferentes etapas de acuerdo a ciertas características presentes en determinadas edades y orientado por cuidadosas observaciones.

ESTADIO	EDAD	CARACTERÍSTICAS
Senso- motor.	0 a 2 años.	Egocentrismo. Reacciones circulares primarias, secundarias y terciarias. Experimentación. Imitación.
Preoperatorio.	2 a 7 años.	Pensamiento simbólico perceptual. Simbolismo no verbal. Investigación. Pensamiento unidimensional. Razonamiento trasductivo. Reversibilidad.
Operaciones concretas.	7 a 11 años.	Conserva de un modo constante. Clasifica y ordena con rapidez y facilidad. Experimenta de modo cuasistemático.
Operaciones formales.	11 a 15 años.	Lógica combinatoria. Razonamiento hipotético. Uso de supuestos. Razonamiento proporcional. Experimentación científica.

Sin menoscabo de la descripción de la totalidad de las etapas del desarrollo estudiadas por Piaget; esta investigación se centra a los estadios que se refieren al periodo de las operaciones preoperatorio y a las operaciones concretas, ya que en estas etapas se encuentran ubicados con regularidad los niños con Necesidades Educativas Especiales, y que son más notorias sus conductas en el aula, en específico niños que padecen Trastorno con Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).

Periodo preoperatorio (De los 2 a los 7 años).

“Con la aparición del lenguaje las conductas del niño resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como en su aspecto intelectual.” (Piaget, 1983, p.31).

En este periodo el niño adquiere la capacidad de reconstruir, gracias al lenguaje las acciones pasadas en forma de relato y anticipar sus acciones mediante la representación verbal.

De ello se deriva un posible intercambio entre individuos, una entre interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soporte el lenguaje interior y el sistema de signos; finalmente y de forma primordial, una interiorización como tal, que puede ser puramente perceptiva y motriz, pasa a reconstituirse en el plano intuitivo de las imágenes y las experiencias mentales.

Con el lenguaje el niño descubre un mundo de posibilidades superiores a él: sus padres y adultos que le rodean se le presentan como seres grandes y fuertes.

Periodo de las operaciones concretas (De los 7 a los 11 años aproximadamente). Al culminar la etapa preoperatorio donde el niño comenzó a tomar conciencia de ciertas relaciones de su lugar en la sociedad que le rodea, donde se hace

necesario que su pensamiento sea reversible para que se dé cuenta de que un hecho tiene múltiples perspectivas.

La reversibilidad presenta la posibilidad constante de regresar al punto de partida de la acción realizada internamente y viceversa, dando como resultado, donde el alumno alcanzará un nivel operatorio con la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia obtenida como un todo organizado.

Para Piaget, el cambio ocurre en la mente del niño como consecuencia del gran cambio estructural que va ligado a su maduración, posterior a los seis años de edad, se requiere de una percepción concreta para su lógica interna y las experiencias que va teniendo con su medio físico y social, así como las abstracciones que va realizando de ellas, le serán útiles para elaborar procedimientos y conceptualizaciones cada vez más elaboradas.

Otro aspecto fundamental se presenta cuando el niño forma esquemas de clasificación en el que cada objeto forma parte o está incluido en un grado mayor. Junto a la clasificación surge en el niño la posibilidad de seriar objetos del más grande al más chico o viceversa, esquemas que le permitirán apropiarse de los conceptos con mayor claridad.

Otra situación relevante es que en este periodo el niño pasa de un modo de pensamiento inductivo a otro deductivo. En sus operaciones mentales, su razonamiento se basa en el conocimiento de un conjunto más amplio y en la realización lógica que hay entre él y los conjuntos que lo formaron, descubre explicaciones que se relacionan con objetos y los hechos de su mundo transitan de lo mágico a lo científico.

En consecuencia, el desarrollo de las capacidades mentales para formar las operaciones concretas se presentan en el niño de manera secuencial, pasan de la experiencia más sencilla a la más compleja, así como de la más próxima a la más

remota. Además, ahora se cuenta con más puntos de referencia para la explicación y comunicación de sus pensamientos. Las experiencias ya no son el centro de la vida sino que forman parte de ella. Ahora trata de entender partes diferentes de conducta social, el juego y la conversación dejan de ser medios primarios de autoexpresión para comprender el mundo físico y social.

2.2 Juego desde la perspectiva Piagetiana

Las actividades lúdicas son la base fundamental en el desarrollo intelectual del niño, ya que es la única actividad en la que el niño aprende sin darse cuenta de lo que descubre y en la que el profesor puede tener al alcance para generar aprendizajes en especial con un niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

El juego es vital en muchos aspectos del desarrollo social, emocional e intelectual de los niños, y presenta una importante repercusión en el aprendizaje académico. Es el medio por el cual el niño tiene que probar y aprender bien nuevas habilidades, conceptos y experiencias.

La meta es comprender como el niño actúa sobre su medio ambiente y reacciona a las modificaciones de este, es decir en la interacción entre sujeto y objeto. La forma en como el niño aprende mediante el juego resulta amena e interesante, debido a que esta actividad mejora la socialización. Piaget describe el desarrollo de la función simbólica en donde la limitación y el juego constituyen las actividades predominantes a través de las cuales se gesta este desarrollo.

“Si el acto de inteligencia desemboca en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, en tanto que la imitación prolonga a esta última por sí misma, se puede decir que el juego es esencialmente asimilación o asimilación que prima sobre la acomodación.” (Piaget, 2004, p.123).

El juego es considerado un elemento importante del desarrollo de la inteligencia. Al jugar, el niño emplea básicamente los esquemas que ha elaborado previamente, en una especie de lectura de la realidad a partir de su propio personal sistema de significados.

En una primera categoría los llamados juegos de experimentación o juegos de funciones generales han agrupado:

- Los juegos sensoriales (silbidos, trompeta, y otros).
- Los juegos motores (canicas, carreras, y otros).
- Los juegos intelectuales (imaginación y curiosidad).
- Los juegos afectivos y los ejercicios de voluntad (los juegos de inhibición tales como el mantenerse el mayor tiempo posible en una posición difícil).

Una segunda categoría los juegos de funciones especiales comprenden los juegos de lucha, de caza, de persecuciones, sociales, familiares y de imitación.

Hay juegos elementales que no requieren ni imaginación simbólica ni reglas y en los cuales se puede mostrar sin arbitrariedad que tendencias ejercen. A este género pertenecen todos los juegos de los animales.

En los juegos simbólicos ponemos como ejemplo el de una muñeca. Se puede ver en este juego un caso típico de ejercitación de tendencias familiares y especialmente del instinto materno.

Los juegos se pueden dividir en dos: en los Juegos individuales y Juegos sociales. En la primera distingue diversas categorías de complejidad creciente: conquista del cuerpo, el cuerpo como instrumento (juegos motores), conquista de las cosas (juegos de construcción y de destrucción), metamorfosis de las personas y de las cosas (juegos de papeles); en la segunda clasificación comprenden los

juegos de imitación simple (juegos de papeles complementarios) y por último los juegos combativos.

En otra clasificación: los juegos funcionales (sensorio - motores), los juegos de ficción o ilusión (se representa simbólicamente una casa por medio de un guijarro), los juegos receptivos (mirar imágenes, escuchar cuentos), los juegos de construcción (intenta reproducir una casa por medio del modelado con plastilina), los juegos colectivos.

2.2.1 El ejercicio, el símbolo y la regla

Algunos juegos no suponen ninguna técnica particular: son simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, pero sin modificar su estructura tal cual se presenta en el estado de adaptación actual.

Por ejemplo, cuando el niño salta un riachuelo, por el gusto de saltarlo y regresa luego al punto de partida para volver a comenzar, ejecuta los mismos movimientos que si saltara por necesidad para atravesarlo, pero lo hace tan sólo por gusto y no por necesidad o para aprender una conducta nueva.

La "utilización de las cosas para una actividad que tiene su fin en sí mismo, el juego comienza por confundirse casi por el conjunto de las conducta sensorio-motoras de las cuales no constituye sino un polo: el de los comportamientos que no necesitan acomodaciones nuevas y se reproducen por puro "placer funcional". (Piaget, 2004, p.123). Pero cuando los esquemas son interiorizados el juego se diferencia de las conductas de adaptación (inteligencia) que se encuentra encaminada al proceso de la asimilación, y es en éste proceso cuando el niño asimila libremente a todas cosas al yo.

El juego de ejercicios, es el primero en aparecer en el niño, después le seguirá el juego simbólico. Sin embargo, conviene notar una diferencia entre los juegos sensoriales motores iniciales y los del animal. En este último, los esquemas motores (ejercicios en el vacío) son frecuentemente de orden reflejo o instintivo

como luchas, cazas y otros, de ahí proviene, con relación a lo que estas actividades representarán en el estado de la maduración adulta, la noción de pre – ejercicio.

“En el nivel de los comienzos de la representación, el aspecto de copia inherente al símbolo como “significante” prolonga la imitación, las significaciones mismas, como “significados” que pueden oscilar entre la adaptación adecuada característica de la inteligencia (asimilación y acomodación equilibrada) y la libre satisfacción (asimilación que se subordina a la acomodación).” (Piaget, 2004, p. 123-124).

La mayor parte de los juegos simbólicos ponen en acción movimientos y actos complejos, que se agregan al simple placer.

Los juegos de reglas a diferencia del caso del símbolo, la regla implica relaciones sociales o interindividuales.

Los juegos de *ejercicio*, *símbolo* y *regla* parecen ser los tres estadios sucesivos características de las grandes clases de juegos, desde el punto de vista de sus estructuras mentales.

2.2.2 Clasificación y evolución de los juegos de simple ejercicio.

En el periodo sensorio motor el juego es llamado de ejercicios por el uso de los reflejos y en el que las reacciones del niño están íntimamente relacionadas por tendencias instintivas como son la nutrición, la reacción simple de defensa, hábitos que son elementales que se manifiestan en este primer periodo.

El juego de ejercicio desaparece cuando su propósito ya no da resultado a ningún aprendizaje, dado a que disminuye con el desarrollo a partir de la aparición del lenguaje, esto limita a producir una conducta sólo por placer. A esta clase

pertenecen la mayor parte de los juegos sensorio- motores. Los juegos de ejercicio sensorio-motor, no llegan a constituir sistemas lúdicos independientes y constructivos a la manera de símbolos o de reglas. Su función característica es la de ejercer las conductas por el simple placer funcional o placer de tomar conciencia de sus nuevos poderes.

2.2.3 Clasificación y evolución de los juegos simbólicos

A los dos años de edad el niño está en el periodo preoperatorio que se extiende hasta los seis años, en él las representaciones elementales (acciones sociales, percepción coordinada y lenguaje), el progreso de su comportamiento y pensamiento son excepcionales.

Piaget puntualiza que el juego simbólico es el apogeo del juego infantil, ya que el niño está obligado a adaptarse incesantemente en un mundo social de mayores, cuyos intereses y reglas siguen siéndoles exteriores, y aun mundo físico que todavía comprende mal.

Es decir, el juego simbólico supone ya una forma de representación social, en la que el niño utiliza símbolos que están formados mediante la imitación, sin embargo, esto le permite sentirse dueño de su destino y someterse a sus deseos. Puede adoptar el papel de las personas que lo controlan, construye un mundo a la medida de sus necesidades. Frecuentemente los conflictos que se presentan durante su vida cotidiana se pueden resolver mediante el juego.

La imaginación simbólica constituye el instrumento o la forma del juego y no su contenido: éste es el conjunto de seres o acontecimientos presentados por el símbolo, es decir, es el objeto las actividades mismas del niño y en particular de su vida afectiva, que son evocadas y pensadas gracias al símbolo.

Así el símbolo le aporta los medios de asimilar lo real a sus deseos o a sus intereses: el símbolo prolonga el ejercicio como estructura lúdica y no constituye

en sí mismo un contenido que sería ejercicio como tal, como lo es la imaginación en una fabulación simple. “con la socialización del niño el juego adquiere reglas o adapta la imaginación simbólica a los requerimientos de la realidad, bajo las construcciones aún espontáneas, pero que imitan lo real; bajo estas dos formas el símbolo de asimilación individual cede el paso, o bien a la regla colectiva o bien al símbolo representativo u objetivo o a ambos.” (Piaget, 2004, p.124).

En la práctica, el criterio de clasificación es simple. En el juego de ejercicio intelectual el niño no tiene interés por lo que pregunta o afirma y lo que divierte es plantear las preguntas o imaginar, mientras que el juego simbólico se interesa por las realidades simbolizadas y el símbolo le sirve simplemente para evocarlas. Podemos decir que es un juego individual que se puede jugar entre varios niños, los juegos que utilizan pueden ser contruidos por el niño, cobran significado dentro de la situación y en relación con la actividad social, pero al tener relación con objetos que designan pueden ser fácilmente compartidos con otros niños. Un mismo objeto puede variar su significado al cambiar el juego y así un objeto puede representar más de uno. Esto consiste en que la representación de hechos ocurridos con anterioridad por medio de ademanes y gestos asume un contenido simbólico y que conduce a la adquisición del signo verbal.

El límite superior de los símbolos lúdicos alcanzados por el desarrollo sensorio – motor, no se trata sino de esquemas de acción propia, que son ejercicios simbólicos y no reales.

En el periodo del desarrollo del niño (de uno a siete años) a partir de la adquisición sistemática del lenguaje, se ven aparecer, una serie de formas nuevas de símbolos lúdicos, cuyo estudio detallado puede confirmar la significación prevista para el juego simbólico, es decir, una de las variedades más características de la representación infantil.

Es decir, existe la imitación doble: el niño, al proyectar sus propias conductas sobre las de otras (hacer llorar, comer, beber o dormir a animales y muñecas), los imita él mismo tal como actuarían si produjeran sus propias acciones.

Una vez constituido el símbolo en su generalidad, se desarrolla inmediatamente en combinaciones simbólicas variadas. Estas se manifiestan plenamente a partir de los tres a los cuatro años, es en toda combinación lúdica compleja, como la de los juegos de muñecas o la invención de personajes imaginarios por el niño, para acompañarlo en sus acciones, los elementos de imitación y de asimilación al **yo**.

A partir del segundo año, reproduce escenas enteras con sus muñecas: las viste, las hace caminar y les dice discursos; les da de comer, de beber, se asocia a su comida y luego arregla todas sus muñecas en su armario. Estos juegos se desarrollan rápidamente los meses siguientes.

De los dos a los siete años inventa largas escenas de lavado de ropa, secado y planchado de las sábanas de sus muñecas y después baño general de ellas, en la cual el detalle es muy bien imitado.

Una forma de combinaciones simbólica un poco superior a la anterior, se compone por los ciclos de episodios atribuidos a un personaje originalmente imaginario.

Los juegos son sin duda los más interesantes que puedan observarse en el dominio de la construcción simbólica intencional del niño. Se extienden insensiblemente desde la simple transposición de la vida real hasta la invención de seres imaginarios sin modelo asignado pero que reúnen elementos de imitación y de asimilación deformante en forma variable.

Lo que es notable son esas combinaciones simbólicas en que el sujeto reproduce y prolonga lo real, después el símbolo imaginativo se convierte en un medio de expresión y extensión.

El juego de imaginación reproduce todo lo vivido, pero con representaciones simbólicas, y en ambos casos esta reproducción es ante todo afirmación del **yo** por placer de ejercer poderes y revivir la experiencia fugitiva. Su invención suple lo que en el adulto será el pensamiento interior, lo mismo que el monólogo de los sujetos de esta edad equivale a lo que más tarde será el lenguaje interior.

El desarrollo del juegos simbólico es prolongado, pues la simbolización inicial se van a sumar otros conocimientos que le van a ir permitiendo al niño y a la niña realizar representaciones cada vez más sofisticadas de su experiencia, al punto de crear situaciones imaginarias y trasladar el juego al placer de la expresión verbal.

Piaget (2004) menciona características de los tipos de juegos de acuerdo al desarrollo del niño, los cuales se representan de manera esquematizada en los siguientes cuadros:

PRE-SIMBÓLICOS		
EDADES	TIPO DE JUEGO	CARACTERÍSTICAS
9-12 meses.	De práctica.	Presenta atención a los objetos. Realiza acciones para tratar de alcanzar los objetos como aventar, golpear, jalar. Se cuestiona qué se puede hacer con los objetos.
13-17 meses.	De exploración.	Explora propositivamente los objetos. Los observa, los toca, los manipula. Se cuestiona qué es y como funciona.

SIMBÓLICOS		
EDADES	TIPO DE JUEGO	CARACTERÍSTICAS
17-19 meses.	Auto simbólico.	Utiliza la mayoría de los objetos y juguetes según su función. Las acciones de los juegos son aisladas y momentáneas sin contexto o escenario mental.
19-22 meses.	Simbólico con otros.	El juego se extiende a otros: muñecos o personas, el niño se peina y peina a su muñeco.
2 años.	Pretende acciones de otros y experiencias cotidianas. Acciones aisladas.	Representa su experiencia diaria a las acciones que observa cotidianamente con un contexto o escenario mental. La representación es breve y sin secuencia clara. Los juguetes son realistas. Por ejemplo, el juego de la comida.
21/2 años.	Representación de eventos con frecuentes inicios de juego asociativo.	Representa eventos de su vida cotidiana que experimenta u observa con poca frecuencia. Suelen ser eventos traumáticos o que impresionaron gratamente. Comienza a mostrar interés en compartir el juego con otros.

3 años	Representación de secuencias inicios de juego cooperativo.	Representa acciones frecuentes y poco frecuente siguiendo secuencias claramente definidas que se van desarrollando en el juego sin planeación previa, el niño comienza a negociar el juego con los demás niños.
3 1/2 años.	Uso de juguetes menos reales, toma en cuenta la perspectiva del otro.	Comienza a representar las acciones y secuencia sin necesidad de juguetes tan realistas, usa una fila de sillas para representar un camión. Al jugar describe las acciones futuras inmediatas. Tomando en cuenta su interlocutor.
4 años.	Juego de fantasía.	En sus juegos realiza hipótesis sobre eventos futuros y elabora situaciones no vividas no presenciadas, el niño inventa situaciones, combina sus experiencias previas llegando a resultados originales. Los muñecos son empleados para crear escenas completas.
5 años.	Juego verbal de roles, planeación, juego cooperativo.	Planea con anticipación una secuencia de acciones a representar. Organiza los materiales y a los participantes. Coordina más de un evento o situación al mismo tiempo. Las escenas requieren de muy pocos objetos y se construyen en la imaginación, se negocian las acciones y los roles. El juego suele ser más breve que su planeación y su negociación.

La asimilación de lo real por medio de la ficción simbólica que testimonian los juegos precedentes se prolonga naturalmente en combinaciones compensadoras, que se adquieren de lo real más que reproducirlo por placer.

De los cuatro a los siete años, más o menos, los juegos simbólicos comienzan a desaparecer. Sin duda, no es porque disminuyan en número, ni sobre todo en la intensidad afectiva, sino porque, al aproximarse cada vez más a lo real, el símbolo llega a perder su carácter de deformaciones para convertirse en una simple representación imitativa de la realidad.

Las investigaciones sobre la noción de orden muestran que si el niño de los cuatro a los seis años ordena mal un relato verbal o reconstruye voluntariamente una secuencia de acontecimientos. Se puede decir que en el juego simbólico se asiste un progreso de la secuencia.

Un progreso esencial de los juegos de los cuatro a los siete años es la preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real.

De los cuatro a los siete años es el comienzo del simbolismo colectivo propiamente dicho, es decir, con diferenciación y adecuación de los papeles, se comprende que a partir de los estadios precedentes, el niño a menudo gusta de jugar entre dos o entre varios, pero si los jugadores se presentan así las ideas y se imitan a veces detalladamente. No hay transformaciones que anotar en la estructura misma de los símbolos; el juego no es más socializado que lo era al comienzo del lenguaje entre los niños, en los casos de monólogos colectivos.

El simbolismo colectivo supone el progreso en la dirección del orden y la coherencia, se podría decir que la secuencia de las ideas deriva de los progresos de la socialización: una vez más, son estos dos aspectos de un mismo desarrollo, y es interesante anotar este círculo de adquisiciones sociales y mentales en el dominio del simbolismo lúdico como se lo puede también anotar en la representación adaptada.

Lo que concierne al simbolismo lúdico, es de anotar que todo progreso de la socialización desemboca en su transformación más o menos rápida en la dirección de la imitación objetiva de lo real.

El último período que es necesario situar es de los once a los doce años, se caracteriza por la disminución del simbolismo en provecho de los juegos de reglas o de las construcciones simbólicas cada vez menos deformantes y cada vez más cercanas al trabajo continuo y adaptado.

En correlación directa con esta adaptación social progresiva, el desarrollo de las construcciones, trabajos manuales, dibujos, cada vez más adaptados a lo real, marcan el destino final del simbolismo lúdico.

El juego simbólico que parece poner en término a la infancia, el juego de reglas dura hasta la edad adulta.

2.2.4 Los juegos de reglas y la evolución de los juegos infantiles

Para Piaget el juego de reglas inicia a los seis o siete años de edad, en el periodo llamado operaciones concretas y concluye a los once o doce años. Este periodo significa por el avance de la socialización y objetivación del pensamiento. Aun recurriendo a la intuición y a la propia acción puede desconcertar los efectos, tanto del plano cognitivo, afectivo o moral del conocimiento.

En esta etapa, el pensamiento es reversible, pues el niño al efectuar una serie de operaciones concretas, susceptibles de ser manipuladas, a través de las experiencias puede realizar inferencias que por su estructura pueden ser de agrupamiento, seriación y/o clasificación. El símbolo, en este periodo, es de carácter individual y subjetivo, construido a través de las experiencias vividas.

El juego es puramente social y desempeñará un papel importante en la socialización del niño, estos juegos se caracterizan por estar organizados mediante una serie de reglas que todos los jugadores deben respetar, de tal manera que se establece cooperación y competencia a la vez. Su traducción en el mundo de los adultos es con base en las normas morales, pues la moral es un sistema de reglas, cabe destacar que Piaget establece que este juego es la génesis de la moral.

Cuando el niño tiene canicas constituye con ellas símbolos (huevos en un nido) o juega a tirarlas (ejercicio simple) adquiriendo costumbres, es decir, llegando a regularidades espontáneas (tirarlas al mismo sitio, a una misma distancia). Pero en la regla, además de la regularidad hay una idea de obligación que supone la existencia de dos individuos por lo menos.

En cuanto a las reglas es necesario distinguir dos tipos: las reglas transmitidas y las reglas espontáneas, dicho de otra manera, aquellos juegos de reglas que se convierten en institucionales, en el sentido de las realidades sociales, pues se

imponen por presión de las generalidades anteriores, y los juegos de reglas que son de naturaleza contractual (pactadas) y momentánea.

Los juegos de reglas espontáneas proceden de la socialización, de los juegos de simple o de los juegos simbólicos y de socialización.

Los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio–motor (carreras, lanzamientos de cartas, damas, entre otras) con fin a la competencia, la cual resulta ser regulada por un código que se trasmite de generación en generación o por acuerdos improvisados.

En efecto, se puede decir la manera general que, a medida que el niño se adapta a las realidades físicas y sociales, se dedica cada vez menos a las deformaciones y a las transposiciones simbólicas, porque en lugar de asimilar el mundo a su yo, progresivamente somete éste a la realidad.

El niño se vuelve más exigente hacia el simbolismo: de los cuatro a los siete años quiere reproducir exactamente y sus símbolos se hacen cada vez más imitativos.

El juego simbólico se integra al ejercicio sensorio–motor o intelectual y se transforma en parte en juegos de construcción al trabajo. Los juegos de reglas escapan a esta ley de regresión y se desarrollan con la edad. Son los únicos que subsisten en el adulto.

2.2.5 Tipos de juegos

El juego es una actividad que tiene el fin en sí misma. El sujeto no trata de adaptarse a la realidad sino de recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación, es decir, hace referencia a una forma de comportamiento que a su vez se vincula a una serie de actividades concretas claramente delimitadas. Piaget (2004) señala tres categorías del juego: el juego de ejercicio, el

juego simbólico y el juego de reglas, la vinculación de estos constituye a lo que se puede llamar los juegos de construcción y las conductas adaptadas. *Ver tabla 1.*

TABLA 1. TIPOS DE JUEGOS	
TIPO	DESCRIPCIÓN
<p>Juego de ejercicio. Periodo sensoriomotriz.</p>	<p>Consiste en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido. Muchas actividades sensorio – motrices se convierten así en juego. El simbolismo está ausente. Es un juego de carácter individual, aunque a veces los niños juegan con los adultos, como en el “cu - cu”, las palmas y “aserrín - aserrán”. Los niños repiten acciones por sólo placer, éste se prolonga hasta la edad adulta.</p>
<p>Juego simbólico.</p>	<p>Se encuentran los dos últimos estadios del desarrollo senso-motor (cuando el niño comienza aplicar un esquema senso-motor en el vacío “sin objeto”) fuera de su contexto habitual. El niño comienza hacer parecer atribuyendo a toda clase de significaciones más o menos evidentes a los objetos y haciéndoles sufrir su acción. En esta etapa podemos ver que entre los 4 y 5 años de edad el juego se articula a partir de la fabricación de situaciones complejas a menudo durables (imaginarse un modo en el cual se pretende vivir) con una preocupación de contrahacer y de simular la realidad (modificándola en función de las necesidades) que llega a un cierto equilibrio entre la imitación a un juego simbólico.</p> <p>“simbólico lúdico, evoluciona en el sentido de una simple copia de la realidad, permaneciendo los temas generales nada más simbólicos y teniendo el detalle de las escenas de las construcciones a la acomodación precisa y también a menudo a la adaptación propiamente inteligente” (Droz Remy; 1984, pp.241).</p> <p>Es decir, se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Los símbolos adquieren su significado en la actividad: por ejemplo unos trozos de papel se convierten los billetes para jugar a la tienda, la caja de cartón en camión, muchos juguetes son un apoyo para la realización de este tipo de juegos. El niño ejercita los papeles sociales de las actividades que le rodean: el médico, el profesor, el tendero, el conductor y eso le ayuda a dominarlas. Todo se somete a sus deseos y necesidades.</p>
<p>Juegos de reglas.</p>	<p>Conducen a la cooperación y a la competencia que caracteriza sin duda a los juegos, en los niños en edad escolar y a los adultos.</p> <p>El juego constituye en el niño una actividad central. Hace activo lo que muchas veces sufre pasivamente, el niño juega no sólo para repetir situaciones placenteras sino también para elaborar las que les resultaron dolorosas, al jugar el niño exterioriza sus ideas, sus alegrías, miedos, angustias, y es el juego según Piaget el que aporta una serie de experiencias que corresponden a las necesidades específicas a las etapas de desarrollo. El juego es un medio primordial en el aprendizaje de los niños de nivel preescolar y primario.</p> <p>De carácter social se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Se hace necesaria la cooperación, pues sin la labor de todos no hay</p>

	juego, y la competencia, generalmente un individuo o equipo gana. Esto obliga a situarse en el punto de vista del otro para tratar de anticiparse y no dejar que gane y obliga a una coordinación, de los puntos de vista, muy importante para el desarrollo social y para la superación del egocentrismo.
--	--

“Piaget es uno de los autores que clasifica la conducta lúdica siguiendo sus planteamientos más generales del desarrollo cognitivo.” (Martínez, 1998, p.64) Para él, los juegos que realizan los niños dependen de su nivel de desarrollo intelectual, de manera que adopta diversas formas del estadio de desarrollo cognitivo en el que se encuentra ubicado el niño.

La *tabla 2* nos proporciona un panorama visual de lo que Piaget considera típico de la edad, aunque cada estadio contiene varias formas del juego.

TABLA 2				
PERIODO	CLASIFICACIÓN			
0-2 años estadio sensorio- motor	JUEGO FUNCIONAL			JUEGO DE CONSTRUCCIÓN (SIMPLE)
2-6/7 años Periodo preoperacional	JUEGO FUNCIONAL	JUEGO SIMBÓLICO		JUEGO DE CONSTRUCCIÓN
6/7-12 años Periodo de operaciones concretas	JUEGO FUNCIONAL	JUEGO SIMBÓLICO	JUEGO DE REGLAS	JUEGO DE CONSTRUCCIÓN
+12 años Periodo de operaciones formales	JUEGO FUNCIONAL	JUEGO SIMBÓLICO	JUEGO DE REGLAS	JUEGO DE CONSTRUCCIÓN

(Martínez, 1998, p. 65).

Los niños a muy temprana edad recrean la realidad en un sentido más físico del que implica el juego de simbolización y dramatización, es decir los niños hacen composiciones y construcciones, el juego de construcción se práctica desde la primeras edades aunque con diferentes niveles de complejidad e intencionalidad.

A esta manera de jugar se adhiere a los tres tipos de juegos (funcional, simbólico y de reglas) antes mencionados. El juego de construcción aparece en todos los tipos de juego, Piaget lo considera como una actividad que se encuentra más cerca del

trabajo que del juego. La manera de cómo Piaget clasificó el juego se justifica en el desarrollo general del niño.

A continuación se presenta en la *tabla 3* en la describe la edad y el tipo de juego como una actividad típica:

EDAD	TIPO DE JUEGO
3-9 meses.	Juega y explora el propio cuerpo y el de la madre.
9-12 meses.	Juega y explora los objetos; busca, golpea, tira...; explora los rincones y el mobiliario.
12-18 meses.	Intenta utilizar los objetos y juguetes según sus propiedades y funciones más evidentes.
18-24 meses.	Se combinan dos o más juguetes en un tema simple de juego.
2-4 años.	Se incrementa la complejidad del juego y se combinan más juguetes y elementos. Se practica el juego de movimiento, dramatización y construcción.
4-6 años.	Juego social representativo y de movimiento. Lucha y de persecución.
7-12 años.	Juego de reglas en equipo. Juego de mayor complejidad tanto si es individual como grupal. Se generalizan otras formas de ocio.

(Martínez, 1998, p.68).

El juego en el desarrollo cognitivo y social. *Ver Tabla 4*

DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIAL	TIPO DE JUEGO
2 primeros años. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inteligencia práctica. 3 primeros años. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades en solitario. ▪ Relaciones con adultos. 	2-3 primeros años. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Juegos de turnos con adultos. ▪ Manipulación y exploración de objetos. ▪ Combinaciones sencillas de objetos.
Desde los 2 años. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de simbolizar. Desde los 3 años. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones incipientes con iguales. 	Desde los 2-3 primeros años. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manipulación, exploración y uso de objetos e instalaciones con mayor complejidad. ▪ Busca compartir espacios de juego y tener algún compañero para sus juegos preferidos. ▪ Realiza juegos que imitan la realidad y la ficción de la vida cotidiana.
A partir de 10 años. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de controlar los deseos y seguir normas. ▪ Capacidad de relaciones coordinadas y complementarias con los iguales. 	A partir de los 10-11 años. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización de cualquier tipo de juego siguiendo las normas. ▪ Dependiendo de las tendencias personales realización del juego de gran complejidad en solitario, parejo o grupo.
A partir de los 12-14 años. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de reflexionar y de evaluar la consecuencia de las acciones. 	A partir de los 12-14 años y diferencia entre chicos y chicas. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades de ocio diversas en las que se hayan

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Búsqueda de lo más conveniente teniendo en cuenta los deseos y la situación personal. ▪ Necesidad de ampliar el grupo de conocidos. ▪ Búsqueda de personas de confianza. necesidad de conocer aspectos claves de las personas y la sociedad en que se vive. ▪ Preocupaciones transcendentales. ▪ Necesidad de momentos de intimidad. 	<p>implicadas aptitudes, habilidades y sensibilidades personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dependiendo de las tendencias personales se llevan a cabo actividades relacionadas con el deporte y la cultura (literatura, música). ▪ El papel adoptado delante de las actividades es hora de participante, hora de espectador. ▪ La conversación y la contemplación, las reuniones, las citas o encuentros (salir a tomar algo o discotecas) son actividades muy atractivas, así como todas las que tienen por finalidad intentar conocer y comprender, opinar y evaluar a otras personas y a sí mismo.
---	---

(Martínez, 1998, p.75-76).

En suma, los temas antes mencionados nos permiten acercarnos a una aproximación más teórica al tema del juego. Para abordar el tema de una manera más aplicada es necesario destacar la idea principal.

Tanto el juego como todas las actividades que se llevan a cabo durante toda la vida diaria, ambas relacionadas con los niveles de desarrollo del pensamiento, resulta ser adaptativo al terreno del aprendizaje, relaciones sociales y de la comunicación. Su importancia surge a la posibilidad de aplicar el juego para completar el desarrollo y la educación del ser humano.

Por ejemplo, el niño que ha sido diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), muestra una serie de conflictos para poder llevar a cabo su proceso de aprendizaje. El comprender sus dificultades, puede ayudar mucho a todos los profesores que a diario deben lidiar con la conducta irregular y frecuentemente explosiva de estos niños, a medida que crecen y se desarrollan con sus habilidades e impedimentos especiales.

2.2.6 El aprendizaje y el juego

El juego puede ayudar al niño a desarrollar el conocimiento que necesita para relacionarse de manera significativa con los desafíos que encuentra en la escuela.

Bajo este contexto el niño se enfrenta con la difícil tarea de comprender la interacción de manera eficiente con el entorno, ésta tarea se ve facilitada por el juego infantil que es un medio de aprendizaje preferido por los niños.

Esta documentado que el juego se ha considerado un recurso pedagógico a través de la historia, si bien es verdad que en ciertos periodos históricos la percepción que se tiene al juego es mayor que en otros, en el siglo XVI por ejemplo, filósofos de gran importancia recomiendan de forma enfática el uso del juego y los juguetes en la educación infantil, las aportaciones en este sentido son abundantes, por lo que considero nombrar como defensor del juego en la educación a Rousseau en su calidad de los más ilustres pedagogos en la edad moderna. Posteriormente ya para la etapa de la ilustración los principales pedagogos impulsores del movimiento de la pedagogía activa, la escolarización obligatoria y la educación especial defienden la educación basada en situaciones lúdicas con la utilización de un material educativo motivador y adaptado al niño. Este es un procedimiento educativo exigible especialmente en la educación de los más jóvenes y de los que padecen algún trastorno y deben ser objeto de educación especial.

El juego es el camino para llegar al aprendizaje, por que es básicamente observación, experimentación, intento, descubrimiento y placer. A su vez éste representa en el niño, esfuerzo, dedicación, concentración, reto, dominio y sobre todo alegría.

Hoy sabemos que el gran periodo del desarrollo del cerebro humano se lleva a cabo entre los 0 y 5 años de vida, es cuando un niño tiene mayor capacidad de aprendizaje pues sus células cerebrales establecen mayor conexiones entre sí, durante este tiempo se crean ramificaciones de sinapsis. Cuando el niño cumple 3 años de edad forma tres veces más de sinapsis que los adultos, de aquí surge la importancia de estimular sensorialmente al niño con actividades lúdicas.

En diversos estudios realizados se ha demostrado de los niños que crecen en carencia de actividades lúdicas o de afecto, desarrollan su cerebro hasta un 30% menos que los niños de su edad. En consecuencia genera problemas de adaptabilidad social, aprendizaje tardío o un trastorno en su desarrollo.

Ya que los niños para poder tener las habilidades básicas que son observación, atención y motricidad comienza su entrenamiento a partir del segundo año de vida.

Como ya mencionamos anteriormente el juego simbólico es una mera representación común al juego, cuando falla la adquisición y utilización de la función simbólica en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), se advierte en la importancia de la misma en la maduración personal y la necesidad de potenciar la práctica del juego espontáneo, para que puedan lograrse los niveles adecuados en cada etapa de desarrollo.

Al jugar el niño explora su entorno, cuando maneja y observa los objetos, prueba sus ideas para comprender el mundo, construye su pensamiento y desarrolla su inteligencia. Los juegos del niño muestran la manera como ve y entiende lo que sucede a su alrededor.

Junto a la perspectiva de la *escuela activa*, basada en la actividad infantil lúdica y exploratoria, mencionemos una orientación más tradicional en la que el niño juega un papel pasivo en el aula, en el sentido que debe escuchar, aprender y trabajar todo lo que el docente le transmite. La diferencia que existe entre ambas orientaciones; es que la primera utiliza la acción física y directa como medio de conocimiento y aprendizaje, y la segunda está orientada en la capacidad de abstracción.

El juego en la escuela activa es el procedimiento para hacer más atractivo el proceso de enseñanza- aprendizaje en la inserción en diversas temáticas. En una

formación tradicional, la perspectiva del juego cambia a ser utilizado como un descanso en la ardua tarea que supone el proceso de adquisición del conocimiento.

De acuerdo con la aproximación psicogenética, el maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos. Su papel fundamental consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el niño. Debe respetar los errores y estrategias de conocimiento propios de los niños y no exigir la respuesta correcta.

La hiperactividad no constituye únicamente problemas escolares, sino que interfiere en todos los aspectos de la vida del niño. Una de las teorías que abordan el juego es principalmente la teoría psicogenética de Jean Piaget, que explica el juego como expresión y condición necesaria para la evolución mental del niño.

La Teoría Psicogenética apoya principalmente el desarrollo intelectual que realiza el niño dentro del proceso de aprendizaje. Con el análisis de esta teoría se pretende conocer el nivel de desarrollo del niño, y de esta manera apoyar el trabajo docente al elaborar las estrategias de acuerdo a cómo el niño construye su conocimiento. Bajo esta perspectiva, el niño es capaz de desarrollar sus habilidades, destrezas y percepciones y sobre todo su inteligencia cuya función más importante es conocer.

Las ideas de Jean Piaget acerca del desarrollo intelectual del individuo responden a la preocupación por conocer el pensamiento y el aprendizaje infantil a través de los métodos de observación. Los métodos de Piaget responden a un estudio de desarrollo del pensamiento del niño, que demuestran la forma en que se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material, son pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo del niño, su

personalidad y la estructura de su pensamiento a partir de experiencias tempranas de su vida.

En el enfoque psicogenético, es el niño quien construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad. El proceso de conocimiento implica la interacción entre el niño (sujeto que conoce) y el objeto de conocimiento en la cual se ponen en juego los mecanismos de asimilación y acomodación, los cuales se describen a continuación: *la asimilación* es recuperar la información proporcionada y *la acomodación* es integrar la información dada a lo que ya se conoce, de ésta forma se modifica la *respuesta (equilibrio)*, éste equilibrio es momentáneo ya que el hombre termina de aprender sólo con la muerte, así pueden presentarse nuevos elementos de conocimiento y pasar del equilibrio a un desequilibrio temporal.

El niño no puede adquirir la comprensión de un conocimiento si no tiene la maduración necesaria, los mecanismos del aprendizaje dependen del nivel del desarrollo evolutivo del niño, así como de sus experiencias físicas y de la interacción social que culminan en el equilibrio, por lo que el aprendizaje es un proceso mental en el cual el individuo construye su conocimiento mediante la influencia de la maduración, experiencia con los objetos y la transmisión social.

A través de la seguridad que proporciona el juego, los niños pueden someter a prueba y experimentar nuevas formas de ser. El juego sirve también como lenguaje simbólico, los niños experimentan mucho de lo que aún se les dificulta expresar en el lenguaje y, por ello, utilizan el juego para formular y asimilar sus experiencias, las experiencias del juego.

Para Piaget, los niños deberían ser capaces de hacer sus propios experimentos y su propia investigación, esto se apoya en cierta condición lúdica y en una interacción de los recursos interiores del niño. Para que un niño entienda algo,

menciona Piaget, debe construirlo él mismo, debe reinventarlo. Los procedimientos del juego pueden facilitar en un niño la pulsión de recapitular y de reinventar su propia experiencia con el fin de averiguar a dónde podrá llevarle.

El juego es más divertido cuando es espontáneo, cuando surge de una integración de impulso e ideas y proporciona expresión, liberación, a veces clímax, a menudo dominio y en cierto grado es vigorizador y refrescante. El buen juego deja una sensación de bienestar, de felicidad, de estar vivo. En este sentido el juego es un medio por el cual el niño con TDA-H puede aprender mejor ya que las características que presenta este problema se adaptan a sus necesidades.

El aprendizaje es tanto un factor como un producto de desarrollo, es decir, es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio, mediatizado por estructuras reguladoras al principio hereditarias, y que posteriormente son construidas con la intervención de pasadas adquisiciones, es decir, el aprendizaje es un proceso constructivo interno.

Como hemos visto anteriormente este proceso de construcción se genera a partir de los movimientos: *la asimilación* o *proceso de integración*, en la que convergen los objetos de conocimientos nuevos y anteriormente construidos por el sujeto; el segundo movimiento es *la acomodación*, éste reformula y elabora las nuevas estructuras comparando la nueva situación con las experiencias y de las estructuras que ya se posee. Ambos movimientos constituye a la adaptación, es aquí donde el individuo actúa para y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente. Cabe mencionar, que estos movimientos dependen del estado evolutivo de los individuos y del medio.

Para Piaget, todo conocimiento se genera a partir de una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación instrumentos formales de conocimiento los cuales son construidos

socialmente. Es decir, el pensamiento y la conducta son los factores principales que intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas, mismos que regulan la normativa del aprendizaje y que es resultado de la maduración, de la experiencia física, de la interacción social, y el equilibrio.

Para llegar a una mejor comprensión de los siguientes planteamientos en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se realizan en la escuela podemos destacar que no todo desarrollo provoca aprendizaje, por tanto es necesario integrar a fin de perfeccionar y transformar de manera progresiva las estructuras y los esquemas cognitivos.

El acumular información de manera fragmentada no logra configurar esquemas operativos de conocimiento, es decir, se convierte en obstáculos para el desarrollo del pensamiento.

El aprendizaje hace referencia a conocimientos sociales, mientras que el pensamiento e inteligencia son instrumentos generales de conocimiento, interpretación e intervención.

CAPÍTULO 3

TRANSTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDA-H)

3.1 Concepto de hiperactividad

Una de la problemáticas que considero que se generan con mayor frecuencia dentro de la población infantil es la hiperactividad. La hiperactividad es uno de los diagnósticos que ha sido atendido e investigado por diversas disciplinas como la psicología, la medicina, la pedagogía y otras, las cuales han tratado de apoyar a la hipótesis sobre la etiología, tratamiento y el manejo educativo.

Dentro de las investigaciones respecto al concepto de la hiperactividad se ha manejado de diversas formas, hay algunos especialistas que consideraban la hiperactividad como una extensa enfermedad psiquiátrica la cual se basaba en una disfunción biológica del cerebro, y otras investigaciones recientes muestran que solo se persiste el problema de la conducta.

“La hiperactividad solía utilizarse como un concepto simple. Se la consideraba como un estado neuro-psiquiátrico muy frecuente: definido como sobreactividad, carácter impulsivo, comportamiento disruptivo o concentración escasa: causado por la disfunción cerebral mínima y tratadas con anfetaminas y fármacos afines” (Taylor, 1991, p.11).

La forma de cómo se definía la hiperactividad era extensa, se comenzó con el término de *sobreactividad*, le siguió *la impulsividad*, *la conducta*, *la falta de atención*, *la disfunción cerebral mínima*, entre otros. Por lo que a continuación describiremos brevemente dichos términos que algunas veces son utilizados como sinónimos.

La sobreactividad, es el exceso de movimientos, y puede ser medible con ayuda de actómetros (que son aparatos capaces de medir la actividad humana), pero la técnica que más se frecuenta son los cuestionarios realizados a los familiares, docentes o personas cercanas que conocen bien al niño. Por esta razón el concepto se vuelve simple y se refiere a “Los conocimientos de sistemas neurológicos que regulan los niveles motrices y de las lesiones cerebrales que incrementan la actividad locomotriz de los animales, refuerzan la interesante posibilidad de una interpretación neurológica para las anomalías psicológicas” (Taylor, 1991, p.13) sin embargo, clínicamente no es relevante ya que es proveniente de la diversidad de patrones de actividad que pueden existir, como en el caso de una preocupación mínima, el registro de la actividad llega a ser alta a causa de una agitación nerviosa, pero no quiere decir que no sea perjudicial, ya que es dañina cuando se presenta en todo el cuerpo y algunas veces estos amplios movimientos son conductas fuera de lo común por que son impropias de la situación.

En el caso de los niños puede ser que se muevan mucho por que son dinámicos y activos, otros por que no se concentran, otros por que sean ansiosos o inquietos y otros niños por que no siguen las normas de los adultos, este sentido es necesario mencionar que no todos niños presentan sobreactividad, ya que si bien es cierto puede confundir al adulto y dar seguimiento a un diagnóstico erróneo y por consiguiente un equivoco tratamiento. “La idea de una actividad sin modular abre a la posibilidad de considerar cambios más cualitativos en la conducta motora.” (Taylor, 1991, p.14).

Algunos niños son tratados únicamente a causa de la sobreactividad (actividad sin modular) aun cuando son capaces de concentrarse de forma adecuada y que presentan relaciones sociales; en estos casos se recomienda comprender y modificar las causas de la débil tolerancia de los adultos.

Falta de atención, la identificamos como el debilitamiento de los medios con que los individuos regulan sus intereses hacia el ambiente, puede o no estar presente en niños que son diagnosticados sobreactivos, es decir que la falta de atención esta presente tanto en niños tranquilos como en los niños inquietos.

La hiperactividad, dicho concepto se ve asociado con el desorden referido a una forma de conducta, su característica principal es la inquietud, la falta de atención y la impulsividad establecido por la Asociación Americana de Psiquiatría la cual sugiere como impulsividad “a la deficiencia significativa en la atención propia de la edad, en el control de los impulsos y en la conducta según las normas establecidas (obediencia, autocontrol, y resolución de problemas)” (Taylor, 1991, p.15).

La hipercinesia, se le considera como un síndrome psiquiátrico cuyas principales características son la falta de atención y la inquietud. Este concepto podría confundirnos con el concepto de hiperactividad, pero diferenciarlos es de suma importancia, la hiperactividad se refiere a un modo de clasificar las conductas y hipercinesia es un síndrome que clasifica casos de forma individual, es decir, se refiere al conjunto de síntomas de una enfermedad mental. Como síndrome se define a la “Agrupación de signos y síntomas basada en su frecuente concurrencia, que puede sugerir una patogenia, una evolución, unos antecedentes familiares o una selección terapéutica comunes.” Es decir, es poco específico y sólo describe conductas que se ven en la mayoría de los niños.

Disfunción cerebral mínima, éste término es muy frecuente cuando se habla de hiperactividad. Ha sido utilizado en diversos sentidos; primero la perspectiva psiquiátrica, la cual corresponde a un síndrome conductual que implica una causa biológica; segundo, como una entidad patológica que alude a anomalías conductuales que se presentan a causa de lesiones cerebrales; tercero, se presenta dentro del diagnóstico neurológico, comúnmente utilizado por los especialistas, la cual hace referencia a alteraciones en el control de los

movimientos y la forma de identificarlos es por medio de los test psicológicos, a través del lenguaje, y de la escasa concentración que tiene el niño.

A medida que van desarrollándose las investigaciones sobre la hiperactividad se descubren diversas fallas acerca de ésta idea, como el darse cuenta que la hiperactividad no es simplemente una manifestación del deterioro del cerebro. “El estudio del cerebro dañado del niño constató que la hiperactividad no es una consecuencia específica de la lesión cerebral” (Taylor, 1991, p.11) esto se demostró gracias al conjunto de datos de niños diagnosticados.

Pero es importante mencionar que en cuanto su terminología se ha abusado seriamente, ya que los términos utilizados para describir o identificar al niño con este diagnóstico, se refiere a la conducta o al temperamento; la cual genera confusiones al considerarse una anomalía, un síndrome, un trastorno o una enfermedad, la importancia de tal definición es de que puede crear confusión y llevar decisiones erróneas en el tratamiento.

Como podemos darnos cuenta, incluso tardó muchos años para que se pueda definir a nivel internacional, pero es necesario considerar investigaciones futuras que puedan aportar a su definición.

La hiperactividad cambió al nombre de El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) denominado por la Asociación Americana de Psiquiatría en 1980 (DSM-IV) incluyendo además una nueva categoría que es la de Trastorno por déficit de Atención Indiferenciado (TDA) cuyo término se le atribuye a los niños con serio trastorno pero sin hiperactividad motora; y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) se le denomina como un patrón persistente de hiperactividad/impulsividad, más frecuente y severo de lo habitualmente observado en individuos de un nivel de desarrollo comparable. “El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) está constituido por un conjunto de fenómenos neuropsicológicos, cuyos síntomas principales son los

periodos cortos de atención y la hiperactividad” (Van-Wielink, 2006, p.15) se le llama trastorno por que es un conjunto de síntomas que tienen una causa común y que siguen una evolución. Es decir, es una alteración lo que consideramos como el comportamiento “normal” de un niño, adolescente o adulto.

En la definición etimológica podemos decir que el término hiperactividad hace referencia al prefijo griego *hiper* que significa exceso y del latín *actus* que significa obrar, en contraposición a intención y deseo, por lo tanto el niño hiperactivo es aquel que actúa en demasía. La palabra atención proveniente del latín *attendere* significa disponer de todos los sentidos para atender algo que se dice, que se hace o que ocurre en su presencia. El déficit de atención con hiperactividad hace referencia al actuar en exceso y no atender lo que sucede en el entorno.

En cuanto a su etiología significa la causa de una enfermedad, desorden o patrón de comportamiento. Se refiere al hecho de que los periodos, en los que puede mantenerse la atención, tiene una duración insuficiente, lo cual impide al niño realizar diversas actividades académicas en forma efectiva. Al leer, por ejemplo, una oración necesitamos un promedio de un 1 o 2 segundos, sin embargo para leer una cuartilla necesitamos 10 minutos, o más de atención para comprender el mensaje, si un niño no puede mantenerse atento unos segundos entonces no podrá leer una oración, ni mucho menos una pagina, por consiguiente le será difícil entender e incluso recordar lo que intenta aprender.

Al investigar es sorprendente lo mucho que pueden diferir los psiquiatras, psicólogos, científicos e investigadores en sus opiniones acerca del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), de sus causas y tratamiento, lo cual es natural y benéfico porque tales opiniones provienen de diferentes escuelas, tiempos, así como mentores, por lo que poseen diferentes creencias y experiencias. En suma, nos enfrentamos a toda una gama de ideologías y enfoques, sobre todo en estos momentos en los que la tecnología, los descubrimientos y el progreso científico producen una gran cantidad de

información y resultados que pueden echar abajo lo que hasta hoy se consideraba un pilar básico. En fin, existen variedad de conceptos que aluden de su etiología a la hiperactividad, pero la importancia no recae en el concepto sino en el tratamiento que se da al niño, si bien es claro que si no existe un buen diagnóstico no hay un buen tratamiento, por ejemplo existen niños que son etiquetados como hiperactivos por parte de los docentes y de los familiares, cuando en realidad tienen un problema de conducta a consecuencia de la educación que recibe por parte de sus padres y del medio que los rodea.

El fin de revelar términos asociados a la hiperactividad, es sólo explicativo y muestra de una forma descriptiva la evolución de la hiperactividad y el indicador preciso para tomar en cuenta (principalmente a los docentes) en la comprensión de la conducta del niño.

3.2 Antecedentes Históricos del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) es un trastorno comportamental de inicio en la infancia que se ha escrito desde la antigüedad, y que ha quedado reflejado en la sociedad a través de documentos literarios o artísticos. Sin embargo, es difícil aportar la primera referencia científica al respecto, e indudablemente su inclusión dentro de un trastorno específico.

El doctor Heinrich. Hoffmann, fue un psiquiatra alemán que se caracterizó por escribir obras infantiles, en el año 1845 sobresalió como escritor con la obra “Struwwelpeter” en donde describe a los niños con problemas de conducta, cuya obra estaba destinada a instruir o aleccionar al niño. El libro trata de un conjunto de historias rimadas destinadas a advertir sobre las consecuencias negativas de actuaciones infantiles fuera de la norma de conducta considerada correcta en la época. La gran difusión de ésta obra ya considerada como “pedagogía negra” proporcionó acercamientos a la descripción del niño con déficit de atención e hiperactividad.

En 1897, Bourneville describió un grupo de niños que se caracterizaban por la intranquilidad, las conductas destructivas y el escaso control de los impulsos la cual denomino con la expresión “niños inestables”.

En 1901, Demoor determinó que existe una excesiva manifestación de la emociones, señala un desorden emocional, una falta de atención, y gestualizaciones continuas lo que da la pauta a los constantes movimientos.

Ya para 1902 este conjunto de síntomas más típicos del trastorno provenientes de épocas pasadas en la que se resalta la hiperactividad, la dificultad de aprendizaje, el déficit de atención y el trastorno de la conducta son agrupados por Still bajo el término *defectos en el control moral*. Bajo este régimen señala niños violentos, inquietos y molestos, revoltosos, destructivos, dispersos, entre otros, ya entonces añade a la repercusión escolar como característica asociada y la apunta incluso en niños sin déficit intelectual. El autor observa que se da preferentemente en los varones y lo atribuye a un “defecto patológico en el control moral” como causa del trastorno, aunque reconoce que los factores ambientales pueden tener también un papel.

En 1905, Philippe y Boncour, en su artículo de *Anomalías mentales de los escolares* hacen referencia a un tipo de niños revoltosos y difíciles que tienen como característica principal la inestabilidad motriz y la psíquica.

Heuyer en 1914, destaca los trastornos de la conducta de los niños y los relaciona con los factores ambientales y sociales en su tratado *Niños anormales y delincuentes juveniles*.

Después de la primera Guerra Mundial con la epidemia de la encefalitis letárgica situada en Europa, surgen nuevas contribuciones teóricas a la etiología. Con la presencia de esta epidemia en niños, se mostraron los síntomas de manera

conjunta; la hiperactividad, la impulsividad, la labilidad emocional (o del humor) y conductas antisociales. Esta observación resultó provechosa para Hohman, que en el año 1922 alude que el cambio comportamiento en el niño fue a causa de esta epidemia.

En 1934, Kahn y Cohen describieron tres pacientes cuya cuadro clínico esta caracterizado por la hipercinesia, cuyos síntomas eran incapacidad para permanecer quietos, torpeza y explosividad en la actividad voluntaria. Ambos coincidieron que unos de los síntomas secundarios era la hiperactividad, por lo que sugirieron que la hiperactividad era resultado de una anomalía causada por una lesión en el parto. Proponen el término “Síndrome de Impulsividad Orgánica” para explicar el origen orgánico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).

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

DATOS HISTÓRICOS MÁS RELEVANTES

AÑO	REFERENCIA	ASOCIACIÓN CON EL TÉRMINO
1897	Bounerville.	Niños inestables.
1902	Still.	Defectos de control moral.
1931	Shilder.	Asfixia perinatal.
1934	Khan y Cohen.	Síndrome de impulsividad orgánica.
1962	Clements y Peters.	Síndrome de disfunción cerebral mínima.

1993	DSM.	Trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador. <ul style="list-style-type: none"> • Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.
	CIE.	Trastornos hiperkinéticos.

Entre 1935 y 1941, se llevaron a cabo investigaciones relacionadas con medicamentos que podrían ayudar a quienes padecían problemas de conducta e hiperactividad, lo que dio como resultado que para la década de 1970, el uso de fármacos (en particular de estimulantes), se convirtiera en el tratamiento más popular para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) también se publicaron estudios y libros de textos científicos y clínicos, se habló de dietas y del efecto de determinadas sustancias en los alimentos, de un desarrollo cultural excesivamente rápido y cambiante que “dejaba atrás” a algunos miembros de la sociedad, así como se mencionaron “fallas” en la educación que los padres brindaban, entre otras posibles causas.

3.3 Etiología

Actualmente no se encuentra bien definidas las causas por la cual se identifica el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), pero para dar mejor comprensión a su etiología enseguida se hace una clasificación y breve análisis a los posibles factores que determinan el curso de desarrollo.

3.3.1 Factores determinantes del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)

Origen genético: Cuando algún integrante de familia tiene Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) de inicio, es decir desde la infancia, la probabilidad de que sus hijos presenten el trastorno es de 57%, y de estos, la mayoría ha estado, o está, en tratamiento. Ahora bien, aunque la probabilidad de manifestar el trastorno es alta cuando hay genes que predispongan a ello existen

otros factores que determinan si se presentará o no el problema, como los factores ambientales.

Es claro que el trastorno de tipo genético ocurren diversas desviaciones en el desenvolvimiento normal del cerebro, mismas que se inician desde etapas muy tempranas del desarrollo cuando el producto se encuentra aún en el útero.

Encefalopatía Hipóxica: Este es un tipo de daño ocasionado por la falta parcial de oxígeno y una pobre circulación de la sangre, que ocurre antes, durante y después del parto, frecuentemente ocurre en niños que tienen un nacimiento prematuro, entre sus consecuencias es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).

Traumatismo craneal: Es necesario señalar que en ciertas ocasiones un golpe fuerte en la cabeza no causa pérdida de estado de conciencia pero si un daño cerebral, ya que entre sus consecuencias esta el TDA-H.

Radiación: La exposición de los rayos x, depende de la cantidad de radiación recibida y de la edad del niño y el daño causado al cerebro. Un embrión es más sensible a los rayos x puesto que su cerebro se encuentra en formación y por tanto es más vulnerable que un adulto.

Toxinas externas: Es importante mencionar, sustancias como el plomo, la pintura, el consumo de drogas entre estas el tabaco, el alcohol, la cocaína entre otras sustancias que resulten tóxicas pueden producir el TDA-H, por ejemplo: el consumo de drogas como la cocaína durante la gestación, tiene efectos dañinos sobre el sistema nervioso central del feto, que en el momento del nacimiento los síntomas son visibles.

3.4 Características del niño con TDA-H.

De acuerdo al Manual de Diagnóstico Estadístico de Enfermos Mentales (DSM-IV), el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), una de las características esenciales es la desatención y/o hiperactividad- impulsividad es más frecuente y grave cuando aparece en sujetos antes de los 7 años de edad. Los problemas relacionados con los síntomas se pueden producir en dos situaciones por lo menos ya sea en casa, escuela y en el trabajo en el caso de los adultos.

Las deficiencias de la atención pueden manifestarse en situaciones académicas, laborales o sociales. Los sujetos afectados de este trastorno pueden no presentar atención suficiente a los detalles o cometer errores por descuido en la tareas escolares o en otros trabajos, el trabajo suele ser sucio, descuidado y realizado sin reflexión, los sujetos suelen experimentar dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas, resultándole difícil persistir una tarea hasta finalizarla, a menudo parecen tener la mente en otro lugar como si no escucharan lo que se les está diciendo. Puede proceder a cambios frecuentes de una actividad no finalizada a otra, es decir los sujetos diagnosticados con éste trastorno pueden iniciar una tarea, pasar a otra y dedicarse a una tercera tarea, sin llegar a completar alguna de ellas. A menudo no siguen instrucciones ni órdenes, no llegan a completar tareas escolares, encargos u otros deberes.

Para establecer este diagnóstico, la incapacidad para completar tareas sólo debe tenerse en cuenta si se debe a problemas de atención y no otras posibles razones como la incapacidad de comprender instrucciones, estos sujetos suelen tener dificultades para organizar tareas o actividades. Las tareas que exigen un esfuerzo mental sostenido son experimentadas como desagradables y sensiblemente aversivas. En consecuencia estos sujetos evitan o experimentan un fuerte disgusto hacia actividades que exigen una dedicación personal y un esfuerzo mental sostenido o que implican exigencias organizativas o una notable concentración por ejemplo tareas domésticas o tareas escolares. Los hábitos de

trabajo suelen estar desorganizados y los materiales necesarios para organizar una tarea acostumbran estar dispersos, perdido o tratados sin cuidado y deteriorados, los sujetos se distraen con facilidad ante estímulos irrelevantes e interrumpen frecuentemente las tareas que están realizando para atender a ruidos o hechos triviales que usualmente son ignorados sin problemas por los demás, suelen ser olvidadizos en lo que concierne a actividades cotidianas por ejemplo olvidan citas, olvidan libros, olvidan refrigerios entre otros. En situaciones sociales los déficits de atención pueden expresarse por cambios frecuentes en la conversación, no escuchar a los demás, no atender las conversaciones, no seguir lo detalles de juegos, normas o actividades.

La hiperactividad suele manifestarse por estar inquieto o retorciéndose en un asiento, los sujetos no son capaces de permanecer sentados durante mucho tiempo, por un exceso de correr o saltar en situaciones en que resulta inadecuado hacerlo, experimentando dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio, aparentando estar a menudo en marcha o como si tuviera un motor o hablando excesivamente. La hiperactividad suele variar según la edad y el nivel del desarrollo del sujeto por ende el diagnóstico debe establecerse con cautela en niños pequeños, debido a que el comportamiento de los niños que no padecen el trastorno no difiere mucho.

La impulsividad se manifiesta por la impaciencia, dificultad para aplazar respuestas, dar respuestas precipitadas antes de que las preguntas hayan sido completadas, la dificultad para esperar un turno, e interrumpir o interferir frecuentemente a otros hasta el punto de provocar problemas en situaciones sociales, académicas o labores. Los sujetos afectos a este trastorno típicamente hacen comentarios fuera de lugar, no atienden las normas que se les dan, inician conversaciones en momentos inadecuados, interrumpen a los demás excesivamente, se inmiscuyen en los asuntos de los demás, se apropian objetos de otros, tocan cosas que no debieran. En general la impulsividad puede dar lugar

a accidentes y a incurrir en actividades potencialmente peligrosas sin considerar los riesgos y consecuencias.

Las manifestaciones comportamentales suelen producirse en múltiples contextos, en el hogar, escuela, en situaciones sociales y en el trabajo. Habitualmente los síntomas empeoran en las situaciones que exigen una atención o un esfuerzo mental sostenidos o que carecen de atractivo o novedad intrínsecos como escuchar o leer textos largos, trabajar en tareas repetitivas, entre otros, los signos del trastorno pueden ser mínimos o nulos cuando la persona se haya bajo un control estricto, en una situación nueva, dedicada a actividades especialmente interesantes, en una situación de relación personal de uno a uno o mientras experimenta gratificaciones frecuentes por el comportamiento adecuado.

Existen subtipos del trastorno, la mayor parte de individuos tienen síntomas de desatención como de hiperactividad e impulsividad, en algunos predomina uno u otro de estos patrones.

- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado. La mayor parte de los niños y adolescentes con este trastorno se incluyen en este tipo combinado.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo.

Los síntomas tienen diferente expresión según la edad y el sexo de los niños. Aunque se tiende a englobar las alteraciones clínicas en la falta de atención, la impulsividad y la hiperactividad, hay que enfatizar en la diferente expresión que tiene el cuadro en cada edad. Durante el primer año, los niños con éste trastorno suelen dormir mal, estar con los ojos muy abiertos y algunos comienzan a caminar entre los 6 a los 10 meses de edad, a diferencia de los niños que no

presentan este trastorno caminan a partir sin ayuda cerca del año y medio. Posteriormente estos niños muestran hipotonía, pie plano, miedo a dormir solos por lo que no permiten que se apague la luz y quieren acostarse con los padres. Durante los seis primeros años de vida la característica que mejor define a estos niños es que el mundo se circunscribe a ellos, y los demás son el entorno que les sirve mostrándose torpes para la motricidad fina, inquietos, caprichosos, entrometidos, acaparadores, egoístas y con poca capacidad de frustración.

Durante la edad escolar se muestran dispersos, infantiles, inmaduros, mienten y pueden sustraer dinero en casa, se levantan del pupitre muchas veces, interrumpen a otros niños y a los profesores, les cuesta aprender a leer y escribir, tiene dificultades especialmente para las matemáticas, la lengua, presentan fracaso escolar con mucha frecuencia, muestran su falta de habilidad motriz tanto en el manejo de lápiz y cuchara, como en los deportes de habilidad (ejemplo, el fútbol). En épocas prepuberales siguen presentando las mismas alteraciones descritas, además muestran sus tendencias al machismo en el caso de los varones, exhibicionismo y ausencia de sentido del ridículo (ejemplo: se dejan el cabello excesivamente largo o corto, o bien se lo tiñen, se ponen pendientes en el caso de los varones, que pueden ser varios pares en el caso de las chicas y pueden comenzar a fumar desde muy temprano).

Comienzan pronto a ser expulsados de los colegios por su bajo rendimiento y por su comportamiento conflictivo. Durante la pubertad y vida adulta joven pueden comenzar o continuar los grandes problemas, tales como fracaso escolar y laboral, drogadicción es probable que más del 70% de los drogadictos provengan de personas con este síndrome, conflictos de convivencia en casa, en el trabajo y en la sociedad, formación de colectivos de apoyo mutuo (formación de pandillas), exacerbación del machismo y del aspecto estafalario en los hombres y de los signos de inmadurez en las jóvenes, correspondiéndose estos signos principalmente con una excesiva preocupación por su apariencia externa, que en muchas ocasiones las llevan a ponerse muchos aros en las orejas así como

colgantes y otros tipos de adornos por cualquier parte del cuerpo, teñidos del cabello en diferentes colores, o fumar abusivamente.

Niños que presentan el trastorno tienen muchas posibilidades de perpetuarse y los problemas continuarán en las diferentes etapas de la edad adulta, aunque con diferencias de expresión clínica y/o familiar y social debido a que pasan del papel de hijos al de padres. Aunque la expresión del cuadro clínico es básicamente la misma en varones y en mujeres, se observa una evidente diferencia en la expresión de algunas manifestaciones.

En el varón predomina la hiperactividad, conflictividad escolar, familiar, laboral y social, mientras que en la mujer suele predominar el déficit de atención, la excesiva preocupación por su apariencia externa, con gran coquetería y la necesidad de ser admiradas. Les interesa más ser envidiadas y deseadas que queridas, mostrándose tímidas fuera de casa y muy impositivas y vagas dentro de ella.

Ambos presentan dificultad en la inhibición de rapidez excesiva de respuestas y en el control de impulsos. Los niños con este trastorno deben detenerse para pensar antes de actuar; para esperar su turno mientras juega, para conversar con otros o tener que esperar en una fila; para interrumpir el responder rápidamente; para resistir las distracciones mientras se concentra o trabaja; para trabajar por recompensas mayores a más largo plazo en vez de optar por unas más pequeñas e inmediatas, y para inhibir la reacción dominante o inmediata ante un suceso o actividad, según la situación lo requiera.

Las personas con éste trastorno se distinguen por ser excesivamente inquietas e intranquilas, como si estuvieran en “continuo movimiento”. Manifiestan un movimiento excesivo que no es requerido para completar una tarea, tal como menear los pies y las piernas, golpear suavemente las cosas, mecerse mientras

están sentados o cambiar su postura o posición mientras ejecutan tareas relativamente aburridas.

Los niños más pequeños con el trastorno pueden manifestar excesivamente actividades motrices gruesas, tales como correr, trepar u otras. A pesar de que tiende a declinar con la edad, los adolescentes son aún más inquietos e intranquilos que sus compañeros. En los adultos con el trastorno, esta inquietud puede ser más subjetiva que directamente observable, a pesar de que algunos adultos se observan inquietos e informan una necesidad de estar siempre ocupados o haciendo algo y ser incapaces de quedarse quietos.

La pobre atención o la ausencia de persistencia de esfuerzo en las tareas es un problema que frecuentemente surge cuando se le asignan a la persona actividades aburridas, tediosas, prolongadas o repetitivas que no tienen un atractivo intrínseco para ella. A menudo no logran mostrar el mismo nivel de persistencia, tenacidad, motivación y fuerza de voluntad que otros de su edad cuando deben realizar tareas poco interesantes pero importantes. Con frecuencia se observan aburrirse fácilmente con tales tareas y por consiguiente, cambian de una actividad a otra sin completar ninguna de ellas.

Es común la falta de concentración durante las tareas tediosas, aburridas o prolongadas, así como lo es la inhabilidad para regresar a la tarea en la que estaban trabajando si se les interrumpe inesperadamente. Por tanto, se distraen fácilmente durante períodos en los que la concentración es importante para la tarea que realizan, también pueden tener problemas para completar tareas rutinarias sin supervisión directa y para mantenerse en la tarea durante el trabajo independiente.

La memoria de trabajo se refiere a la capacidad para retener en la mente información que será usada para guiar las acciones de la persona, al momento o posteriormente. Es esencial para recordar hacer cosas en un futuro cercano. Las

personas con el TDA-H frecuentemente tienen dificultad con la memoria de trabajo y por tanto son descritas como olvidadizas para hacer cosas, incapaces de mantener en mente información importante que necesitarán para guiar sus acciones posteriormente, y desorganizadas en su pensamiento y en otras actividades, al punto que a menudo pierden de vista la meta de sus actividades.

Pueden ser descritas frecuentemente como que actúan sin retrospectión o previsión y son menos capaces de anticipar y prepararse para futuros eventos tan bien como otros, lo cual parece depender de la memoria de trabajo. Las investigaciones recientes sugieren que personas con diagnóstico TDA-H no pueden percibir o usar el tiempo tan adecuadamente como otros en sus actividades diarias, por tanto, frecuentemente llegan tarde a citas, no cumplen con límites de tiempo, están mal preparados para actividades venideras, y son menos capaces para proseguir con los planes y metas a largo plazo. Los problemas con el manejo del tiempo y el organizarse para eventos futuros son comunes en niños mayores y en adultos con el trastorno.

Las investigaciones recientes sugieren que los niños con el TDA-H están significativamente retrasados en el desarrollo del lenguaje interno (la voz privada dentro de nuestra mente que usamos para conversar con nosotros mismos, contemplar eventos y dirigir o regir nuestro comportamiento).

Los niños con TDA-H tienen problemas significativos con la habilidad para seguir reglas o instrucciones; para leer y seguir instrucciones cuidadosamente; para darle seguimiento a sus propios planes, reglas y “listas de cosas por hacer”.

Los niños y adultos con el TDA-H frecuentemente tienen problemas inhibiendo sus reacciones emocionales ante ciertos sucesos. Parecen ser menos capaces de “internalizar” sus sentimientos, de mantenerlos para sí mismos y, cuando lo hacen, los moderan como otros lo harían.

Por lo tanto, aparentan ser menos maduros emocionalmente, más reactivos con sus sentimientos y más impetuosos, irritables y frustrados fácilmente por los sucesos. Junto a este problema de las emociones, están las dificultades que tienen para generar motivación intrínseca para las tareas que no tienen ningún atractivo o recompensa inmediata para ellos. Esta dificultad para crear motivación privada, “empuje” o determinación los hace parecer frecuentemente con falta de voluntad o autodisciplina, pues no pueden mantenerse en cosas que no les proveen recompensa, estimulación o interés inmediato. Su motivación para trabajar con tesón y durante tiempo prolongado depende del ambiente inmediato, mientras que otros desarrollan una capacidad para motivarse intrínsecamente en ausencia de recompensas u otras consecuencias inmediatas.

Aquellos niños con TDA-H encuentran difícil activarse o motivarse para iniciar algún trabajo que debe hacerse, se quejan frecuentemente de ser incapaces de mantenerse alertas o despiertos en situaciones aburridas, y a menudo parecen “soñar despiertos o estar en las nubes” cuando deben estar más alertas, enfocados y participar activamente en una tarea.

Frecuentemente, cuando se participa en actividades dirigidas a una meta, se encuentran en problemas ya que a menudo se le presentan obstáculos para alcanzar la misma. En estas situaciones, las personas sin este trastorno son capaces de generar rápidamente una variedad de opciones para sí mismas, de considerar sus desenlaces respectivos y de seleccionar, de entre ellas, aquellas que parecen ser más efectivas para superar el obstáculo, de tal modo que puedan continuar hacia su meta. Las personas con el TDA-H encuentran tales obstáculos en sus metas mucho más difíciles de superar, abandonan sus metas frecuentemente al enfrentarse a obstáculos, y no se toman el tiempo de pensar en otras opciones que podrían ayudarles a seguir hacia su meta.

Los síntomas centrales de este trastorno son la hiperactividad, problemas de atención sostenida e impulsividad. El reconocimiento de la reacción de la

hiperactividad no es difícil cuando cerca de los cinco años se observa de manera persistente y recurrente por lo menos la mitad de las siguientes características:

- Actividad continua y sin objeto.
- Corta capacidad de atención: característica frecuente del TDA-H, se refiere al hecho de que los periodos en se pueden mantener la atención es intermitente o a veces nula, y esta se considera importante para el proceso de aprendizaje del niño.
- Mucha distractibilidad.
- Mucha excitabilidad: emociones lábiles (pasando del llanto a la risa en el espacio de minutos).
- Impulsos incontrolados: el niño se deja arrebatar por la violencia.
- Mala concentración: el niño tiene la incapacidad de comprender lo procesos del medio.
- Indiferencia al peligro y al dolor.
- Poca respuesta a la recompensa o al castigo: el niño se muestra indiferente a los estímulos del medio.
- Destructibilidad; agresividad; mentiras, robos, berrinches.
- Constantes choques con cuanto le rodea.
- Propensión a los accidentes: torpeza, coordinación motora deficiente.
- Problemas de lenguaje: a veces se presenta en el niño cuando no es capaz entablar una conversación por lo distraído que está o puede manejarse por que el niño se le dificultan los fonemas a causa de una lesión cerebral o un trastorno emocional.
- Dificultad de percepción; problemas audiovisuales.
- Predominio mezclado de la derecha y la izquierda (por ejemplo: diestro con las dos manos y zurdo con las dos piernas).
- Irregularidad en la etapa de desarrollo, por ejemplo empezar a andar sin haber gateado.
- "Poca limpieza" al dibujar, colorear, escribir, entre otros.

- Incapacidad de completar algo espontáneamente, necesidad de continuos recordatorios.
- Incapacidad de ejecutar actividades coordinadas.
- Sociabilización deficiente; falta de respeto hacia las necesidades o propiedades de los demás; incapacidad de hacer amigos, presenta conducta conflictiva.
- Trastornos de sueño.

Para hacer el diagnóstico es indispensable que se agrupen muchos de estas características. En todo buen diagnóstico se debe saber distinguir entre los pequeños con TDA-H y aquellos que están sanos, pero a quienes sus profesores o padres han etiquetado, por su comportamiento como *anormales*. Considerando esta parte, un buen método evaluativo debe ser correlacionado con diversas posturas profesionales, es decir, con la ayuda del médico, psicólogo y un pedagogo, para determinar con certeza el problema del niño o adulto. Incluso cuando se presente el diagnóstico es preciso considerar que existen diversos grados de severidad del trastorno.

Actualmente existen diversos cuestionarios que puede aplicar el docente para identificar el TDA-H en niños, por ejemplo: *Cuestionario sobre hiperactividad y déficit de atención en niños menores de 5 años*, de acuerdo al modelo Rash, este tipo de herramientas apoyan al docente a identificar un posible caso de un niño con este trastorno, lo cual conlleva a un mejor tratamiento psicológico, social y sobre todo educativo.

En suma, tomando en cuenta las características antes mencionadas, se hace la clasificación de cuatro áreas más comunes en que afecta el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, en el ámbito educativo.

Primero: La falta de atención. Las actividades atencionales no se hallan suficientemente desarrolladas. El niño hiperactivo se mueve por qué no puede

estar quieto, concentrado en algo. Una falta de maduración de los mecanismos neurológicos de la atención podría estar implicada en este problema. Los profesores se dan cuenta de la falta de atención plantean las siguientes frases descriptivas: poca capacidad de atención y escaso interés. Los psicólogos dicen que el niño es incapaz de persistir en las tareas abstractas. No escuchan relatos de cierta duración y cambian con frecuencia de actividad.

Segundo: La dificultad de aprendizaje. Aproximadamente un tercio de los niños hiperactivos presentan una marcada deficiencia en el aprendizaje y un porcentaje de entre el 40 y 50% evidencian un obstinante retraso académico. (Velasco, 2000. p. 28). Habitualmente se considera que existe una dificultad de aprendizaje cuando se da una clara discrepancia entre la edad mental del niño y/o su edad cronológica y el rendimiento académico que cabría esperar de su edad. Las dificultades de aprendizaje suelen apreciarse normalmente con referencia a las tres áreas de procesamiento de la información: la respuesta, la integradora y la expresiva. Estas dimensiones del aprendizaje se designan empleando el término "perceptivo-cognitivo". Ejemplos de trastornos perceptivo-cognitivos son: que el niño tenga dificultades para retener palabras habladas, frases o letras, y para reproducir dibujos.

Como regla general, los niños hiperactivos con dificultad en el aprendizaje experimentan una gran dificultad en captar las ideas abstractas, aunque pueden desarrollar con éxito labores concretas. Frecuentemente, padecen problemas con los fonemas; pueden identificar las letras pero son incapaces de pronunciarlas correctamente. Su deletreo es con frecuencia pobre. A menudo suman muy bien, con los dedos pero lo hacen difícilmente con el papel. En resumen, tienen problemas y dificultades para incorporar la información nueva y aplicarla al dominio de las ideas.

Tercero: Problemas de conducta. La mala conducta es notable en 80% de los niños hiperactivos. Las dificultades de conducta ocurren de manera más sobresaliente, durante las horas escolares.

Por último: La falta de madurez. Casi todos los niños hiperactivos. Operan a un nivel menos sofisticado que sus compañeros de igual edad. Esto se refleja en sus deseos, su particularidad de elegir amigos más jóvenes, sus intereses, sus dificultades de adaptación a los cambios que se produzcan en su medio ambiente, sus frecuentes explosiones de mal genio y su escasa tolerancia a las frustraciones. Los dibujos que hacen de las personas son simplistas, incluso teniendo en cuenta los problemas visomotores que muchos de estos niños presentan. Muestran una ligera tendencia al llanto fácil. Permanecen más tiempo hablando como bebés y son más miedosos.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS ESCOLARES DEL NIÑO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDA-H)

Nos encontramos en una sociedad en la que cada minuto nos deja perplejos, frente al descontento de la crisis en todas las comunidades, donde la cultura, la política y la economía viven en transición continua. En medio de toda esta situación se encuentra la Educación y los docentes.

Conforme a estos cambios, surgen nuevas exigencias que demandan la actualización del docente y por ende la calidad educativa que recibe el alumno, estas exigencias son encaminadas a las nuevas y múltiples alteraciones que acontecen en el ámbito áulico.

No obstante la escuela parece que está estancada en el mismo punto. Algunos autores señalan que estamos viviendo una escuela premoderna, mientras que los alumnos viven una cultura posmoderna.

Aunado a esto, el fracaso escolar hoy en día es sinónimo de fracaso en la vida. En un contexto tan diversificado ante problemáticas educativas, es necesario dar en la escuela un encuadre de trabajo para el niño que padece y el docente que se compromete. Pues al no atender de manera oportuna estas dificultades especiales como lo es el TDA-H, puede dejar secuelas no deseadas durante toda la escolaridad y durante su vida. Es decir, el fracaso prematuro en el proceso de aprendizaje y de adaptación, coloca al niño ante una situación de riesgo a trastornos crónicos y a futuras dificultades en su desarrollo personal. Datos arrojados por el INEGI (2006, p.8), en el ciclo escolar 2003-2004 en el nivel primaria, en México el 89% de los alumnos termina sus estudios, el 5% reprueba y el 1.3% deserta, y la tercera parte de los niños que reprueban y desertan son personas que padecen éste trastorno.

Si bien es claro, el docente es uno de los principales actores en el proceso de enseñanza- aprendizaje que puede dar alternativas adecuadas para responder a las diferentes formas de aprender de los alumnos, desde que poseen una capacidad intelectual alta hasta aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

4.1 El niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) en el ámbito escolar

El TDA-H es una condición que se inicia a partir de la niñez. Su aparición y sus particularidades varían entre los niños que la padecen, principalmente afecta el desarrollo cognitivo.

El TDA-H en la escuela aparece con frecuencia en la etapa preescolar a veces a los cuatro años con síntomas de hiperactividad e impulsividad. En la etapa de la educación primaria se asocia principalmente con dificultades en el aprendizaje, trastorno de la conducta y el fracaso escolar.

En el ámbito escolar y personal del niño, la hiperactividad y la impulsividad en el área motora, cognitiva y emocional se manifiestan diversas conductas que es indispensable identificar para que haya más atención por parte de la escuela.

La presencia de este trastorno desde la primera infancia suele favorecer la aparición de retrasos o fracasos escolares. En general, todos los aprendizajes requieren que la persona mantenga la atención de manera suficiente, en intensidad (nivel de activación) y tiempo, como para llegar a establecer la relación entre su comportamiento ante un estímulo y las consecuencias que obtiene por tal comportamiento, o para observar esta secuencia en otra persona.

De acuerdo con Molina (1997), cuando se combinan los efectos del déficit atencional y de la hiperkinesia: déficits cognitivos, problemas para recordar y usar la memoria de trabajo, déficit de regulación de las emociones y torpeza motriz,

aumentan los riesgos de retraso o fracaso escolar. Estos suelen ser el resultado de aprendizajes incompletos o incorrectos de habilidades básicas para un buen rendimiento académico, tales como la lectura comprensiva. Si se añade una capacidad intelectual baja aumenta el riesgo de no conseguir aprender al ritmo de sus compañeros, y de acumular retrasos curriculares progresivos que, si no reciben ayuda complementaria, pueden llegar a constituir un auténtico fracaso escolar.

4.2 Fracaso escolar

El fracaso escolar es una condición socio-personal que puede quedar definida de manera operativa como la “incapacidad de un individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un sistema o centro escolar, para un determinado nivel curricular” (García y Magaz, 2003, p.30). Esta definición implica considerar que el elevado porcentaje de alumnos con fracaso escolar crónico tiene necesariamente que explicarse por la existencia de alguno de los siguientes factores:

Por cuenta del alumno: debido a la falta de aptitudes expresadas por déficit en la capacidad intelectual, déficit de atención, problemas de memorización o retrasos en el lenguaje, falta de conducta de estudio.

Por parte del docente: debe tener en cuenta las habilidades previas y las capacidades, más o menos limitadas de cada alumno para adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las mismas. Ritmos de progreso, contextos explícitos de aprendizaje en los cuales el alumno pueda conocer sin ninguna duda cuál es el comportamiento que se espera de él, información inmediata y concreta sobre su ejecución. En general, los progresos en dificultad: cantidad y calidad de las tareas que se le proponen deben estar acordes a su nivel de competencia previo.

El análisis histórico del currículo de los alumnos con fracaso escolar pone de manifiesto, que el interés y la motivación se reducen de manera progresiva después de constatar los fracasos periódicos. Es de destacar que el profesorado

de educación infantil encuentra a todos los niños - sin excepción- con interés y motivación por las actividades escolares.

El tratamiento en la escuela es demasiado complejo, ya que no es fácil trabajar con un niño con déficit de atención debido a la demanda de atención que exige el niño y los problemas de conducta que expresa. Aquí recae la gran necesidad que la escuela contenga docentes preparados para apoyar al tratamiento y trazar pautas de trabajo en el niño.

Es decir, cuando se trata de reducir y controlar el comportamiento de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) en la escuela, es imprescindible que los maestros observen actitudes favorables, positivas y diseñen un sistema de aprendizaje escolar que tenga en cuenta las habilidades y limitaciones que presentan estos alumnos.

Las pautas para identificar de manera general las características del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en el salón de clase son: el déficit de atención, la hiperactividad, la impulsividad, la impaciencia, agresividad, baja autoestima y problemas en el aprendizaje.

Para Orjales (1999), los niños con Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad tienen dificultades en su rendimiento escolar porque son dependientes del campo, poco analíticos y no organizan la información, carecen de flexibilidad cognitiva y trabajan de forma impulsiva. (p.26).

Generalmente los niños con éste padecimiento, presentan un rendimiento escolar insatisfactorio, es decir, su rendimiento puede ser lo insuficiente cómo para aprobar. “La ausencia de atención sostenida, los cambios atencionales frecuentes y la escasa calidad atencional constituyen la principal explicación de que no se adquieran hábitos y destrezas cognitivas, lo que explica también las deficiencias en la memoria.” (Kirby, 1999, p. 46).

Considerando las dificultades de aprendizaje que enfrenta un niño con diagnóstico TDA-H, es importante mencionar las conductas que suelen generar conflictos en el aula.

Para Morchio (2001) algunas de las conductas son:

- Trata de evitar las tareas que exigen esfuerzo mental sostenido.
- Realiza actividades potencialmente peligrosas sin considerar sus posibles consecuencias.
- Reacciona en forma "explosiva", y aunque pasado el incidente, muchos casos se arrepiente.
- Pierde fácilmente la paciencia, se enoja y provoca discordia en el grupo.
- Le cuesta esperar su turno, y si pide algo lo hace insistentemente, demandando atención y respuesta inmediata.
- Le cuesta aceptar sus propios errores y tiende a justificar su comportamiento como respuesta a situaciones externas.
- Interrumpe a otros por ejemplo: al maestro mientras explica el trabajo a realizar; a los compañeros mientras juegan, a los padres mientras conversan con el maestro.
- Habla en exceso aun cuando el maestro solicita silencio.
- El alumno va de un lado a otro en el aula, aun cuando el maestro pide que cada uno permanezca en su butaca.
- Asume una actitud desafiante o indiferente y se niega a seguir indicaciones del maestro. (p. 135-137).

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en el aula se presenta de manera muy recurrente, por lo que es muy frecuente encontrar niños que constantemente están en movimiento y que no son capaces de concentrarse o mantener su atención. Resulta inquietante para el maestro y se convierte en una situación perturbadora y frustrante para ambos elementos en el proceso enseñanza y aprendizaje; como consecuencia podemos decir que el niño

hiperactivo es un niño inadaptado en el ambiente escolar, y que deberá afrontar fracasos, castigos y demandas conductuales, que también el profesor tendrá que atender por medio de estrategias de tratamiento.

El papel que juega el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, resulta indispensable adoptar estrategias que generen un vínculo con el proceso de desarrollo intelectual del niño con TDA-H, para esto, es importante considerar a través de su práctica la calidad del lenguaje y las operaciones de pensamiento que realiza el docente en el aula (preguntas, relaciones, comparaciones, entre otros). Ésta tarea se hace particularmente difícil para el profesor ya que se desgasta y consume una cantidad desproporcionada de tiempo sin obtener resultados positivos por no saber cómo tratarlos en clase, puede ocurrir que en su frustración, el profesor pueda sin pensar adoptar formas negativas de comunicación aversivas que agraven la situación en el aula por no saber usar las estrategias adecuadas.

4.3 Necesidades educativas especiales en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)

Kirby (1999) y Orjales (1999) describen el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad desde un enfoque cognitivo-conductual que permite comprender mejor los problemas cognitivos, conductuales e interpersonales del niño.

Para Orjales (1999) el proceso de aprendizaje se desglosa en cuatro fases: La primera fase, es el registro de información en el cerebro (entrada), la segunda fase, es el proceso de organizar y entender está información (integración), la tercera fase, es que una vez que la información se ha registrado y entendido, se debe almacenar para recuperarla más adelante(memoria), y finalmente en la última fase, la información debe comunicarse desde el cerebro a la persona o traducirla en un acción en el medio ambiente (salida); las incapacidades para aprender pueden ocurrir en cualquiera de estas cuatro áreas.

- a) Dificultades en la atención controlada frente a la automática. Cuando una tarea es nueva y no ha sido aprendida la corteza cerebral está concentrada en la realización de la tarea y se requiere un esfuerzo, cuando la tarea no es difícil o ya es conocida, podemos relegar esa función a sistemas automáticos realizando un menor esfuerzo. Los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad parecen tener más dificultades en adaptar una tarea a nuevas consignas y mantener un buen rendimiento cuando la tarea es compleja (Orjales, 1999).

- b) Dificultad para procesar varios estímulos de formas simultánea. A ese proceso se le llama “Atención focalizada” y obliga al niño a seleccionar, de entre los distintos estímulos que recibe, aquellos que son más relevantes para realizar la tarea. Los niños a menudo están fuera de las tareas se fijan en estímulos del aula ajenos a la tarea que deberían realizar (Kirby, 1999).

- c) Dificultad para mantener la atención de forma sostenida. Es la atención que tiene lugar cuando un individuo debe mantenerse consciente de los requerimientos de una tarea y ocuparse de ella por cierto tiempo, atención durante un periodo determinado los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, tienen dificultades para concentrarse durante un periodo de tiempo. (Kirby, 1999).

- d) Dificultad de aprender y recordar lo aprendido por procesar la información de forma superficial. La información es aprendida y recordada más fácilmente, si ha sido procesada de forma significativa y durante un largo periodo de tiempo. Por el contrario, si la información ha sido procesada sin sentido, demasiado rápidamente o de forma desorganizada, se almacena de forma temporal en la memoria inmediata y no llega a almacenarse en la memoria a largo plazo los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad procesan la información de forma superficial y desorganizada, utilizan para aprender

estrategias de aprendizaje simples y sin relación con la información recibida, por lo que tienen dificultades en el aprendizaje. (Orjales, 1999).

- e) Dificultades motivacionales. La actitud de los niños ante las tareas escolares es de desánimo y renuncia, debido a sus frecuentes fracasos académicos, éstas situaciones no proporcionan una buena base para que la motivación interna surja y se desarrolle. Los tipos de programas de televisión que prefieren los niños con éste trastorno son: los de dibujos, los animados y de espectáculos con mucha acción, estos programas de televisión no requieren de un esfuerzo estratégico ni de una atención sostenida.
- f) Eventos Cognoscitivos, Son las ideas automáticas que caracterizan e influyen en la conducta y los sentimientos de una persona, son preconscientes o inconscientes, de manera que uno no se da cuenta cuando los genera ni los vigila de manera intencional, y los pensamientos automáticos se encargan de proporcionar señales lingüísticas preconscientes o imágenes visuales que más adelante desempeñaran una función esencial en la autorregulación de la afectividad y de la conducta por medio del diálogo interno, por lo que tienen problemas en tareas y en situaciones que requieren esfuerzos sostenidos y autorregulación y autocontrol (Kirby, 1999).
- g) Procesos cognoscitivos y metacognoscitivos, es la facultad que nos permite pensar sobre el pensamiento para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas, para supervisar y controlar los propios procesos mentales. Estos procesos conforman las representaciones y los esquemas mentales y la habilidad para controlarlos y evaluarlos constituye la metacognición.
- h) Los niños con éste trastorno tienen poco desarrollados estos procesos cognoscitivos, tales cómo buscar indicaciones de memoria, realizar interferencias y desarrollar estrategias cuando se observa a estos niños

respecto a cómo enfocan algunos problemas, cómo son: relacionar figuras y detectar imágenes ocultas, las cuales requieren procesos cognoscitivos que consisten en dirigir una búsqueda sistemática, formular y probar hipótesis, suelen emprender éstas tareas de modo impulsivo, toman decisiones en forma rápida e incorrecta, hacen poco esfuerzo y tiene escaso interés por escoger con cuidado la respuesta acertada (Kirby, 1999).

- i) Torpeza motora e inmadurez perceptual. Aproximadamente el 75% de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, presentan las siguientes características, alteración en la coordinación motriz fina, se les dificulta abotonarse, amarrarse las agujetas, recortar, entre otros. Por lo que respecta a la inmadurez perceptual, una de las áreas afectadas es la visomotora, la cuál se presenta cómo un impedimento para reproducir manualmente la figuras observadas, más claramente, se presenta la disgrafía, que consiste en escribir tanto las letras cómo los números indistintamente a la derecha o a la izquierda, por ejemplo, escriben 3 por E; P por Q, por todo lo anterior, el niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad presenta problemas de aprendizaje (Orjales. 1999).

4.3.1 Problemas interpersonales

Renshaw, G. (1991) menciona, que emocionalmente, los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad muestran un desarrollo más inmaduro que sus compañeros de edad, se desmoralizan con facilidad, cambian frecuentemente de estado de ánimo, no toleran la frustración, les cuesta aceptar sus errores y culpan con frecuencia a los demás. Se muestran tercos, mal humorados con frecuencia parecen tener una autoestima muy baja o falsamente inflada, dificultades para establecer relaciones emocionales satisfactorias, no sólo ponen barreras para relacionarse amigablemente, sino que llegan a ser hostiles y agresivos.

- a) *Problemas de Interacción Familiar.*- El modo más eficaz de presentar ayuda a los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad empieza por mejorar el clima familiar, eliminar las interacciones negativas entre adultos y niños, de esta forma se evitan las experiencias de fracaso y rechazo que estos niños sufren habitualmente, aunque no basta con esforzarse en ser más tolerantes y pacientes, es aconsejable adoptar normas apropiadas de actuación que influyen tanto en establecer reglas explícitas para regular la convivencia cómo administrar castigos cortos pero eficaces.
- b) *Problemas de interacción en la escuela.*- Cuando se trata de reducir y controlar el comportamiento de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en la escuela, es imprescindible que los maestros implicados observen actitudes favorables, positivas y diseñen un sistema de aprendizaje escolar que tenga en cuenta las habilidades, destrezas y limitaciones que presentan estos alumnos. Para facilitar la tarea de los maestros se recomienda: mostrarse firme y seguro cuando se han de cumplir las reglas y normas escolares (Orjales, 1999).

4.4 Relación que se da entre maestro-alumno con TDA-H en el aula

La interacción maestro-alumno puede considerarse, desde una concepción social y socializadora de las actividades educativas escolares, como el tipo de relación que articula y sirve como eje central a los procesos de construcción de conocimientos que realizan los alumnos en esas actividades. En efecto, es el profesor el mediador cultural, el encargado más directo de apoyar y promover el aprendizaje de los alumnos, tratando de ofrecerles, en cada momento la ayuda educativa más adecuada posible para ir elaborando, a partir de sus conocimientos y sus representaciones de partida, significados más ricos y complejos y más adecuados en términos de significados culturales a que hace referencia el currículo escolar.

Para describir de una manera un poco más acertada de la influencia de los estilos cognitivos del profesor en su conducta hacia el alumno y la enseñanza, la cual nos llevará a establecer un modalidad de estilo mediacional en el ámbito áulico.

Cabe mencionar, que las características que se definen en ámbito áulico son diversas y múltiples, pero muchas de ellas ya existen antes de la interacción educativa.

Para Doyle (1986) el aprendizaje surge a partir de la manera de cómo están agrupados los alumnos, es decir (por edades, niveles, destrezas o conocimientos) y por la filosofía educativa del docente, sus características son: *Multidimensionalidad*, se refiere a la atención como un factor limitante tanto para el docente como para el alumno, debido a que el aula es contexto dimensional en donde ocurren un sin número de cosas y tareas; *Simultaneidad*, muchas de las cosas que pasan y ocurren a mismo tiempo; *Inmediatez*, una gran cantidad de contactos y relaciones interpersonales suceden tan de prisa que no hay tiempo para la reflexión; *Impredictibilidad*, teniendo en cuenta que en las aulas tienen lugar muchas interacciones que se producen a la vez, resulta difícil predecir cómo se desarrollará una determinada actividad o tarea, pues frecuente que se produzcan variaciones o cambios inesperados; *Publicidad*, las aulas son sitios públicos en los cuales todo lo que pasa es observado y trascendido; *Cronicidad*, cualquier grupo que permanece junto durante un periodo de tiempo, acumula una gran cantidad de experiencias, normas y rutinas que conforman el contexto donde se llevan a cabo las actividades cotidianas. Las primeras experiencias como sus resultados positivos o negativos no se cambian fácilmente.

Por otra parte Anderson (1989) propone que las aulas (como un grupo de alumnos) y los profesores varían a lo largo de cinco dimensiones, relacionada en la forma de la instrucción que se imparte y los efectos de ésta, sobre el aprendizaje de los alumnos, es decir: *los objetivos educativos*, que se refieren a

las metas educativas a alcanzar de la escuela, pueden ser diversas como el dominio de las destrezas para resolver problemas específicos hasta la creatividad y el pensamiento crítico, a su vez habría que tomar en cuenta aquellas metas que algunos docentes consideran importantes e incluyen y persiguen en sus clases. *La percepción del rol docente*, los profesores, los alumnos y la administración educativa mantienen distintos puntos de vista del papel instruccional que tiene el docente en el aula.

El rol de los estudiantes, se refiere a la relación de aprendizaje-alumno que también se encuentra vinculada con la percepción del rol docente, es decir, que se puede identificar al alumno como receptor pasivo de la información en un proceso directamente controlado por el docente o percibirlo como constructor y descubridor de un nuevo conocimiento de manera autorregulada.

Naturaleza de las tareas escolares. Las tareas y ejercicios que se llevan a cabo en clase son también muy dispares, varían desde aquellas que promueven la memoria y la recuperación de aprendizajes específicos a los que piden a los estudiantes a resolver problemas o hacer actividades creativas.

El entorno social como contexto de aprendizaje individual. El entorno social que se crea en el aula como resultado de la interacción que se establece, da apertura a una serie de características que determinan los procesos de aprendizaje.

Estas características mencionadas por Doyle y Anderson sirven para definir el contexto académico – instruccional y social del aula, es decir, se encuentra una importante predominancia en el currículo, en las expectativas del docente y los alumnos, y la manera en que el docente enseña.

La interacción en el aula juega un papel importante en el ámbito educativo, es por ello que a partir de diversas investigaciones como la ubicación de la enseñanza

como proceso y al aprendizaje como producto, se correlaciona en el quehacer cotidiano del docente en el aula y el rendimiento final de los alumnos.

Una de las investigaciones que detallan a fondo las relaciones docente- alumno dentro del aula y que la determinan, es la realizada por Brophy y Good (1986) donde ubican en cinco ejes principales el contexto educativo:

El primero de estos ejes nos habla sobre *la cantidad y el ritmo de la instrucción*, es decir, el aprendizaje de los estudiantes esta relacionado con las oportunidades que se tiene para aprender los contenidos y las destrezas deseadas, en este primer apartado se añade a las expectativas, distribución de tiempo de clases y definición de roles, es decir, que los alumnos aprenden más cuando el docente enfatiza la importancia de lo que esta enseñando y dispone de tiempo en la clase para actividades o tareas directamente relacionadas con los temas. Aquí predomina la importancia del manejo de la clase y el tiempo de trabajo que dedica el alumno a las actividades propuestas, esto va depender de la habilidad del profesor para organizar y manejar la clase de manera eficaz. En cuanto a la enseñanza activa, se ha demostrado en diversas investigaciones que los alumnos aprenden en aquellas clases en las que el docente conduce y supervisa su trabajo, considerando los materiales, los contenidos y las destrezas para aprender y el tipo de control que ejerce el docente en estas actividades.

El segundo eje es más específico en la práctica del docente, la *transmisión de contenidos*. La estructura del contenido es más eficaz cuando el docente estructura los materiales a enseñar, haciendo uso de diversas técnicas que hacen más claro la comprensión del tema, aunado a esto el rendimiento del alumno es mayor cuando existe repetición en la exposición de los contenidos especialmente en los conceptos clave. Tanto la claridad como el entusiasmo son base indispensable para el rendimiento de los alumnos, sobre todo con aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales, es decir el progreso de las explicaciones y el tiempo suficiente que se le dedica al niño, muestran las pautas

para que un alumno que presenta alguna necesidad educativa especial pueda asimilar más fácil la información de manera significativa.

El tercer eje alude a la evaluación del docente hacia el alumno. Teniendo en cuenta que 1 de cada 10 alumnos presenta diagnóstico de TDA-H en el aula, se presenta la problemática que tanto el nivel de dificultad de las preguntas, la claridad, el tiempo y sobre todo la intención de la evaluación, no son adecuadas a la capacidad intelectual de niño. El docente puede tener mejores resultados cuando tenga ya identificado el nivel intelectual de cada alumno y mejorar su rendimiento académico.

Cuarto eje. El buen manejo ya sea de una evaluación errónea o acertada, corresponde al docente utilizar con frecuencia la retroalimentación de cada pregunta para cumplir con el objetivo principal que es enseñar con calidad.

La manera de cómo se visualiza el espacio-aula, integrando los roles, relaciones sociales, educativas y emocionales, que identificamos gracias a la investigación de Doyle y Anderson, nos conlleva principalmente al estilo de enseñanza del docente. El actuar en el aula alude en que el docente ayude a los alumnos a aprender, a comprender los contenidos, destrezas y actitudes fijadas como metas educativas. La manera en que el docente lleva a cabo esas actividades influye de determinadamente en el progreso de los alumnos.

El estilo lo definimos como “un conjunto de orientaciones y actitudes que describen las preferencias de una persona cuando interactúa con el medio; los estilos de enseñanza constituyen el rasgo esencial, común y característico referido a la manifestación peculiar del comportamiento y actuación pedagógica de un docente” (Bueno 2001, p. 520).

El estilo autoritario o tradicional, se caracteriza por la actitud predominante y directiva por docente, esta puede traer secuelas negativas, tanto en la interacción

y en el aprender del alumno, en este estilo, el docente no conoce al alumno puesto que su autoritarismo es una barrera que los divide.

4.4.1 Características del alumno con TDA-H en el aula

Por ejemplo, el siguiente cuadro describe de manera más clara las conductas que se percibe en el niño con diagnóstico de TDA-H.

CONTROL MOTOR	CONTROL MENTAL	CONTROL EMOCIONAL
Inquietud.	Responde rápido, sin pensar.	Impulsividad social.
Hiperactividad.	Inatención.	Impaciencia.
Torpeza.	Desorganización.	Desinhibición.
Disgrafía.	Ineficiencia.	Egocentrismo.

(Narvarte, M, 2007, p. 308).

Como podemos observar, la primera dificultad que se manifiesta en el aula es la falta de entendimiento o sujeción a la organización y a la adaptación de las reglas para completar la tarea escolar; por lo tanto, a lo largo del tiempo la desatención provoca bajo rendimiento académico.

“Si bien el niño con déficit de atención posee buena capacidad intelectual y no hay una incapacidad de aprendizaje, la falta de concentración reduce su productividad y rendimiento” (Narvarte, M, 2007, p. 310).

A veces los docentes comprueban que la mayoría de las actividades por escrito realizadas por alumnos quedan en blanco o incompletas, muestran errores por la distracción o descuido o por no tomarse el tiempo de pensar y reflexionar, por ejemplo la comprensión de lectura, en donde el alumno le cuesta determinar las ideas principales y seguir el hilo del tema. Son descuidados con sus útiles, continuamente pierden sus cosas, es por eso que la escuela sugiere que el alumno trabaje en cuadernillos por materia para fomentar el orden en ellos.

La mayoría de los niños con diagnóstico con TDA-H tienen calificaciones poco satisfactorias, y si no hay una atención adecuada por parte del docente, son muchas las probabilidades que repitan el año. Es decir, el principal enemigo del rendimiento escolar es la inatención.

Existen situaciones en las que el alumno llega responder de manera satisfactoria los contenidos en clase, la importancia recae en aprovechar las todas condiciones intelectuales del niño.

Para Avila y Polaino (2002); los niños con TDA-H presentan dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, atención dispersa en las tareas, desobediencia patológica, problemas de relación social, déficit cognitivo, no escuchan cuando se les habla, no siguen instrucciones. De igual manera evitan tareas de esfuerzo mental prolongado, su rendimiento escolar es insuficiente, presentan dificultad para recordar lo aprendido, utilizan estilos de procesamiento cognitivos inadecuados, no organizan la información y no cuentan con estrategias para la solución de problemas; sin embargo, mencionan los autores que el niño con TDA/H es inteligente y su rendimiento escolar no es satisfactorio, por la poca capacidad de memoria y su poco tiempo de concentración.

“Los niños con TDA-H son excesivamente distraídos, nerviosos, espontáneos, desmemoriados, su mal comportamiento no es una decisión consciente, sino la consecuencia del trastorno.” (Narvarte, M, 2007, p.311).

Cuando realicé mi servicio social en el Programa de Desarrollo Psicopedagógico de la FES-Aragón, observé que los niños con TDA-H muestran con mayor frecuencia la impulsividad, la agresividad, y la baja atención. Las características observadas en el aula son: baja tolerancia a la frustración, arrebatos emocionales, testarudez, insistencia en que se satisfagan sus peticiones, labilidad emocional, baja autoestima, rechazo por parte de los compañeros de clase, nerviosismo, no

espera su turno, agresividad, algunos niños que no presentan hiperactividad se aíslan, son introvertidos, apáticos, entre otros.

La mayoría de los niños en el aula, no se quedan en su lugar de trabajo, no siguen instrucciones para conseguir hacer la actividades, no tienen concentración en las tareas que el docente le encomienda, cuando el docente genera preguntas el alumno responde sin escuchar toda la pregunta, cambia de una actividad incompleta a otra, comete errores por descuido, pierden el material de trabajo (lápices, goma, sacapuntas, colores, cuadernos, entre otros.), no presta atención a los demás e interrumpe frecuentemente al docente, trabaja con descuido, presenta defectos en la actividad de coordinación visomotora y trastornos cognoscitivos.

Los conflictos no sólo se presentan en la relación maestro- alumno, sino en su entorno social, por ejemplo la actitud de los demás alumnos, cuyo entorno de aprendizaje queda perturbado por el alumno hiperactivo, desviando con esto la atención del resto del grupo. Cabe señalar que el mejorar el tratamiento escolar del niño con TDA-H contribuye a beneficiar la relación en el aula con el profesor y el resto del grupo (Velasco, 2000 p. 58).

- Vive haciendo “planes, pero ante la tarea a realizar no puede organizarla”. Es movedizo y siempre está dispuesto a hacerle un mandado al docente, a ayudarlo a un compañero, pero cuando le indican lo que debe hacer en su cuaderno protesta, se niega o si lo comienza lo interrumpe permanentemente y probablemente lo deje incompleto.
- Parece que tiene un caudal de energía inagotable pero de sólo ver una tarea que ocupa todo el pizarrón se siente cansado antes de empezar con sólo pensar en todo lo que tendrá que escribir.
- Presta atención al mejor sonido o movimiento que se produzca a su alrededor sin embargo, a veces parece no escuchar cuando él habla.

- Tampoco presta atención a sus pertenencias, pierde lápices, cuadernos, comunicaciones para los padres.
- Cuando se entusiasma con algo no puede pensar en otra cosa, sin embargo no realiza acciones concretas para lograrlo, por ejemplo, sueña con ir de campamento, pero se olvida de llevar la autorización firmada o avisar a los padres de la reunión informativa.
- Recuerda el nombre de los integrantes del equipo de fútbol, pero no recuerda lo que debe hacer para el día siguiente y necesita que le repitan las consignas varias veces, y aun así tiene dificultades para recordarlas.
- Pasa varias horas quieto ante el televisor, con la computadora o con los video juegos, pero en el aula rara vez está sentado y cuando está sentado sigue moviendo las manos, los pies o conversando.
- Expresa buenas intenciones de mejorar su conducta, pero cuando se le impone un límite o no se le concede lo que pide se irrita, hace un escándalo y es muy probable que termine llorando.
- Es sociable, pero con frecuencia la relación con los demás compañeros es problemática.

4.5 El papel del maestro ante la problemática

“Los docentes son sin duda los profesionales que más relación tienen con los niños hiperactivos, ya que es en las aulas escolares donde pasan el mayor tiempo y son los docentes los encargados del aprendizaje del niño hiperactivo, por lo que tienen que enfrentarse día con día con niños que presentan el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad” (Orjales, 1999, p.131).

Por todo lo anterior, los docentes tienen la obligación de orientar a los padres en el manejo de estos niños, y para esto, es necesario que el docente cuente con instrumentos adecuados que le ayuden a resolver el problema, por eso es necesario que el docente esté bien informado acerca de qué hacer en caso de que se le presente alguna situación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Lo siguiente es una lista que enuncia Orjales (1999) la cuál hace referencia a la importancia que debe tomar un docente ante la problemática del TDA-H.

Del profesor depende:

- Detectar a tiempo el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Por lo general los maestros se percatan antes que los padres, puesto que tienen cómo comparación el comportamiento de los niños normales, y el de los niños que presentan éste trastorno.
- Orientar a los padres para que asimilen y tengan el conocimiento sobre el problema. El maestro deberá ser objetivo y riguroso en el momento de dar la información a los padres ya que es de suma importancia que los padres tomen ésta información con la debida seriedad.
- Observar. El profesor deberá observar los cambios de comportamiento del niño con éste problema en el aula, con la finalidad de saber su nivel de avance.
- Controlar los efectos. El profesor deberá controlar los efectos negativos del comportamiento del niño hiperactivo, esto es, deberá el profesor proporcionarle confianza, apoyarlo, no culparlo, no hacerlo sentir mal ante los demás alumnos.

Para ello, el profesor debe:

- Informar de los progresos: el profesor deberá informar a los padres del comportamiento del niño hiperactivo y deberá sugerir pautas de actuación comunes para el colegio o la casa.
- Solicitar información al psicólogo: el profesor deberá informar al psicólogo respecto del comportamiento del niño hiperactivo y deberá

también ponerse de acuerdo con él para un tratamiento más directo si éste es necesario.

- Conocer las características principales del TDA-H: esto es con la finalidad de detectar oportunamente el trastorno y derivarlo con los especialistas indicados.
- Capacitarse en el manejo de algunas técnicas de intervención cognitivo conductuales: El psicólogo indicará que técnicas se deben utilizar, entrenando al maestro sobre principios conductuales y manejo de las técnicas para que estructure su clase y las reglas de conducta en el salón de clase con respecto a los niños con TDA-H, quienes generalmente no respetan las reglas de conducta, esto es, se aburren frecuentemente, son desorganizados y ponen poca atención a las indicaciones del maestro.

Lo que necesita el profesor para llevar a cabo su labor pedagógica es:

- Un diagnóstico a tiempo de la situación en que se encuentra su alumno/a (a partir de un informe psicopedagógico).
- Información clara sobre el significado del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.
- Información sobre el grado de afectación del menor (que conductas deben modificarse, el nivel académico que tiene, el nivel de atención que puede prestar a una tarea concreta y ritmo de trabajo).
- Tener presente que el problema tiene solución y que la evolución del niño depende en gran medida de su actitud y de la colaboración de los padres.

- Disponer del asesoramiento adecuado sobre la mejor forma de emplear algunas técnicas en el tratamiento individual en el aula a través del contacto continuo con el psicólogo educativo.
- Colaborar con los especialistas que se encuentran fuera de la escuela que también forman parte del tratamiento del alumno, a través de informes mensuales acerca de sus avances.

Los niños que padecen el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, necesitan de un reforzamiento constante para completar sus tareas, y éste reforzamiento se basa en las siguientes técnicas de modificación conductual: economía de fichas, castigo, tiempo fuera de reforzamiento, y técnica cognoscitiva como el entrenamiento de autoinstrucciones. Por lo que también es recomendable que en la realización de éstas técnicas los grupos sean pequeños (Orjales, 1999).

4.6 Actividades y sugerencias básicas para el docente

Para Ried (1999) el maestro juega un papel muy importante en el aula, ya que es él, quien tiene que desempeñar diversas actividades que se adecuen a las necesidades del menor que padece el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, pues menciona, " Los maestros preocupados por el desempeño, la conducta y los logros académicos del alumno deben tener la puerta abierta ante situaciones adversas en el salón, mostrando interés por adecuar sus clases ante niños con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad." (p.125).

Por otra parte, Ried (1999) elabora una lista, lo que para ella significa las recomendaciones que el maestro debe emplear cotidianamente y sin olvidar las recomendaciones antes mencionadas.

Ambientales.

- Sentar al niño adelante, esto es, junto o cerca del maestro, buscar un pupitre lejos de la ventana o la puerta, esto le ayudará a controlar sus distracciones.

- Proporcionarle un espacio de trabajo adicional, apartándolo de las distracciones por ejemplo los centros de actividades.
- Limitar las distracciones o aglutinaciones visuales.
- Diseñar el aula para dar cabida a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Darle órdenes simples y breves.
- Nombrar al niño responsable para dar los avisos fuera de clase, de tal modo que pueda levantarse de vez en cuando.
- Emplear música durante ciertos momentos del día para calmar y distraer a los alumnos.

Organizativas.

- Enseñarle a mantener sus cosas ordenadas encima de la mesa.
- Emplear al niño cotidianamente sobre el calendario de tareas encargadas.
- El maestro deberá ser un ayudante o un compañero asociado que ayude al niño a registrar las tareas para el hogar.
- Al final del día el maestro o ayudante se asegurará que el niño lleve a su casa todos los libros o materiales que le correspondan.
- Al final del día, el maestro recordará y aclarará las tareas para el hogar.
- Una lista de las cosas que hay que hacer pegada al escritorio.
- Evitar reprenderle en sus mismos términos.
- Evitar humillarlo o hacerle sentirse culpable delante de sus demás compañeros.
- Mayor comunicación entre el hogar y la escuela.
- Comunicación diaria o semanal entre el hogar y la escuela acerca de la conducta del niño y de las tareas; las comunicaciones deben volver firmadas por los padres.
- Un mayor contacto telefónico con los padres, recordando que además de las preocupaciones hay que incorporar las observaciones positivas.
- Mantener una tutoría con sus padres cada 30 días mínimo.
- Proporcionarle a los padres los objetivos diarios de aprendizaje, a fin que ellos mismos hagan el papel de “profesor de apoyo” para el niño.

- Enseñar Técnicas y Considerar individualmente a los alumnos.
- Expectativas y consecuencias sistémicas.
- Conceder un tiempo adicional para la reflexión evaluativa.
- Conceder un tiempo adicional para completar las pruebas.
- Mayor modelado, demostración y práctica guiada.
- Proveer frecuentes pausas y oportunidades para moverse.
- Proveer un refuerzo significativamente más positivo.
- Retroalimentar regularmente el control del progreso.
- Indicaciones privadas, personales.
- Tareas modificadas, abreviadas.
- Contratos y refuerzos positivos por la conducta aplicada, el comportamiento de las tareas, por estar sentado más tiempo y por una conducta impulsiva o perturbadora menos frecuente.
- Adaptación a las dificultades del alumno para el trabajo escrito (por ejemplo, permitir respuestas orales, dictar en lugar de escribir, reducir sus tareas escritas).
- Asistencia individual adicional por ejemplo, por parte del maestro, el ayudante, un padre voluntario, un tutor de más edad, un compañero asociado.
- Enseñar estrategias para calmarse “pensar antes de responder”.
- Permitir recreos frecuentes y dar oportunidades de moverse.
- Proporcionar instrucción multisensorial: exposiciones verbales claras, con muchos elementos visuales, color y movimiento.
- Brindar modelos, demostraciones y prácticas guiadas.
- Proporcionar oportunidades frecuentes para trabajar en cooperación con un asociado o un pequeño grupo.
- Proporcionar en clase muchas oportunidades para verbalizar y responder en un clima seguro, sin temor al ridículo.
- Alentar y permitir el empleo de la computadora.
- Emplear siempre la técnica del subrayado con colores, de tal modo que el niño se centre sobre la información que es más relevante.

- Permitirle hacer algunos ejemplos sencillos cuando tenga que enfrentarse a nuevas tareas, para que se familiarice con ellos y les pierda el miedo.
- Seguir de cerca el trabajo del niño cuando tenga que hacerlo él sólo.

Trabajo de equipo.

- Hacer participar al equipo de consulta de su escuela.
- Reunirse con los padres por lo menos una vez a la semana para establecer un vínculo de ayuda al alumno.
- Asociarse con otro maestro u otra aula para poder remitirles al niño cuando sea necesario.
- Dialogar con el menor, para que él sepa que está interesado en su problema.

Montes Ayala (2005), nos muestra algunas estrategias didácticas que el docente puede utilizar como herramienta para enriquecer su práctica en aula, para estimular el desarrollo cognitivo y la integración de sus alumnos que presentan diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) forma fácil y divertida, éstas se encuentran ordenadas de acuerdo al desarrollo de algunas de las inteligencias: cinestésico- corporal, espacial, lingüística, lógico matemática, musical, intrapersonal e interpersonal.

Juegos para desarrollar la inteligencia cinestésico- corporal.

1. Estrategia. Sigue tu línea.

Propósito: desarrollar la coordinación motriz, mejorar el equilibrio, desarrollo de la atención e integración grupal.

Recursos: área libre (patio), gis y cinta adhesiva.

Metodología:

- a) Se forman dos equipos.
- b) Se explica que el juego consiste en realizar el recorrido señalado sin salirse de la línea.
- c) Se señala el recorrido semejante para ambos equipos.

- d) Se elige la forma de señalar el recorrido.
- Colocar el pie derecho y luego el izquierdo de manera que el talón de un pie toque la punta del otro pie y sucesivamente.
 - Caminar hacia atrás colocando los pies de manera que la punta de uno toque el talón del otro.
- e) Un alumno de cada equipo realiza el recorrido de ida y vuelta al llegar toca la mano del compañero siguiente para que el inicie su recorrido y así sucesivamente.
- f) El equipo recibe un punto si lo hace de manera indicada sin salirse de la línea, se hace en un lugar visible.
- g) Gana el equipo que acumule más puntos al final.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Coordinación.
- Equilibrio.
- Fuerza.
- Velocidad.
- Resistencia.

2. Estrategia. La pelota.

Propósitos: desarrollar la coordinación motriz por medio del control y el manejo de la pelota. Desarrollar la creatividad al inventar formas distintas de movimiento.

Recursos: pelotas para cada equipo, pelotas que emitan sonido.

Metodología:

- a) Se organizan tres equipos dependiendo del número de alumnos que hay en el grupo.
- b) Se explica que el juego consiste en mover la pelota libremente sin repetir la forma de hacerlo que ya haya sido elegida por otro compañero de equipo.
- c) Cada alumno utiliza de uno a tres minutos para mover la pelota.
- d) Se inicia el juego entregando las pelotas a los equipos una por cada

una.

- e) Cuando el docente dé la señal, el alumno que tiene la pelota comienza a moverla.
- f) Al concluir el tiempo asignado, lanza la pelota a otro compañero, quien tiene ahora que moverla de manera diferente a la forma en que lo hizo el que lo antecedió, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo participen.
- g) El docente o un compañero lleva el tiempo y va indicando con la señal acordada el cambio de turno de los alumnos.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Función simbólica.
- Desarrollo corporal interactivo.
- Coordinación.
- Equilibrio.
- Fuerza.
- Flexibilidad.
- Atención.
- Resistencia.

3. Estrategia. Las ranas.

Propósito: desarrollar la coordinación motriz, la fuerza, la flexibilidad.

Recursos: espacio amplio.

Metodología:

- a) Se organiza el grupo en quipos.
- b) Se colocan los participantes de cada grupo en filas.
- c) Se traza la línea de salida y la línea de meta.
- d) Se colocan los participantes en la línea de salida en cuclillas con las manos sobre las rodillas.
- e) A la orden de salida, intentan llegar a la línea de meta brincando. Al brincar deberán estirar las piernas y los brazos lo más posible, regresar la posición inicial y repetir los movimientos.

- f) Al cruzar la línea de meta el primer participante, sale el siguiente.
- g) Gana el quipo cuyo último integrante cruce la meta primero.
- h) Si los participantes al brincar no intentan estirarse, deben regresar a la línea de salida y comenzar de nuevo o serán descalificados.
- i) Esta actividad debe realizarse con calentamiento previo para evitar un desgarre o contractura.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Función simbólica.
- Desarrollo corporal personal.
- Coordinación.
- Equilibrio.
- Fuerza
- Velocidad.
- Flexibilidad.
- Resistencia.

4. Estrategia. Pelotas de periódico.

Propósito: desarrollar la destreza óculopedal, al utilizar los pies sin usar las manos.

Recursos: hojas de papel periódico, espacio amplio y cerrado.

Metodología:

- a) Se pide a los alumnos que se descalcen.
- b) Se proporciona una hoja de periódico a cada uno.
- c) Se colocan las hojas en el piso.
- d) Cada uno debe pararse sobre una hoja.
- e) Se les indica que no pueden utilizar sus manos en ningún momento, sólo sus pies.
- f) Los niños rasgan el periódico en dos partes.
- g) Enseguida comienzan arrugar el papel y a unirlo tratando de hacerlo bolita.
- h) Siempre con los pies, colocan la bolita sobre la otra parte del

periódico e intentan arrugarla y formar otra bola sobre la que ya tienen.

- i) Cuando hayan formado más o menos la doble bola pueden utilizar las manos para compactarla.
- j) Finalmente se les pide que la pateen o que cada uno proponga un juego con ella donde no se utilicen las manos.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Función simbólica.
- Desarrollo corporal personal.
- Desarrollo corporal interactivo.
- Coordinación.
- Equilibrio.
- Fuerza.
- Flexibilidad.
- Resistencia.

Juegos para desarrollar la inteligencia espacial.

1. Estrategia. Escribo en varios tamaños.

Propósito: utilizar diferentes espacios para escribir, mejorar el control de los movimientos del cuerpo en un espacio determinado.

Recursos: espacio amplio con cemento, cartulinas, gises de colores.

Metodología:

- a) Se explica al grupo que el juego consiste en escribir lo que quieran con gises de colores en diferentes tamaños, utilizando cartulinas.
- b) Se les organiza en equipos de tres alumnos.
- c) Se distribuyen el espacio y los materiales. (Se entregan a cada equipo gises de distintos colores.)
- d) Cada equipo se pondrá de acuerdo respecto al texto que escribirá, y los colores y tamaños de las letras.
- e) Se especifica que el requisito es usar diferentes tamaños de letras en

el texto.

- f) Cada equipo tendrá de 15 a 20 minutos para la elaboración del texto.
- g) Al concluir el trabajo, se reúne al grupo y se realiza un recorrido por todo el espacio para observar y leer los textos.
- h) El grupo elige el que más le haya gustado.
- i) El equipo que realizó el texto elegido será el ganador.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Percepción.
- Transformación.
- Recreación.
- Representación.

2. Estrategia. El gato y el ratón.

Propósito: reconocer espacios disponibles respetando límites. Desarrollar agilidad, velocidad y coordinación motora.

Recursos: espacio amplio

Metodología:

- a) Los participantes se colocan a lo largo del espacio en marcas previamente dibujadas en el piso. De esta manera, fungen como obstáculos.
- b) Un participante será el gato, se ubica en un extremo del grupo; otro, en el otro extremo será el ratón.
- c) A la orden de la salida del gato y el ratón se echan a correr, procurando este último no ser atrapado.
- d) El gato debe esquivar los obstáculos sin ser tocado por sus compañeros.
- e) Los alumnos que fungen como obstáculos pueden intentar detener al gato para ayudar al ratón a no ser atrapado.
- f) Pueden moverse sólo un paso en cualquier sentido sin despegar el otro pie de la marca del piso; si lo hacen se descalifica y salen del

juego.

- g) Ni el gato ni el ratón pueden salir del área donde se encuentran los participantes (obstáculos). Si alguno lo hace será descalificado.
- h) El juego termina cuando el ratón es atrapado por el gato, ganando así éste; o cuando el gato es atrapado por alguno de los participantes (obstáculos) y gana el ratón.
- i) El ganador es el gato en el siguiente juego y el perdedor pasa a formar parte de los obstáculos, sustituyendo el lugar de uno de estos.
- j) Al inicio debe especificarse que los participantes (obstáculos) sólo podrán abrazar al gato para atraparlo; no pueden jalarlo ni golpearlo, pues serán descalificados.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Percepción espacial.
- Orientación.
- Coordinación.
- Velocidad.

3. Estrategia. Dime en donde está.

Propósito: ubicar objetos en un espacio determinado e identificarlos.

Recursos: diferentes objetos, juguetes, utensilios de cocina, artículos escolares.

Metodología:

- a) Se organiza al grupo en dos equipos.
- b) Se explica a los niños que el juego consiste en adivinar el lugar en que se encuentra determinado el objeto, según las indicaciones verbales de sus compañeros.
- c) Un equipo acomoda el objeto correspondiente en un lugar del salón escogido por ellos sin que el otro equipo vea dónde (pueden salir del salón para que no se enteren).
- d) Regresa el equipo al salón, elijen a dos compañeros para adivinar y estos intenta encontrar el objeto al que se refieren por medio de las

indicaciones verbales. Las indicaciones pueden ser: arriba, abajo, atrás, al lado, enfrente de, entre otras.

- e) Gana un punto los que logren encontrar el objeto y expliquen dónde lo encontró.
- f) Después toca el turno al otro equipo de acomodar el objeto, y así sucesivamente.
- g) Gana el equipo que obtenga más puntos.
- h) El juego concluye comentando sobre la importancia de ubicarnos espacialmente.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Percepción.
- Transformación.
- Recreación.
- Orientación.

4. Estrategia. El camino a casa.

Propósitos: desarrollar la ubicación espacial al trazar el camino a su casa. Colaborar en equipo para trazar un camino.

Recursos: el docente elaborará un plano grande en una hoja de papel y colores.

Metodología:

- a) Se organiza el grupo en equipos.
- b) Se explica que el juego consiste en encontrar el camino a casa y trazarlo con un color.
- c) Se le proporciona a todos equipos 15 a 30 minutos para que lo hagan.
- d) Gana el equipo que en opinión de ellos y por votación, ha encontrado el camino más fácil para llegar a casa.
- e) El juego concluye comentando sobre el uso de los croquis, planos y mapas para encontrar un lugar.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Orientación.
- Transformación.
- Percepción espacial.

Juego para desarrollar la inteligencia lingüística.

1. Estrategia. Lotería.

Propósitos: mejorar la habilidad para interpretar mensajes escritos. Identificar dibujos de acuerdo con el nombre y sus características.

Recursos: tarjetas de lotería con dibujos y letras, tarjetas con dibujos individuales y letreros, tarjetas con sólo tres letreros, fichas.

Metodología.

- a) Se entrega a cada alumno una tarjeta de lotería con varios dibujos y textos, así como fichas, una para cada dibujo.
- b) El grupo elige a un alumno del grupo para que vaya diciendo los dibujos o textos de las cartas de la lotería.
- c) Las opciones para anunciar las cartas pueden ser:
 - Decir el nombre del dibujo.
 - Leer el letrero de la carta.
 - Describir el dibujo.
 - Decir algunas características del dibujo, por ejemplo en dónde se encuentra o en donde se usa.
- i) Se explica que el juego consiste en poner una ficha en el dibujo anunciado por el compañero.
- j) Se asigna la opción elegida al alumno que anunciará las cartas.
- k) Se inicia el juego, nombrando las cartas y colocando las fichas donde corresponda en las tarjetas grandes.
- l) Gana el alumno que haya llenado primero su tarjeta con fichas.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Significación.

- Orden.
- Función pragmática.
- Poder mnemotécnico.

Juegos para desarrollar la inteligencia lógico-matemática.

1. Estrategia. Organiza objetos.

Propósito: desarrollar la habilidad para establecer categorías. Utilizar clasificación lógica.

Recursos: varios objetos pertenecientes a una clase, por ejemplo: libros y libretas, lápices, gomas y sacapuntas, colores y lapiceros.

Metodología.

- a) Se forman equipos, cada equipo hará un círculo, poniendo objetos en el centro de cada círculo.
- b) Se explica que jugarán a ver de cuantas maneras diferentes podemos acomodar los objetos que están en el centro de cada círculo.
- c) Cada niño dice a su equipo lo que observa en el centro del círculo: qué son y cómo son.
- d) Por turnos, cada uno pasa al centro del círculo y organiza los objetos como crea que deben ir.
- e) Explica a sus compañeros por qué acomodó los objetos de esa manera.
- f) Al terminar los turnos, cada equipo elige una forma de organizar los objetos, la que les haya parecido mejor.
- g) Cada equipo explica al grupo por qué acomodó los objetos de esa manera.
- h) El juego termina con un comentario del maestro sobre la variedad de formas de organizar los objetos y la importancia de mantener organizadas las cosas.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Razonamiento

- Comparación.
- Nivel de creación.
- Problematización.
- Clasificación.

2. Estrategia. Haciendo ochos.

Propósitos: centrar la atención. Conectar ambos hemisferios cerebrales.

Coadyuvar al desarrollo de la inteligencia lógico-matemática.

Recursos: cartulinas, plumones, hojas, lápices.

Metodología.

- a) Se divide al grupo en dos equipos con el mismo número de participantes.
- b) Se colocan dos cartulinas al frente con el dibujo de un ocho acostado (∞).
- c) Se les indica que, con la mano derecha, tienen que seguir la línea del ocho de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo, sin despegar el lápiz del dibujo hasta terminar.
- d) Hacen lo mismo con la mano izquierda.
- e) Por parejas, uno de cada equipo, pasan al frente.
- f) En la segunda ronda, tienen que seguir el ocho tres veces con mayor soltura, sin despegar el lápiz, y alejándose lo menos posible de la línea marcada.
- g) Hacen lo mismo con la mano izquierda.
- h) Cuando terminan de pasar todos lo hacen sin guía sobre su hoja, con ambas manos, primero la dominante y después la contraria.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Razonamiento.
- Nivel de concreción.
- Concepto de número.

Juego para desarrollar la inteligencia musical

1. Estrategia. Mi canción favorita.

Propósito: escuchar y registrar de manera escrita una canción, percibiendo ritmos, siguiendo secuencias musicales y desarrollando la memoria musical.

Recursos: unan canción popular, disco o casete, grabadora, libreta, lápiz, pizarrón y gis.

Metodología.

- a) Se pide a los alumnos llevar al salón una canción favorita.
- b) Se escoge una.
- c) Se escucha una vez y la siguiente, con ayuda de todos, se escribe la letra en el pizarrón y cada quien hace lo mismo en su libreta.
- d) Cuando se escriba toda la canción, se lee con todo el grupo siguiendo con el dedo cada una de las palabras, y señalando en el pizarrón.
- e) Después de leer se canta siguiendo la letra con el dedo.
- f) Se divide el grupo en equipos, los cuales se preparan para cantarla ante el grupo, siguiendo la tonada y la letra.
- g) Se canta frente al grupo. Gana quien lo hace mejor; esto es, se toman en cuenta la tonada, el ritmo, los tiempos, los silencios y la letra. Todo el grupo se encarga de determinar qué equipo lo hace de acuerdo con estos parámetros.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Memoria musical.
- Reproducción musical.
- Análisis musical.
- Comprensión de la función pragmática.

2. Estrategia. Sigue el sonido.

Propósitos: reconocer sonidos con los ojos cubiertos, reproducir sonidos ubicando el lugar donde se reproducen, distinguir diferentes tipos de sonido desarrollando el sentido del oído.

Recursos: diversos instrumentos musicales (panderos, claves, maracas,

tambores, cascabeles, flautas, bongóes, triángulos, instrumentos de cuerda entre otros).

Metodología.

- a) Los participantes se colocan en círculo.
- b) Cada uno tiene un instrumento musical diferente que hace sonar en tres tiempos o al ritmo que se indique.
- c) Se nombra un director del juego, quien es encargado de decidir qué instrumento se toca en ese momento.
- d) Un participante se coloca en el centro del círculo y después de ver, escuchar y nombrar el instrumento de cada uno de sus compañeros se le vendan los ojos.
- e) Los participantes que están en el círculo, comienzan a moverse por todo el espacio disponible.
- f) A una orden del director del juego, que puede ser seña con la mano o un toque al participante en el hombro, se empieza a tocar el instrumento.
- g) El participante con los ojos vendados debe decir qué instrumento se está tocando.
- h) Cuenta con tres oportunidades para acertar.
- i) Si acierta tiene el derecho de seguirlo hasta quitarle el instrumento a su compañero.
- j) Cuando lo logra, se quita la venda y se le anotan dos puntos. Toma entonces el lugar de la persona que le quitó el instrumento y ésta pasa al centro. Si no acierta, se le quita la venda de los ojos y sale del juego.
- k) Gana el participante que acumule más puntos al terminar el juego.

Variantes: discapacidad motora: si un participante no puede desplazarse, se le proporcionan los instrumentos que se tocan, se le coloca de espaldas al grupo y dice el nombre del objeto, lo toma y reproduce el sonido escuchado. Con ello gana los dos puntos o sale del juego si no acierta.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Memoria musical.
- Reproducción musical.
- Percepción espacial.
- Orientación.

Juego para desarrollar la inteligencia intrapersonal.

1. Estrategia. Todo lo que puedo hacer.

Propósitos: reconocer las posibilidades de cada alumno respecto al uso de herramientas y utensilios. Desarrollar el conocimiento personal.

Recursos: materiales escolares, dibujos individuales con herramientas de talleres y con utensilios en casa.

Metodología.

- a) El grupo se acomoda en círculo y se sientan en el piso.
- b) En el centro del círculo se colocan los materiales y los dibujos.
- c) Se explica que el juego consiste en representar corporalmente todo lo que cada uno puede hacer con alguno de los materiales que se encuentran en el centro del círculo.
- d) Se inicia la ronda con un alumno que pasa al centro, elige un material y representa corporalmente todo lo que puede hacer con éste.
- e) El grupo adivina qué es lo que el alumno del centro está representando.
- f) Cuando un miembro del grupo adivina, el alumno del centro elige a otro compañero tocándole la mano; ese compañero pasa ahora al centro a representar todo lo que puede hacer con el material que elige, y así sucesivamente hasta que todos los alumnos pasen.
- g) El juego concluye comentando lo valioso de reconocer todo lo que cada uno puede hacer.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Sentido del yo.

- Simbolización.
- Conocimiento intrapersonal
- Conocimiento interpersonal
- Sensibilidad social.
- Sentido de identidad.
- Percepción de otros roles.

2. Estrategia. Biografía.

Propósito: reflexionar sobre su propia vida, reconociendo las etapas y acontecimientos más significativos.

Recursos: hojas, tiras de papel, lápices, colores.

Metodología.

- a) Se explica al grupo que el juego consiste en escribir y/o representar gráficamente los acontecimientos más importantes de su vida.
- b) Se reparten las hojas, los colores y las tiras de papel dobladas en rectángulos.
- c) Cada alumno puede dibujar y/o escribir su historia eligiendo lo que cada uno quiere registrar.
- d) Se utiliza un tiempo de 30 a 45 minutos para llevar acabo el trabajo.
- e) Al finalizar se pregunta: "¿Quién quiere compartir su biografía?".
- f) Se permite que los alumnos compartan libremente, mostrando su trabajo y leyendo su texto. Se acepta si alguien no desea compartir su biografía con el grupo.
- g) Después conversan sobre cómo se siente sobre este juego.
- h) Se concluye comentando cómo cada uno de los miembros del grupo tiene acontecimientos importantes y valiosos en su vida.

Variantes: discapacidad motora, se acepta cualquier tipo de representación gráfica y escrita del alumno; discapacidad intelectual, se piden que registren tres hechos importantes de su vida y los dibujen en orden cronológico. También pueden utilizar cualquier tipo de representación gráfica convencional o no convencional.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Sentido del yo.
- Simbolización.
- Conocimiento intrapersonal.
- Conocimiento interpersonal.
- Empatía.
- Sensibilidad social.
- Sentido de identidad.

Juego para desarrollar la inteligencia interpersonal.

3. Estrategia. Ojos cerrados.

Propósitos: desarrollar el sentido del tacto y la audición. Promover la confianza en uno mismo y en los demás.

Recursos: un paliacate.

Metodología.

- a) Se organiza el grupo en parejas.
- b) Un alumno de cada pareja se cubre los ojos con un paliacate.
- c) El compañero que queda con los ojos descubiertos lo guía por todos los lugares posibles de la escuela.
- d) El alumno guía debe asegurarse de que su compañero no le pase nada. Tienen que indicar el camino, haciendo que toque los lugares por donde pasan y determine dónde está y qué es lo que está tocando.
- e) El alumno con los ojos vendados debe estar muy atento a las instrucciones de su compañero.
- f) El lugar de salida y llegada es el salón de clases.
- g) Cuando el alumno con los ojos vendados llega al salón, cambian los papeles y el otro se venda los ojos y escucha las instrucciones para recorrer la escuela de ese modo.
- h) Al regresar todos al salón se organiza una plenaria donde se exponen las sensaciones, lo que escucharon y lo que sintieron al depender de

otra persona.

Variantes: la guía para el recorrido puede realizarse sin tocarse, sólo escuchando las instrucciones.

Otra es que se tomen de las manos o que el alumno con la venda en los ojos tome del hombro a su guía.

Evaluación: considerar los siguientes criterios:

- Sentido del yo.
- Simbolización.
- Conocimiento intrapersonal.
- Percepción de otros roles.
- Empatía.
- Conocimiento interpersonal.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA

La educación es un proceso el cual se forma la personalidad del niño, en tanto que es un ser flexible, maleable y con la capacidad de absorber conocimientos. De acuerdo a los tres tipos de educación existentes que son la educación formal, la educación no formal y la educación informal; en la primera hace referencia a las instituciones en todos los niveles y se otorga un documento de validez oficial; la segunda corresponde a todos los conocimientos adquiridos a través de la experiencia y no existe documento oficial y por último la educación informal que se adquiere en la familia.

La educación básica forma parte de la educación formal y es ésta la que debe brindar un espacio idóneo para que el niño sea capaz de adquirir habilidades y aptitudes a lo largo de toda su formación, es por ello que la gran responsabilidad del docente es proponer alternativas innovadoras y creativas para enriquecer su práctica en el aula.

Lamentablemente nos encontramos a docentes poco comprometidos con labor educativa. Podríamos decir que el estrés en que se encuentran los docentes es causado por: (De Pagés B; 2008, p. 33).

1. El alumnado: la falta de atención, comportamiento inquieto, falta de respeto, entre otros.
2. El contexto sociocultural: la actitud protectora de los padres, los cambios tecnológicos, entre otras.
3. La valoración del profesorado: las excesivas exigencias de algunos padres, los juicios de valor por los medios de comunicación, ente otros.
4. Las condiciones laborales: los horarios, la cantidad de trabajo, el salario, los recursos.

Todo esto afecta en el desarrollo profesional del docente, en el interés actualizarse para mejorar su práctica. En el Programa de Desarrollo Psicopedagógico del Servicio Social de la FES Aragón del 100% de los niños atendidos sólo el 70% de los niños cursan la educación primaria, la importancia de mi propuesta recae, que es en éste nivel en donde el niño se enfrenta a situaciones cognitivas, sociales, emocionales, físicas, con mayor grado de complejidad, incluso para niños que presenta el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Para ello se presenta un curso de cuatro sesiones, de dos horas cada sesión con el fin de dar a conocer al docente sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y las implicaciones que tiene en el niño, además de fomentar la reflexión en el docente e implementar en él formas de trabajo diversas para que los niños que se encuentran en el aula regular mejoren su aprendizaje.

La primera sesión es enfocada a los aspectos generales que conlleva este trastorno; la segunda sesión alude a incitar reflexión al docente sobre la importancia de su práctica en el aula; la tercera sesión muestra un acercamiento al docente con las actividades lúdicas desde la perspectiva de Piaget y la cuarta sesión se refiere a la implementación de estrategias didácticas en el aula a partir de actividades lúdicas para generar aprendizajes en el niño que padece este trastorno.

5.1 Curso-taller

CURSO-TALLER EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE			
4 SESIONES. 2 HORAS CADA SESIÓN.			
OBJETIVO: El docente identificará la importancia de las alternativas estratégicas en el aula ante el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETIVOS GENERALES	ACTIVIDADES	EVALUACIONES
SESION I. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. 1.1 Características 1.2 Causas 1.3 Consecuencias 1.4 Diagnóstico 1.5 Tratamiento 1.5.1 Farmacológicos 1.5.2 Psicosociales 1.5.3 Alternativos	El docente identificará las características generales del TDA-H.	Dinámica de integración. Exposición. Trabajo en equipo Corrillos.	Participación. Asistencia.
SESION II. La práctica docente ante el TDA-H 2.1 Relación maestro-alumno.	El docente analizará la importancia de su práctica ante un caso con TDA-H.	Dinámica de integración. Exposición. Trabajo en equipo. Corrillos.	Participación. Asistencia.

<p>SESION III. El juego desde la perspectiva de Piaget y su importancia. 3.1 Que es el juego. 3.2 Tipos de juegos. 3.3 Características del juego. 3.4 Piaget y el juego.</p>	<p>El docente analizará la importancia del juego.</p>	<p>Exposición. Trabajo en equipo.</p>	<p>Participación. Asistencia.</p>
<p>SESION IV. Tratar contenidos con estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje del niño. 4.1 Estrategias didácticas. 4.2 Tipos de estrategias didácticas. 4.3 Estrategias que promueven el aprendizaje.</p>	<p>EL docente evaluará el tipo de estrategia para tratar contenidos ante un caso con TDA-H</p>	<p>Dinámica de integración. El docente elaborará un sociodrama con una representación de una intervención docente en el ámbito áulico.</p>	<p>Participación. Asistencia.</p>

CARTA DESCRIPTIVA

SESION 1

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD.

OBJETIVO PARTICULAR: El docente identificará las características generales del TDA-H.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIA	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
1.1 Concepto. 1.2 Características. 1.3 Causas.	Dinámica de integración grupal, cada alumno conocerá el nombre de su compañero e identificará las causas del su interés en el tema. Exposición. Trabajo en equipo. Corrillos. Construcción grupal del concepto TDA-H.	Conferencia magistral.	Cuadro sinóptico. Ilustraciones.	Participación.	20 minutos.
1.4 Consecuencias. 1.5 Diagnóstico.	Escucharan la explicación de las consecuencias y las formas de cómo diagnosticar. Trabajo en equipo para contestar un cuestionario. Cada equipo representará una conducta propia de TDA. Y será adivinada por los demás equipos	Conferencia magistral. Juego rol de conductas.	Ilustraciones.	Preguntas.	40 minutos.
1.6 Tratamiento. 1.6.1 Farmacológicos. 1.6.2 Psicosociales. 1.6.3 Alternativos.	Escucharan la explicación de los tipos de tratamientos para el TDA-H.	Lluvia de ideas.	Hojas blancas.	Participación.	40 minutos.
	* Darán una propuesta grupal de las soluciones. * Contestaran en equipo un cuestionario.	Lluvia de ideas. Preguntas.	Ilustraciones.	Cuestionario.	20 minutos.

CARTA DESCRIPTIVA

SESION 2

LA PRÁCTICA DOCENTE ANTE EL TDA-H.

OBJETIVO PARTICULAR: El docente analizará la importancia de su práctica ante un caso con TDA-H.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIA	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
	Integración grupal, los participantes se reunirán en 5 equipos, cada equipo corresponderá a una isla y estarán dentro de un círculo dibujado en el suelo, cuando se mencione la isla que se va a hundir los integrantes se cambiará a otra isla, se continúa el juego hasta que todos los equipos se encuentren apretados en una isla.	Juego de las 5 islas.	Gis.	Participación.	15 minutos.
2.1 Relación maestro-alumno.	Escucharán la exposición del papel del docente en el aula. Trabajo en equipo. Se integrarán equipos, cada equipo reflexionará acerca del papel que juega el docente en el aula. Se analizará un estudio de caso de acuerdo al papel que juega el docente.	Conferencia magistral. Mapa conceptual.	Ilustraciones.	Preguntas. Estudio de caso.	50 minutos.
	Darán una propuesta grupal de las soluciones. * Contestarán en equipo un cuestionario.	Conferencia magistral. Mapa mental.	Hojas blancas.	Participación.	55 minutos.

CARTA DESCRIPTIVA

SESION 3

EL JUEGO DESDE LA PERSPECTIVA DE PIAGET Y SU IMPORTANCIA.

OBJETIVO PARTICULAR: El docente analizará la importancia del juego.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIA	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
	Dinámica de integración grupal, coctel de frutas, para recapitular los temas anteriores.	Coctel de frutas.	Preguntas.	Participación.	15 minutos.
3.1 Que es el juego. 3.2 Tipos de juegos. 3.3 Características del juego.	Exposición del tema. El alumno elaborará un cuadro comparativo del tema.	Conferencia magistral.	Cuadro comparativo.	Participación.	30 minutos.
	Se integrarán 4 equipos, cada equipo elaborará una orquesta con sonidos hechos sólo con el cuerpo humano, se pueden usar las manos, los pies, la voz, pero no palabras, es decir silbar o tararear. Cada equipo debe elegir una melodía y ésta deberá ser presentada al grupo. Al final se reflexiona sobre la creatividad, las reglas y el juego.	Juego orquesta sin instrumentos.	Participantes.	Participación.	15 minutos.
3.4 Piaget y el juego.	Exposición del tema.	Conferencia magistral. Mapa mental.	Ilustraciones.	Preguntas.	30 minutos.
	Trabajo en equipo. Elaborarán una propuesta de juego para recapitular la clasificación de Piaget.	Presentación de las propuestas de cada quipo.	Hojas blancas.	Participación.	30 minutos.

CARTA DESCRIPTIVA

SESION 4

TRATAR CONTENIDOS CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DEL NIÑO.

OBJETIVO PARTICULAR: El alumno evaluará el tipo de estrategia para tratar contenidos ante un caso con TDA-H.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIA	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
	Integración grupal. Los participantes forman un círculo y se toman de las manos, manteniendo las manos unidas se mueven en la dirección que ellos quieran, torciéndose, volteándose para crear un nudo, luego tienen que desatar este nudo sin soltar las manos de las otras personas.	Juego de nudos.	Participantes.	Participación.	10 minutos.
4.1 Estrategias didácticas. 4.2 Tipos de estrategias didácticas.	Escucharán la exposición.	Exposición magistral.	Ilustraciones.	Participación.	15 minutos.
4.3 Estrategias que promueven el aprendizaje.	Escucharán la exposición. Trabajo en equipo. Se integrarán equipos, cada equipo reflexionará acerca de las estrategias que aplica el docente en el aula. Elaborarán por equipos un juego sobre cualquier tema.	Exposición magistral. Lluvia de ideas. Elaboración de un juego.	Ilustraciones.	Participación.	45 minutos.
	Elaborarán un sociodrama con una representación de una intervención docente en el ámbito áulico, por equipos y al finalizar se hará una reflexión del tema.	Sociodrama.	Hojas blancas.	Participación.	50 minutos.

CONCLUSIONES

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, es un trastorno que afecta a la tercera parte de niños y adolescentes en el ámbito educativo, situación que se incrementa al no ser detectado a tiempo, el no llevar un tratamiento adecuado o el que aún no se logre concientizar a la sociedad, incluyendo padres de familia y profesores. Considero necesario informar y educar a los padres acerca de las características, su diagnóstico y tratamiento; en el caso de los profesores promover la capacitación continua con el fin de implementar estrategias didácticas adecuadas en el niño que padezca este trastorno y así contribuir en su desarrollo integral.

En cuanto a las repercusiones que conlleva este trastorno, el niño es el principal afectado a lo largo de su desarrollo y en segunda instancia las personas que le rodean. Todos los daños que sufre el niño impiden mantener el control de sus acciones y de sus decisiones debido a que la hiperactividad, impulsividad e inatención, van desarrollando otros rasgos que no sólo corresponde ser tratado en el ámbito psicológico o psiquiátrico, sino que también existen diversas disciplinas que pueden apoyar en el tratamiento, tal es el caso de las medicinas alternativas, la aromaterapia, flores de Bach, entre otras. En el ámbito pedagógico se busca brindar apoyo en la parte académica, como fortalecer el cuerpo docente por medio de capacitación continua, motivar a través de la reflexión en el docente la creatividad para proponer actividades lúdicas que generen aprendizajes en el aula y que sean adaptables al currículum escolar y sobre todo significativos para el niño.

Desde mi punto de vista considero que todos los campos profesionales deben vincularse, con el fin de brindar un mejor apoyo al niño con este problema, de ésta manera se podría lograr una continuidad en el tratamiento y lograr avances significativos en el niño que padece el trastorno.

De lo que me pude percatar a lo largo de mi investigación, es que con regularidad se alude al tratamiento desde la psiquiatría o psicología, debido a la falta del

conocimiento del tema por parte de la familia o incluso desde el mismo docente, muchas veces se le trata de controlar por medio de medicamentos para mantener la conducta estable del niño, cabe mencionar que existen diversas alternativas terapéuticas que pueden apoyar a la solución de éste problema, aunado a esto considero importante proponer actividades lúdicas para mejorar el rendimiento académico del niño, aunque que no todos los niños que presentan el trastorno son iguales, algunos presentan características de diferente densidad en la hiperactividad, inatención e impulsividad, en este caso es el docente quien determina qué actividad lúdica aplicará en el aula de manera grupal e individual adaptándolo a su plan de clase.

En lo que concierne al diagnóstico es importante recalcar que el docente no esta capacitado para realizar un diagnóstico para detección del trastorno en niños, sin embargo el docente puede identificar conductas en el niño que no presentaba y aportar datos necesarios para un diagnóstico y un tratamiento adecuado. La falta de información en el docente sobre el tema puede incitar a etiquetar a sus alumnos, a diferenciarlos y segregarlos en el aula provocando en él una baja autoestima, basándose en especulaciones sobre las conductas del niño sin antes realizar un estudio médico para confirmar su padecimiento.

Un diagnóstico y tratamiento adecuado puede evitar que el niño se vea afectado en su autoestima, debido a las burlas por parte de sus compañeros así como calificativos por parte de los maestros. Es importante mencionar que el contexto al que pertenece el niño que padece éste trastorno, es determinante para la superación del mismo o su estancamiento, ante esto puedo decir que, es necesario tomar medidas que permitan ofrecer una estabilidad en lo que respecta al núcleo familiar y académico, pues son lugares donde se tiene una mayor posibilidad de ofrecer un ambiente adecuado. De aquí la importancia de haber planeado en primer lugar en términos generales la práctica del docente, el concepto de TDA-H y sus principales características, para posteriormente considerar la forma en cómo éste repercute en el aprendizaje, para lo cual se retomaron los procesos cognitivos percepción, atención y memoria, estos

contribuyen en la adquisición de conocimientos por medio de la asimilación y acomodación, provocando un equilibrio, que a su vez propician un aprendizaje significativo, cabe mencionar que estos procesos cognitivos no se dan de manera adecuada en los niños que presentan éste trastorno a consecuencia de los esquemas que poseen, sin embargo si se pueden mejorar a partir de la forma en como se capte su atención para que puedan hacer mejor uso de sus procesos cognitivos.

Es importante también destacar que no sólo afecta la forma en como el niño escribe, lee o resuelve un problema, sino las consecuencias para que se supere como persona, para establecer mejores relaciones sociales. Por esta razón considero importante tomar en cuenta los demás ámbitos en que se desarrolla el niño, en el entorno familiar por ejemplo, donde la función de los padres y hermanos es importante para que él comprenda su comportamiento, para esto es necesario que los familiares estén conscientes del problema, se informen y soliciten ayuda a especialistas que conozcan del tema, del mismo modo el niño podrá comprender la actitud de los demás hacia él, si se le explica de manera adecuada, si el niño conoce en que consiste el trastorno no entenderá sus acciones y por consiguiente se verá afectado emocionalmente en su autoestima, lo que ocasionaría mayores problemas; ya que como seres humanos necesitamos relacionarnos o interactuar con otras personas, esto no implica llevarnos bien con todos pero si la necesidad de socializarnos, de esta forma podremos adaptarnos al contexto en que nos encontramos respondiendo a las mismas exigencias que se nos presentan, si el niño percibe el rechazo o la indiferencia de los demás, su problema se agravará.

Desde mi visión pedagógica, mi contribución en el proceso de la formación del sujeto, la manera de intervenir como psicopedagoga, docente, capacitadora e investigadora, es crear estrategias educativas que permitan a la reflexión y la actualización continúa en la práctica docente.

Mis estrategias van encaminadas al área educacional, en este sentido, cada niño tiene una forma muy particular de aprender, algunos aprenden observando, otros escuchando y otros más tocando, en mi experiencia laboral los niños pequeños aprenden desde su desarrollo, y la manera más cotidiana son las actividades lúdicas.

Las actividades lúdicas son necesarias puesto que son sencillas y aplicables para todo tipo de personas, principalmente en niños con este trastorno, es cuestión de tiempo y compromiso por parte de los docentes atender y entender las necesidades educativas de cada uno de los alumnos respecto a la educación escolar.

Considero importante que dentro del desarrollo cognitivo de cualquier niño en la etapa escolar, el docente es el actor principal para un buen aprovechamiento académico, en el caso específico el docente como facilitador del aprendizaje del niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), sin embargo para que éste se dé, es necesario que el docente se muestre alerta para detectar a tiempo éste trastorno y contribuya desde su papel educativo al desarrollo cognitivo del niño. La práctica del docente constituye un punto de partida para facilitar los aprendizajes, para esto considero importante que el docente determine cambios metodológicos en cuanto a su práctica.

Realizar estos cambios es una tarea difícil pero no imposible, pues hablando de calidad, una palabra que se frecuenta demasiado en el contexto educativo hace referencia a la calidad de los seres humanos quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La calidad enfocada al docente, se concibe como un sujeto individual, con capacidad de investigar, interactuar, comunicar, producir intelectualmente, haciendo la referencia en el ser, deber ser y en el saber hacer. El deber ser se limita ante la calidad educativa, pues éste se relaciona con la formación del docente en su proyecto de vida. La educación tradicional imposibilita la creatividad del docente en el escenario educativo, y consecuencia de ello delimita los aprendizajes en el niño, por tal motivo considero la necesidad

de crear docentes con competencias contextuales que puedan transformar o intervenir en diversas problemáticas educativas presentes, y la forma del cambio que se propone, es generar la reflexión en los docentes, sembrar en ellos la necesidad formarse de manera permanente para responder al contexto actual.

Por estas razones es importante propiciar el apoyo hacia al docente ya que es un elemento importante en el desenvolvimiento del niño que padece éste trastorno, pues no sólo le trasmite conocimientos nuevos que le permiten ampliar los previos o modificarlos, también actúa como un formador de disciplinas, normas y hábitos de tal forma puede colaborar a la superación del niño con TDA-H, aunque para esto se requiere identificar el momento en que la conducta de sus alumnos deja de ser normal, por eso es importante que ellos conozcan los principales problemas o los más comunes que se pueden presentar durante el desarrollo del niño, o por lo menos tener alguna noción para poder ver en que momento el rendimiento académico es bajo y no por causas de flojera o por falta de atención, sino por algún trastorno de diferente índole que esté afectando el rendimiento escolar. De esta manera podrá actuar conforme las circunstancias.

Este trastorno puede ser tan severo como cualquier otra situación social, por eso, es importante que una vez que se diagnostique, se atienda y no se deje o abandone, es importante que se le trate para su mejoramiento y evolución, de esta forma se obtendrán resultados satisfactorios en los diferentes campos (psicológico, psiquiátrico y pedagógico), lo cual se verá reflejado en la superación personal y social de los niños con este trastorno.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcantar, A. (1995). El juego como recurso didáctico. En Plexos No.12.
- Aguilar, C. (1985). La definición cotidiana del trabajo de los maestros. *Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente, SEP-EI*. México: Caballito.
- Ancira, M. (1997). Iguales y diferentes. *Andamiaje necesario para la integración social*. Revista básica de Educación. Vol. 16 Marzo-Abril. México.
- Ajuriaguerra, J. (1983). El desarrollo infantil según la Psicología Genética. *Antología básica de El niño: Desarrollo y procesos de construcción del conocimiento*. México: UPN.
- Amorin, G. (1993). Enciclopedia temática de la educación Vol.5. México: Ediciones Técnicas Educativas. S.A.
- Araújo, I. (2006). Problemas de conducta y resolución de conflictos en la educación infantil. *¿Cómo actuar ante estas situaciones?*. España: IDEASPROPIAS.
- Ávila, C. y Polaino, A. (2002). Niños hiperactivos. *Comportamiento, diagnóstico, tratamiento y ayuda familiar y escolar*. Madrid: Alfaomega Narcea.
- Auzias, M. (1981). Los trastornos de la escritura infantil. Barcelona: Laia.
- Bautista R. (1993). Necesidades educativas especiales. Barcelona: Aljibe.
- Barclay, M. (1990). Déficit de atención con o sin hiperactividad. México: Calypso S.A.
- Bertely, M. (2004). Conociendo nuestras escuelas un acercamiento a la cultura escolar. México: Paidós.
- Bevermeister J. (1992) "Trastornos por déficit de atención con hiperactividad: una visión actualizada" en Revista de psicología contemporánea. Año 4. Vol.4 Num.1: Universidad de Puerto Rico.
- Bonogamba, M, (1995). Interacción y juegos en las escuelas: el papel de la organización espacial. Revista latinoamericana de psicología. Brasil Vol.27 NuM.3 Julio: Universidad de São Paulo.

- Bueno, J. (2001). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS.
- Cruickshank, W. (1992). *El niño con daño cerebral ante la escuela, en el hogar y en la comunidad*. México D.F: Trillas.
- Castorina, A. (2003). *Piaget en la educación debate en torno de sus aportaciones*. México: PAIDOS EDUCADOR.
- Chanteau, J. (1992). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Chávez, M. (2002). *Manual de Estilo de publicaciones de la American Psychological Asociación. Adaptado para el español*. México. (4a ed.): Manual Moderno.
- Coll, C. (1994). *Constructivismo e intervención educativa. Antología básica de Corrientes pedagógicas contemporáneas*. México: UPN.
- De Pagés B. E. y Reñe T. A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento. Técnicas de Concentración y relajación en el aula*. Barcelona: Graó.
- De Valdés, M. (1993). *DSM-III Criterios Diagnósticos. Versión castellana*. Barcelona: Másson, S.A.
- Díaz, B. (1995). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. (2a ed.)*. Buenos Aires Argentina: AIQUE.
- y Hernández, R.G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw Hill.
- Decroly, O. (1992). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. México: Morata.
- Delval, J. (1994). *El juego en el desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Douglas. (1989). *Concepto de aprendizaje e hiperactividad*. Barcelona: Grijalbo.
- Droz, R. y Maryvonne, R. (1984). *Como leer a Piaget*. México: FCE.
- Domelena, G. (1986). *El niño hiperactivo definición y diagnóstico*. México: Copilco.

- Galindo, G. y Molina, V. (2002). Trastorno por Déficit de Atención y Conductas disruptivas. México: UNAM.
- García, P. M. y Magaz, L. A. (2003). Curso Autónomo de Conceptualización, identificación, Valoración y tratamiento del TDAH. México: Ilbao Grupo ALBOR-COHS.
- Gilbert, R. (1980). *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes.* México: Gedisa.
- Giné, C. y Ruiz, R. (1998) Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro. En Marchéis, Coll, Palacios Desarrollo Psicológico y Educativo. Madrid: Alianza. p.410.
- Gimeno, S. J. (1947). *Comprender y Transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.
- (1997). *Docencia y Cultura Escolar: reformas y modelo educativo.* Buenos Aires: Morata.
- (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.
- (2002). *Docencia y Cultura Escolar Reformas y Modelo Educativo.* (2a.ed). Argentina: Ideas.
- Jiménez, H. (1996). El juego en la perspectiva de Piaget y Vigotsky. *Revista Mexicana de Pedagogía* Año 7, No. 30 Julio-Agosto. México.
- Kirby, E. G. K. (1999). *Trastorno por déficit de Atención.* México D.F: Limusa.
- Martínez, C. G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil.* España. Edit. Octaedro.
- Meneses, G. (2002). *Formación y Teoría pedagógica.* México: Lucerna DIOGENESIS angelito editor.
- Molina, S. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar.* España Malaga: Aljibe.
- Montes, A y Castro G. (2005). *Pedagogía dinámica Juegos para niños con necesidades educativas especiales.* México D.F: Pax México.
- Moyles, J. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria.* España Madrid: Morata.

- Morchio, L. (2001). El niño con trastornos de atención e hiperactividad. Vo.20. 135-137 en *Novedades Educativas*.
- Narvarte, M. E. (2007). *Diversidad en el aula. Necesidades Educativas Especiales*. Argentina: Euro México.
- Nervi, J, R. (1985). *Didáctica normativa y práctica docente. Colección actualización pedagógica*. México: KAPELUSZ MEXICANA S.A. de C.V.
- Orjales, V. (1999). *Déficit de Atención con Hiperactividad*. (3a ed.). Madrid: Ciencias de la Educación preescolar y especial.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudios de Psicología*. (2ª.ed.). México: Seix Barral. 2ª reimpresión.
- (2004). *Desarrollo cognitivo*. En: Océano. *Enciclopedia de Psicopedagogía*.
- (2004). *La formación del símbolo en el niño*. (16ta.ed.). México: FCE.
- Porras, V. R. (2002). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. (3a.ed.) Cuadernos de cooperación educativa, tomo 8. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Renshaw, G. D. (1991). *El niño Hiperactivo*. México DF: Ediciones Copilco.
- (1997). *El Niño Hiperactivo*. México: La prensa Médica Mexicana, S.A. de C.V.
- Reyes, E. R. *La formación inicial del profesor de educación básica*. *Revista Cero en conducta*. Año 8. Número 33-34. Mayo 1993. 4-5.
- Ribes, I. E. (1974). *Técnicas de modificación de conducta*. México DF: Trillas.
- Rogers, C. (1984). *Orientación Psicológica y Psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Stendand, Van, Danielle. (1998) "Bases ideológicas para la integración escolar". *Antología básica de Educación e integración*. UPN. México p. 14.
- Taylor A. E. (1991). *El niño Hiperactivo*. España: Martínez Roca.

Tedesco, J. C. (2005). *Por nuestra escuela*. (2a. Ed.) México: Lucerna DIOGENESIS, angelito editor.

Van-Wielink, G. (2006). *El Déficit de Atención con Hiperactividad estrategias, habilidades, diagnóstico y tratamiento*. (2a.ed.). México, DF: Trillas.

Velasco, R. (2000). *El niño Hiperquinético*. (6ª.ed.). México: Trillas.

----- (2002). *El niño hiperquinético: Los síndromes de Disfunción cerebral*. (3ra.ed.). México: Trillas.

Wall, D. (1992). *Hiperactividad y desarrollo*. México: Trillas.

Weisz, G. (1991). *El juego viviente*. México: Siglo XXI.

Zabala, V. A. (1998). *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. (4a.ed.) España: GRAÓ.

Zúñiga, Rodríguez Rosa. "Un imaginario alienante: la formación de maestros". *Revista Cero en conducta*. Año 8. Número 33-34 Mayo 1993. p.p. 24.

REFERENCIAS DE DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

Cibeles L. V. (2011) Jean Piaget y su influencia en la pedagogía. Recuperado el 29 de septiembre de 2011, de http://www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo_s.asp?texto=art53001.

INEGI (2006). Serie boletín de estadísticas continuas, demográficas y sociales. Estadísticas de educación ciclo escolar 2003-2004. Recuperado el 10 de mayo de 2012, de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2005/boletineducacion-2005.pdf.

Martinez – Salanova, E. (1970). *El pequeño salvaje. La privatización de la socialización por abandono*. Recuperado el 29 de septiembre de 2011, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temaspequenosalvaje.htm#La%20verdadera%20historia%20del%20niño%20salvaje%20de%20L'Avayron>.

Pichot, P. (1995). DSM-IV Manual del Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales. Recuperado el 19 de septiembre de 2011, de <http://www.adaptacionescurriculares.com/otros17.pdf>.

Warbnock(1978). Special educational need. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. HMSO, London. Recuperado el 19 de septiembre de 2011, de <http://www.slideshare.net/Zelorius/warnock-1978>.