



Universidad Empresarial Siglo 21

Licenciatura en Psicología

Trabajo Final de Graduación

Programa de Integración para niños

con Déficit de Atención,

en un Instituto Educativo de nivel primario

Aguiar, Alejandra Andrea

Córdoba, febrero 2008

Programa de Integración para niños
con Déficit de Atención,
en un Instituto Educativo de nivel primario
Proyecto de Aplicación Profesional
(PAP)

Alejandra Andrea Aguiar

Carrera: Licenciatura en Psicología

Año 2008

Gracias a...

*Dios porque me ha creado,
mi familia que me ha inculcado el deseo
de aprender y dar,
y a mi comunidad franciscana misionera
desde donde vivo y miro la realidad.*

Dedicado a...

*A gustín y su mamá,
desde su lucha, sufrimiento y fortaleza,
y el deseo profundo de realizar un aporte
desde mi ser franciscana,
ha surgido el interés y desarrollo del presente trabajo*

INDICE

	Pág.
Índice	4
Introducción	6
Objetivos	9
 MARCO TEORICO	 10
Capítulo 1	
1. Psicología y Educación	12
2. La adaptación escolar	15
 Capítulo 2	
Trastorno por déficit atencional e hiperactividad	19
2. 1. Categorización según DSM IV	19
2. 2. Descripción de las características del TDAH	20
2. 3. Aporte de la Neuropsicología	22
2. 4. Aporte desde la perspectiva psicoanalítica	24
2. 5. Prevalencia y comorbilidad del TDAH y de las dificultades escolares.	27
2. 6. El tratamiento	29
 Capítulo 3	
El TDAH en la escuela	32
La importancia del cuento, el dibujo, el juego y la dramatización como medios de expresión	35
	39
 Capítulo 4	
Grupo de Aprendizaje	
1.Principales conceptos de la teoría de Pichón Rivière	39
	39

INTRODUCCIÓN

Allí donde la infancia que sufre hace prescindible una intervención convencional es donde se da el lugar que este trabajo intenta abrir.

Contar con alumnos que interrumpen, no atienden y no logran terminar las tareas propuestas, resulta altamente cansador y frustrante, y puede llevar, en ocasiones a responsabilizarlos, considerarlos portadores de dificultades y excluirlos por no cumplir con las expectativas escolares.

La presente propuesta surge luego de observar, a través de una serie de actas¹ de nivel primario, cómo las dificultades derivadas del déficit de atención, en ocasiones acompañado de hiperactividad (TDAH) condiciona la permanencia en la escuela de los alumnos. La vida escolar es una parte importante en la vida de un niño, la adaptación que hace a este medio va a depender del bagaje de defensas útiles con que pueda contar, de la situación emocional por la que atraviesa él y su familia, y de la capacidad de comprensión y apoyo de la institución escolar. En niños con déficit atencional, esta adaptación va a requerir del estímulo permanente para trabajar en el aula, ya que no siempre logran adecuarse al ritmo de trabajo del grado, no atienden, pierden los útiles, o no recuerdan las tareas, entre otras conductas.

Por lo tanto esta propuesta psicológica consiste en un programa de integración para niños, con déficit atencional, que cursan el nivel primario de un instituto educativo de la ciudad de Córdoba, y pretende ofrecer un espacio, dentro de la escuela, en la que el niño pueda expresar, es decir, poner en palabras lo que está viviendo, y relacionarse con otros niños que se encuentran en la misma situación. La misma apunta a intervenciones psicológicas que no sólo promuevan acomodar al niño al sistema escolar, sino logren acercarse a lo que el niño, que no logra atender o que no puede dejar de moverse, trata de decir. (Untoiglich, 2004).

¹ Anexos. Actas

Una primera respuesta, considerando lo expuesto en el ideario² de la institución, es pensar y proyectar la educación desde la perspectiva de una escuela que integre. Entendiendo por integración: “el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos de la comunidad que deseen asistir a ella y de este modo, reduce la necesidad de excluir alumnos”, según la definición propuesta por Fernández (2003). Esto supone un reto psico educativo, puesto que la escuela es capaz de modificar ciertas conductas que dificultan la integración y provoca cambios significativos en la escuela y la atención a las particularidades personales, culturales de cada uno de los individuos aún aquellos con necesidades educativas especiales, introduciendo en la escuela el derecho a la diferencia.

Se tiene en cuenta también, para la elaboración de este proyecto, las resoluciones de la Dirección de Institutos Privados de Educación (DIPE) que regulan la integración de esta problemática en las escuelas³. También diferentes iniciativas en la ciudad de Córdoba⁴. Además, la preocupación de los padres afectados por el déficit atencional de sus hijos, los va llevando a organizarse en grupos de autoayuda y apoyo a través de las cuales realizan actividades de sensibilización a otros padres y educadores, a la vez que constituyen elementos de presión social sobre las distintas autoridades educativas y sanitarias, que solicitan y exigen unas medidas no solamente paliativas, sino auténticamente eficaces para evitar la inadaptación social y el deterioro de la salud psíquica de sus hijos.

El recorrido de este trabajo consiste, luego de la presentación de los objetivos general y específicos, en la exposición del marco teórico, donde en un primer capítulo se presenta cómo el acto educativo es orientado y recibe de la psicología una importante fuente de información, específicamente en relación con la concepción del desarrollo humano y el aprendizaje, en este primer capítulo se aborda también la adaptación escolar y el papel de la inteligencia

² Anexos Identidad pto. 3

³ Anexos p. 130

⁴ Anexos p. 130

desde diferentes perspectivas. En un segundo capítulo se presenta el Déficit de atención e hiperactividad y sus características desde el DSM IV, y los aportes de la neuropsicología y el psicoanálisis. A continuación se expone, en un tercer capítulo, la problemática del déficit de atención y las principales dificultades que experimentan en la escuela, donde una mayor atención y control de impulsos son requisitos para un buen desempeño y la importancia de recursos tales como los cuentos, dramatizaciones, juegos y dibujos como medios de expresión de lo que los niños viven y sienten, favoreciendo la simbolización y puesta en palabras de lo que les pasa; para introducirse luego, en el capítulo cuarto, la técnica de grupo de aprendizaje, de Pichón Rivière, desde la que serán abordadas las propuestas que surgen luego de un diagnóstico y análisis institucional en referencia a la problemática detectada.

Objetivo general

- Posibilitar la integración de alumnos de nivel primario con dificultades en la adaptación escolar por déficit de atención.

Objetivos específicos:

- Ofrecer un ambiente estimulante para que los niños logren, a través de diferentes estrategias, simbolizar y expresar lo que les está pasando.
- Potenciar las funciones de atención, concentración, organización y completamiento de la tarea propuesta.
- Establecer nuevos vínculos con el conocimiento, con quienes les enseñan, y con sus compañeros a través de grupos de aprendizaje.

MARCO TEORICO

Se considera que el ser humano es efecto de una historia y un entorno, imposible de ser pensado en forma aislada. La familia, fundamentalmente, pero también la escuela, son instituciones que inciden en esa constitución. Instituciones marcadas a su vez por la sociedad a la que pertenecen. En el caso particular del déficit atencional, el cual se define como un conjunto de síntomas y de signos que afectan la capacidad del niño para focalizar eficazmente y mantener la atención un tiempo razonablemente prolongado en la tarea que se le propone, es elevado el coste que supone el retraso escolar, en la identificación de estos niños, y el sufrimiento que conlleva para todos: padres, maestros y sujetos con un sistema escolar que no proporcione ayudas psicoeducativas necesarias.

Vincular el déficit atencional y la integración de estos niños al sistema escolar lleva a comenzar dicha tarea realizando un recorrido histórico de los antecedentes integradores de la educación argentina, los cuales se relacionan con los marcos sociales, políticos, económicos e ideológicos que marcaron el devenir histórico de la Argentina (Borsani, 2003)

Fue hacia fines del siglo XIX, en pleno proceso de constitución de nuestro país, que la propuesta de un sistema educativo abierto y extendido a los distintos sectores de la población fue un elemento importante y unificador. Por esos tiempos, a los movimientos migratorios internos de pobladores nativos y mestizos que se daban en el territorio argentino, se sumaba la llegada masiva de inmigrantes europeos. Estos grupos heterogéneos necesitaban integrarse a la nación que los recibía con el desafío de construir un proyecto unificado y adoptar una lengua común.

En ese momento la escuela argentina se ubicó como una institución inclusiva y ocupó un lugar posibilitador, sobre todo para los hijos de estos inmigrantes. En 1884 se sanciona la ley de educación N° 1420 que establece la enseñanza universal, obligatoria, gratuita y laica para todos los niños que vivan en suelo argentino. Paralelamente se desarrolla la educación especial como un sistema aislado e independiente cuyo objetivo se centra en la asistencia de niños con discapacidad, recibiendo la influencia del modelo europeo organizado desde la patología.

Como hitos fundacionales de la educación especial argentina se puede situar la creación de la primera escuela especial para sordomudos en 1857 y la concreción de la primera escuela para niños ciegos en 1887. Ya en las primeras décadas del siglo XX, si bien dentro de la educación especial predominaba aún la subordinación al paradigma médico, se instituye la vertiente asistencial hacia los aspectos pedagógicos y rehabilitatorios, lo que marca un nuevo rumbo en la atención clínica de la infancia diferente.

La educación especial continúa su camino ateniéndose a recursos y necesidades propias e inherentes a la pedagogía diferencial. Se crean nuevas escuelas e instituciones educativas dedicadas a la atención de las diferentes discapacidades. Respondiendo a la realidad educativa del momento se le da una importancia particular a la formación de docentes y profesionales especializados en la educación especial. A partir de la década del 50 se pueden encontrar los primeros antecedentes formales de la integración del discapacitado motor a la escuela común cuando ésta recibe en sus aulas a aquellos alumnos que presentaban alguna limitación como consecuencia de la epidemia de poliomielitis.

Este nuevo movimiento inclusivo del sistema educativo es el que en las décadas siguientes, permite abrir las puertas de la escuela común a otros niños con necesidades educativas especiales que hasta ese momento no participaban de la escolaridad ordinaria y posibilita la integración de alumnos con trastornos sensoriales y mentales a la escolaridad básica. Con la ley de educación se propone la vinculación de los diferentes niveles, ciclos y regímenes especiales que integran la estructura del sistema educativo a fin de profundizar objetivos y facilitar la continuidad del proceso educativo a través de un único diseño curricular. Es en este marco donde se sitúa el fenómeno educativo escolar, desafiado por la diversidad de un alumnado que necesita ser integrado, y para el que la psicología se presenta como una disciplina capaz de proveer una mirada nueva sobre el comportamiento humano.

CAPITULO 1

1. Psicología y educación

El acto educativo es orientado y recibe de la psicología una importante fuente de información, específicamente en relación con la concepción del desarrollo humano y el aprendizaje. (Manosalva Mena, 1996).

Entre las principales corrientes que tienen carácter de paradigmas en educación se pueden nombrar, entre otras, al conductismo y al constructivismo. Se consideran brevemente cada uno de éstos por ser el conductismo el paradigma prevaleciente en el currículum escolar de la mayor parte de las instituciones educativas de occidente, y por ser el constructivismo el paradigma crítico que apunta a un cambio en la práctica pedagógica.

El Conductismo: Esta corriente de la psicología plantea que el desarrollo humano es el resultado de los aprendizajes. Para el conductismo, la experiencia viene antes del conocimiento, es decir, las estructuras cognitivas, los conceptos, el conocimiento es posterior a la experiencia que el individuo tiene en un determinado medio. Este tiene unas repercusiones fundamentales en la concepción del ser humano, pues lo constituye como ser pasivo.

Para esta corriente, lo importante es lo que pasa fuera del sujeto, pues lo que pasa dentro es incognoscible. Concibe al ser humano como una caja negra o una tabula rasa, que responde a los estímulos del medio. Tener respuestas a los estímulos es tener aprendizajes.

Esta concepción del aprendizaje constituye una modalidad escolar centrada en los siguientes supuestos:

Primero: que la educación debe ser centrada en la enseñanza, pues habiendo enseñanza inmediatamente se logrará el aprendizaje. Esto ha traído como consecuencias la elaboración de diseños de capacitación y perfeccionamiento, del profesorado, centrados en técnicas y métodos eficientistas. Detrás de este supuesto, hay una concepción mecanicista (causa-efecto) del proceso educativo.

Segundo: que la educación institucional tiene la virtud de producir el efecto deseado en sus alumnos. Para ello, se plantean objetivos cada vez más

específicos, y se divide el conocimiento en pos de lograr habilidades específicas para determinadas tareas.

Ante la permanencia de estas posiciones tradicionales, ha surgido, como reacción crítica, una nueva opción, que emerge de una serie de estudios, investigaciones e interpretaciones de las conclusiones a las que ha llegado la psicología (en especial la psicología del desarrollo y las teorías del aprendizaje): la posición constructivista. Pretende esta posición centrar su núcleo de acción en el alumno, y en el desarrollo de sus posibilidades y potencialidades en lo personal y lo social.

En esta línea Coll (1996) mantiene que para explicar y comprender los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento no sólo hay que tener en cuenta las características personales vinculadas al ámbito cognitivo del que aprende, sino también las condiciones ambientales en las que se aprende que, en interacción las unas con las otras, son las que van a permitir descubrir e identificar las necesidades educativas que los alumnos presentan a lo largo de su desarrollo, y de ajustar la enseñanza a las aptitudes que cada uno manifiesta. Estos autores sostienen que no se trata de exigir el mismo rendimiento a todos los alumnos, sino de que éstos, con una ayuda individualizada, puedan progresar junto a sus compañeros, logrando el máximo nivel de desarrollo posible. Se parte de la premisa de que no todo se aprende de la misma manera, ni de la misma forma y el modo cómo los contenidos son aprendidos varía según las características de cada uno de ellos.

El aprendizaje es un proceso individual que se va produciendo en interacción con el medio, y para que en el entorno escolar se produzcan aprendizajes es necesario partir de las experiencias de los acontecimientos cotidianos y de los datos de la realidad a los que tienen acceso los alumnos. Lo que el alumno puede llegar a aprender estará condicionado por sus conocimientos previos, que le permitirán iniciar su participación en las experiencias escolares; puede ser, a su vez, el resultado de experiencias educativas anteriores ya sea escolares o no, o incluso de aprendizajes espontáneos que pueden estar más o menos ajustados a las exigencias de las nuevas tareas de aprendizaje.

Por lo que “el sujeto niño aparece sólo si le suponemos un saber hacer, decir, crear, escenificar más allá del cuerpo, de la organicidad, de la deficiencia sea cual fuere su causa. Ese saber supuesto no lo sabemos, sólo existe cuando se crea un gesto actuante del acontecimiento, al dejarnos sorprender y asombrar por él; sólo allí se asoma un niño que podrá abrirse al múltiple campo del deseo de saber” expresa Coll (1996).

Para conseguir ser realmente promotora de desarrollo, la educación debe siempre partir del momento de desarrollo en el que niño se encuentra y realizar actividades que le permitan superar ese momento. Así concebido, el desarrollo es un proceso social y culturalmente mediado, y la función de la educación consiste en realizar esa labor de mediación entre el individuo y su grupo cultural. Estas afirmaciones, que se inspiran en planteamientos fundamentalmente vygotskyanos, sirven para cualquier relación educativa. Sirven también, en general, para las relaciones entre compañeros, que están asimismo cargadas de potencialidad constructiva.

Desde este punto de vista, las interacciones crean desarrollo, promueven evolución y cambios en las personas. Pero no basta con que el niño tenga madurez y el adulto tenga competencia y constancia; es necesario, además, que el niño esté motivado, que tenga interés, que se sienta cómodo y confiado tanto en sus relaciones con las personas con las que interactúa, como consigo mismo. El desarrollo, en consecuencia, es entendido como fruto de un complejo proceso en el que coinciden y se entrecruzan fuerzas internas y externas. Las relaciones con los objetos, con los materiales de su entorno, son también estimulantes y fuente de aprendizaje, de manera que también la relación del niño con los objetos de su entorno resulta constructiva y promotora de desarrollo como Piaget ha mostrado a través de su teoría evolutiva. Sin embargo, incluso en este caso, en el que la fuente directa de aprendizaje se sitúa en las relaciones o interacciones directas del niño con los objetos y materiales del entorno, el papel de los adultos y de las otras personas presentes en el mismo sigue siendo crucial, pues son ellos los que ponen a su disposición los objetos con los que va a poder interactuar y los que organizan las actividades que le van a permitir construir nuevas nociones.

Aunque cada orientación teórica ha tenido su momento de mayor influencia en lo que se refiere al aprendizaje y las dificultades que se pueden

presentar, todas las orientaciones siguen estando vigentes en la actualidad, aunque la última orientación propuesta tenga en este momento un carácter marcadamente actual y globalizador.

Luego de presentar el acto educativo orientado desde la perspectiva de la psicología, específicamente en relación con la concepción del desarrollo humano y el aprendizaje, se aborda el tema de la adaptación escolar, el papel de la inteligencia y las principales dificultades que experimentan en la escuela los niños con déficit de atención, donde una mayor atención y control de impulsos y habilidades motoras son requisitos para un buen desempeño.

2. La adaptación escolar

Coll (1996) hace referencia a las dificultades que se presentan cuando el desarrollo se ve afectado por algún tipo de disminución o trastorno, en esos casos, resulta particularmente importante el papel de la educación para desarrollar al máximo las capacidades que estén al alcance del niño. Resulta decisivo planificar la intervención educativa que mejor sirva para andamiar el desarrollo posible a partir del desarrollo real. En una visión interaccionista, como la que este autor sostiene, el desarrollo excepcional no es entendido como una realidad estática, inmutable, sino como un reto especial a la actividad educativa, que deberá proponerse para estos niños unas metas diferentes a las que se plantea para los niños normales, con lo que coincidirá, no obstante, en el intento de llevar el desarrollo todo lo lejos que sea posible a partir de las condiciones de partida existentes.

Una de las tareas principales de la psicología y de las ciencias de la educación consiste en conocer y explicar los problemas que afectan a las personas con dificultades en la adaptación escolar, así como las posibilidades de modificación existentes y las vías por las que la educación puede optimizar esas posibilidades y favorecer el desarrollo. Todas estas dificultades, vinculadas en unos casos a estructuras o funciones básicas, en otros a la organización de sistemas mediadores, en otros con contenidos más específicos de aprendizaje, afectan a la respuesta que la educación debe proporcionar en cada una de estas situaciones.

En relación a esta problemática se vincula el tema de la inteligencia, la misma se presenta en su complejidad y en su relación con el proceso de aprendizaje, lo que lleva a exponer diferentes conceptualizaciones y alternativas a la concepción tradicional de la inteligencia.

La conceptualización internacional del DSM-IV (APA, 1994), al igual que la denominada consensuada por el Comité Nacional Conjunto para las Dificultades de Aprendizaje (1988), incluyendo los avances y operacionalización actual (NJCLD, 1998), incluyen el criterio de discrepancia aptitud-logro para la identificación de las dificultades de aprendizaje, que en la mayoría de los casos se concreta en la discrepancia coeficiente intelectual (CI)-rendimiento, siendo la evaluación predominante del CI a través del WISC para los niños y del WAIS para los adultos.

Son muchas las alternativas que se han venido proponiendo al CI. Se ha propuesto su sustitución por la comprensión verbal, o por la edad, pero perviviendo los problemas básicos inherentes a la medición del CI y al modelo de discrepancia. Lo que parece realmente interesante es que si se tiene en cuenta en algún sentido alguna medida de capacidad o de inteligencia, habrá que situarse más allá de la inteligencia concebida clásicamente y en su evolución (Anderson, 1999) para enfocar el problema desde la noción de que no existe una inteligencia sino varias, de que no es algo estático, sino modificable y fluido, y de que depende de la interacción constante de la persona con el entorno, que no es sólo algo puramente cognitivo sino también emocional, social y cultural. Estas nuevas concepciones implican formas mucho más complejas y válidas de medir este potencial en relación con las posibilidades pronósticas para la vida.

Si la inteligencia puede tener alguna utilidad en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde luego no lo será a partir del CI; en todo caso, puede que analizando la complejidad de lo que es la inteligencia, se pueda tener una comprensión mayor de esta relación.

A partir de Piaget (1975) se ha puesto de manifiesto que la inteligencia es, ante todo, adaptación. Es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras. Este autor define la inteligencia como "estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de sensomotor y

cognitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio". Sería inteligencia, por tanto, la capacidad de permanente interacción con el medio al objeto de adaptar la conducta a sus exigencias.

Desde esta perspectiva la psicología del desarrollo advierte que si bien los procesos atencionales son de gran importancia para el logro de la adaptación a la propuesta escolar, estos tienen una larga historia previa a la escolarización. Desde el nacimiento, los niños ponen en juego modalidades de interacción con el medio, traen un bagaje neuropsicológico con el cual seleccionan y organizan los estímulos para responder a las demandas familiares y ambientales. A medida que el sujeto avanza en su desarrollo transita formas de atención cada vez más complejas. Una vez iniciada la escolaridad, continúa su proceso construyendo formas atencionales específicas.

Vigotsky plantea que poco a poco, y mediante un prolongado y complejo entrenamiento, la atención se va transformando en una orientación voluntaria. En este punto el autor advierte que la atención infantil está guiada por el interés. En el pasaje a la atención voluntaria, el interés adquiere un significado pedagógico excepcional. En esta línea sugiere a los educadores preocupados por generar una mayor atención en sus alumnos que "antes de explicar, interesar; antes de obligar a actuar, preparar para esa acción; ante de comunicar algo nuevo, provocar la expectativa de eso nuevo" (Vigotsky, 1926) Se establece también la relación entre atención y distracción, esta última entendida como el acto directamente opuesto a la atención, pero, en realidad si se concibe a la atención como la preparación del organismo para la llegada de ciertos estímulos, la distracción denota lo totalmente inesperado del estímulo que se recibe y la completa inadaptación del organismo para reaccionar a él. En función de esto, Vigotsky propone distinguir dos formas de distracción distintas: una que proviene de una débil atención, de la incapacidad de reunir y concentrar la orientación en alguna cosa y la otra que se manifiesta a cada paso de la vida normal del individuo, estar atento a algo único presupone inevitablemente estar distraído con respecto a todo lo demás. En este caso se habrá de pensar que probablemente el niño no estará desatento sino atento a

otra cosa (Ainzencang, Bendersky, 2006) En relación a la primera forma de distracción se encuentra el caso particular del Déficit Atencional, un conjunto de síntomas y de signos que afectan la capacidad del niño para focalizar eficazmente y mantener la atención un tiempo razonablemente prolongado en la tarea que se le propone. Desde una perspectiva clínico-psico-pedagógica se sostiene que todo “problema de aprendizaje síntoma” encierra un mensaje, un sentido, que debe ser descifrado si se quiere entender de qué se trata, a que se refiere, a que remite según Fernández (2000). En estos casos se da una renuncia a aprender la cual parece referirse a cuestiones vinculadas con el prestar atención.

Capítulo 2: Trastorno por déficit atencional e hiperactividad

Según la APA, en la línea de establecer el síndrome conductual y el DSM, que se ofrece como herramienta para clasificar trastornos mentales, se opta por el término Déficit Atencional con hiperactividad, al ser los síntomas relacionados a la inatención más duraderos que la hiperactividad, que suele remitir con la edad. A continuación se presenta un breve recorrido por diferentes fuentes que intentan definir este déficit.

2.1. Categorización según DSM IV

En el DSM-IV se categoriza la hiperactividad en tres subtipos de desorden:

- Tipo Combinado: síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad.
 - Tipo predominantemente Desatento: síntomas de inatención con pocos o ningún síntoma de hiperactividad-impulsividad;
 - Tipo predominantemente Hiperactivo-Impulsivo: síntomas múltiples de hiperactividad-impulsividad con pocos, o ninguno de inatención.
- Tipo Hiperactivo-impulsivo: El ser demasiado activo probablemente es la señal más visible de TDA/TH. El niño hiperactivo siempre está en movimiento. Estos niños también actúan antes de pensar (llamado impulsividad). La hiperactividad e impulsividad tienden a manifestarse juntas.

Tipo Desatento: Los niños con el tipo desatento a menudo:

- no ponen atención a los detalles;
- no pueden mantenerse enfocados en el juego o trabajo escolar;
- ni siguen las instrucciones ni terminan el trabajo escolar o tareas;
- parecen no poder organizar sus tareas y actividades;
- se distraen fácilmente; y
- pierden cosas tales como sus juguetes, trabajo escolar y libros.

Tipo Combinado: Los niños con el tipo combinado tienen síntomas de ambos tipos descritos más arriba. Tienen problemas en poner atención, con hiperactividad, y en controlar sus impulsos.

2.2. Descripción de las características del TDAH

Atención: Lo que más caracteriza es la falta de atención cercana a detalles, a los estímulos del contexto ambiental. Parece como si el niño se viera forzado a reaccionar ante estímulos, según Wender, (Velasco Fernández, 1980) mostrándose atraído por detalles irrelevantes. Incapacidad para organizarlos jerárquicamente de forma que el niño reacciona con la misma intensidad ante lo esencial que ante lo accesorio.

La distractibilidad ocupa un lugar menos relevante que la atención sostenida, ya que en los niños con déficit atencional, la presencia de la distractibilidad suele estar relacionada con el tipo de tarea que realizan.

Impulsividad: Actuación inmediata sin pensar en las consecuencias. Activo en situaciones en que es inapropiado. Habla de forma excesiva, responde antes de que la otra persona termine, tiene dificultad para esperar su turno y frecuentemente interrumpe.

Hiperactividad: excesiva actividad motora. En continuo movimiento, corren, saltan, inquietos e infatigable. Su movimiento no persigue ningún objetivo. Aunque esto tiende a reducirse con la edad, incluso los jóvenes con TDAH son más infatigables y movidos que sus compañeros.

Comportamiento: imprevisibles, agresivos verbal y físicamente. Pueden mentir y/o cometer hurtos.

Aprendizaje: La mayoría presenta dificultades en el aprendizaje, con bajo rendimiento escolar, poca capacidad para estructurar la información que recibe a través de los distintos sentidos. Con frecuencia manifiestan dificultades para: parar y pensar antes de actuar; esperar su turno cuando están jugando, hablando con los demás o esperando una cola; para evitar distraerse mientras

están concentrados o trabajando en algo y para trabajar por recompensas a largo plazo en lugar de inmediatas.

Estabilidad emocional: cambios de humor, tienen un concepto pobre de sí mismos y no aceptan perder, por lo que no asumen sus propios fracasos. Tienen dificultades para ejercer control sobre la intensidad de sus reacciones emocionales a los acontecimientos de su vida. No se trata de que las emociones sean inadecuadas, sino que las manifiesten públicamente con más intensidad y duración de lo que lo hacen los demás. Muestran indicadores de ansiedad y estrés.

Torpeza motriz: Dificultades en el control fino de sus movimientos, no tienen deficiencia en las áreas de control motriz del cerebro y cerebelo, sino que no ponen suficiente atención en la regulación de sus movimientos.

Memorización: La insuficiente atención sostenida, o su irrelevancia, y el cambio atencional frecuente explican las deficiencias de memoria, sin necesidad de presuponer una alteración en estos procesos con respecto a otros niños o adolescentes.

Inconsistencia temporal: variabilidad considerable en su rendimiento, respecto a la calidad, cantidad, e incluso rapidez en su trabajo. Fracasan a la hora de mantener un determinado patrón de productividad y precisión en su trabajo de un momento a otro y de un día a otro.

Problemas de adaptación social: con mucha frecuencia se comporta de manera molesta para los demás, suele recibir un elevado número de recriminaciones verbales y gestuales desde los primeros años de su vida. Tanto en su hogar como en la Escuela, es percibido por los adultos y los iguales como un niño incómodo, difícil de tratar y, con el tiempo, le resulta cada vez más difícil establecer y conservar amistades. Suele ser rechazado por los demás y no muy apreciado por sus profesores.

Problemas de autoconcepto y autoestima: Como consecuencia de la acumulación crónica de frustraciones y castigos, éstos en su mayor parte dirigidos a su persona y no sólo a su comportamiento inadecuado, suele llegar

a la preadolescencia con un autoconcepto de sí mismo/a y una autoestima escasa. Por otra parte, prácticamente desde la primera infancia, manifiesta un deseo intenso de agradar a los demás y de recibir aprobación social por lo que hace.

2.3. Aportes de la neuropsicología

La neuropsicología propone al aprendizaje como instrumento de cambio y modificación de la conducta. Un medio social rico en estimulaciones abundantes y oportunas, es un requisito fundamental para que el sistema nervioso central organice y reorganice su función. Aquí la educación hace un inestimable aporte, al aceptar que todo ser humano está capacitado para aprender, con la condición de ofrecer al individuo la información adecuada, presentada de diversas maneras: auditiva, visual, táctil, cinestésica, respetando el tiempo de procesamiento de la información propio y peculiar de cada individuo. Así, no solo los sujetos con capacidades cognitivas adecuadas podrán realizar aprendizajes, sino también las personas con capacidades diferentes, utilizando las funciones conservadas o más desarrolladas. Utilizando la capacidad del cerebro que es capaz de aprender, debido a la plasticidad neuronal.

Luria (1974) postuló que la actividad nerviosa superior, es producto de la actividad concertada de sistemas funcionales complejos, sociales en su origen y jerárquicos en su estructura, son una organización altamente especializada y plástica del cerebro, que permite operar con una gran diversidad de conductas en su entorno. Los sistemas funcionales complejos están formados por tres unidades funcionales básicas: la primera encargada de mantener el tono y la vigilia cortical, es responsable de regir los procesos de vigilia - sueño. Sin la actividad de este sistema, la corteza cerebral permanece dormida, ya que solo en vigilia existe la posibilidad de una vida psicológica organizada, coherente y dirigida a un fin. La segunda unidad es para recibir, analizar, sintetizar y almacenar la información, esta tiene su asiento en las zonas posteriores del telencéfalo, allí arriban todas las vías de la sensibilidad y la sensorialidad. Está provista de neuronas sensitivas que analizan la información y de neuronas asociativas que realizan la síntesis e integración de la misma. La tercera unidad

tiene por función programar, regular, ejecutar y corregir la actividad mental. Tiene su asiento en el lóbulo frontal y pre frontal. Cuando la información integrada en las zonas posteriores del cerebro es proyectada al lóbulo pre frontal, es responsable en función de ello, de planificar las respuestas a los requerimientos del medio. La respuesta elaborada por el lóbulo pre frontal, es enviada por las áreas motoras de la corteza cerebral a las estructuras subcorticales para ser ejecutada. Esta unidad tiene la capacidad de evaluar la respuesta realizada, si no es la adecuada, se elabora otra y se ejecuta nuevamente (Luria, 1974)

El TDAH es definido como un trastorno neuroquímico cuya etiología se sitúa en fallas de la neurotransmisión de la corteza pre frontal, zona que desempeña un papel fundamental en la planificación y regulación de la conducta. Desde esta perspectiva se afirma que un número importante de niños con síndrome de déficit atencional padecen disfunciones en esta área. Las funciones que se atribuyen a la zona pre frontal del cerebro son:

- Estrategias de organización y planificación dirigidas a un objetivo.
- Monitoreo de las tareas.
- Atención selectiva: capacidad de concentrarse dejando a un lado los datos secundarios.
- Flexibilidad cognitiva: capacidad de detectar un fallo sobre la marcha y volver atrás sin ofuscarse.
- Persistencia en la tarea hasta su finalización
- Memoria de trabajo: reúne información importante sobre la tarea y mantiene esa información hasta que la necesita. Además, tiene la función del autocontrol emocional. Permite monitorear cognitivamente las emociones ajustándolas a conductas adaptativas. Controla el temperamento, las conductas ansiosas, impulsivas, posibilita la reflexión y la utilización de la memoria de experiencias.

Si bien se afirma que las causas son neurológicas, el diagnóstico se realiza sobre la base de la observación de síntomas y la evaluación neuropsicológica. El diagnóstico se procesa en entrevistas y escalas de estimación administradas por padres y docentes; técnicas para la observación directa de la conducta y la aplicación de instrumentos de evaluación, que consisten en tres tipos de escalas: escalas específicas de hiperactividad; de evaluación situacional y listas generales de problemas. (Scándar, 2006)

2.4. Aporte desde la perspectiva psicoanalítica

Desde el punto de vista del psicoanálisis si se atiende a la fenomenología, las conductas descritas en este síndrome son reales, sin embargo se destaca que esta fenomenología, con frecuencia, aparece conjuntamente con una dificultad social, es decir, se trata de niños que presentan dificultades para representarse en el campo de los otros. El psicoanálisis muestra la importancia primordial de la no constitución de la instancia del Otro, o de sus fallas, cuando esto sucede, el circuito pulsional tiende a achatarse sobre lo propio del cuerpo porque no hay circulación por el campo del discurso, por lo tanto, la extensión simbólica se aplana; las expresiones pulsionales en el nivel del cuerpo se agrandan, por eso aparecen en cuadros diversos los síntomas tales como fallas en la memoria, en la atención, restricciones en la circulación social, aumento de la agresividad e impulsividad (Cordié, 2003).

Por lo tanto, el psicoanálisis considera que el trastorno por déficit atencional no es una entidad única sino una denuncia de alteraciones en la estructuración subjetiva. Se está frente a niños que fracasan en su posibilidad de representar, es decir, que la sustitución de acciones y afectos por representaciones se halla alterada. Las posibilidades de sustituciones simbólicas secundarias, tales como dialogar, dibujar, escribir, jugar están dificultadas. Por ejemplo el jugar conduce en forma natural a la experiencia cultural y constituye su base. Winnicott (1979) ha destacado la importancia de lo que denomina tercera zona, la del juego, zona que ensancha el vivir creador y toda la vida cultural del hombre. La confronta con la realidad psíquica personal o interna y con el mundo real que vive el individuo y que se puede

percibir en forma objetiva. El espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo, y desde donde experimenta el vivir creador.

Se puede enunciar desde esta perspectiva que un déficit de atención es no saber a qué dirigir la percepción, no poder darle la continuidad al percepto, es decir, no poder producir en el percepto un acto de nominación que le otorgue extensión simbólica. Si no tiene extensión simbólica es porque este objeto, al no pasar por el campo del Otro, carece de significación, y por ello el niño no persiste. Es así que el niño no confía en los adultos que tiene a su alrededor, la confianza en el Otro posibilita construir el campo de juegos intermedio. Winnicott (1979) postula que “la enfermedad mental consiste en no ser capaz de encontrar a nadie que pueda soportarnos”. Soporte como sostén, en estos casos el Otro no está funcionando ni como garante de la verdad, ni de la transmisión, ni de la ubicación en una serie. El niño se angustia, y al no poder reconocerla como tal, se desborda. Para el psicoanálisis, este síndrome, se debe devolver al campo de las neurosis.

En resumen, en cuanto a las causas, diferentes líneas presentan causas diferentes en relación a la etiología del TDAH por lo que se llega a la conclusión de que no se conoce exactamente la misma.

Efectuando un recorrido histórico por las distintas denominaciones y valoraciones de este déficit se encuentran los siguientes estudios:

Es en 1947 cuando Strauss y sus colaboradores realizan lo que se consideró la primera descripción clínica de este cuadro, en el que se ve afectada principalmente el área de la conducta, destacando la inquietud y el nivel de actividad como síntomas de lesión cerebral.

- Se desplaza paulatinamente el énfasis en la lesión orgánica -ya que más del 95% de los niños hiperactivos no presentan ningún indicio de lesión anatómica cerebral (Safer y Allen, 1979).

- Cruickshank (1971) señala que la hiperactividad no es exclusivamente motriz; ocurre también en los niveles sensoriales de forma que la disfunción obliga al niño a estar permanentemente estimulado.

- Desde 1980, se ha clasificado a estas personas dependiendo de la combinación de indicadores conductuales que presentan. Las que manifiestan notables déficits de reflexividad (menos habilidades cognitivas y de autocontrol) y notable hiperkinesia y menos problemas atencionales se las denomina TDAH, de tipo predominantemente Hiperactivo-Impulsivo (Velasco Fernández, 1980).

- Vallet (1986) la consideró como un síndrome con las siguientes alteraciones: movimiento corporal excesivo, impulsividad, atención dispersa, emotividad, coordinación visomotora pobre, dificultades de aprendizaje (aritmética, lectura, escasa memoria), baja autoestima.

- En otra línea autores como Benasagay y Dueñas (2007) deciden abordar las dificultades descritas como un “conjunto de síntomas”, en lugar de definirlo como un “trastorno específico”, desde punto de vista se imponen así otras cuestiones, como por ejemplo, en principio ningún síntoma constituye la respuesta unívoca a un solo factor, sino que suelen ser la resultante de una serie de factores interactuantes de orden orgánico, psicológico y socio ambiental, concepto al que Freud hacía referencia como series complementarias. Desde esta perspectiva un diagnóstico de los síntomas supone, por lo tanto, una evaluación completa de todas estas variables.

2. 5. Prevalencia y comorbilidad del TDAH y de las dificultades escolares.

En relación a las necesidades educativas se encuentra que muchos niños diagnosticados con TDAH experimentan mayores dificultades en la escuela, donde una mayor atención y control de impulsos y habilidades motoras son requisitos para el éxito. Aunque no interfiere con la habilidad de aprender, sí interfiere con el rendimiento académico, y afecta generalmente al alumno en una o más de las siguientes áreas de rendimiento: comenzar las tareas, mantenerse enfocado en las mismas y completarlas, hacer transiciones, tratar con los demás, seguir instrucciones, producir trabajo a un nivel normal y en forma consistente, y organizar tareas de etapas múltiples.

Amador (2002) cita diferentes investigaciones que han puesto de manifiesto que los problemas de rendimiento académico y las dificultades de aprendizaje son más comunes entre personas con TDAH con predominio del déficit de atención o tipo combinado, según la caracterización propuesta por el DSM-IV que las de tipo hiperactivo impulsivo. Si bien se han documentado las dificultades cognitivas y conductuales asociadas al TDAH, en algunos estudios es difícil distinguir si los déficits están asociados con el TDAH, exclusivamente, o con otras alteraciones comórbidas con el TDAH como los trastornos del aprendizaje o del comportamiento.

Finalmente se presenta un breve recorrido, tomando los aportes de Velasco Fernández (1980) por las diferentes maneras en que se intenta diagnosticar la problemática suscitada por el déficit atencional y la hiperactividad en relación al desempeño escolar:

Existen gran cantidad de inventarios de conductas y escalas de valoración que aportan información sistemática muy valiosa a la hora de evaluar la hiperactividad infantil. Difieren en amplitud, especificidad y validez empírica. De todos ellos el más difundido es el Inventario de Conners (1969, 1971, 1973).

Para medir el desarrollo intelectual del niño se utiliza la "Escala de Inteligencia para niños de Wechsler" (se compone de doce pruebas distribuidas en dos grupos: el verbal y el manipulativo).

La "flexibilidad" frente al de la "reflexión", que trata de ver la capacidad del niño para controlar los estímulos sin importancia y omitir las respuestas incorrectas. El test que más se utiliza es el "Test de Distracción del color", Santostefano y Paley, (1964).

Otro aspecto importante para evaluación individualizada del niño es la integración visomotriz. Para ello se utiliza el "Test Gestáltico de Bender", con el que se pretende medir la madurez y la coordinación visual de la búsqueda y ejecución manual de unos dibujos presentados mediante tarjetas.

Para medir los signos neurológicos menores se utiliza el Test Discriminativo Neurológico Rápido, de Sterling y Spalding. Cuenta con tareas como: habilidad manual, reconocimiento y reproducción de figuras, movimientos manuales rápidos, reconocimiento de formas en la palma de la mano, hacer círculos con los dedos, etc.

En la exploración neurofisiológica, reciente en la evaluación del niño hiperactivo, se utiliza la cartografía cerebral, técnica de neuroimagen funcional que permite conocer el grado de activación eléctrica de la corteza cerebral mediante su representación en mapas cromáticos.

Las pruebas utilizadas para el déficit de atención son diversas, en función de la capacidad de atención (tiempo de reacción en las tareas de elección, en las tareas secuenciales, test de ejecución continua y tareas de vigilancia).

Otra prueba es la Escala de Clasificación de Werry, Weiss y Peters (Velasco Fernández, 1980) muy utilizada por los padres para evaluar la eficacia del tratamiento, aunque evalúa solamente la dimensión de hiperactividad. Proporciona información sobre la actividad del niño en diferentes contextos.

En cuanto a la información procedente de pruebas de origen médico:

1. Exámen neurológico. Con los resultados de esta prueba se valoran aspectos tales como: control muscular defectuoso, incoordinación y dificultades para permanecer en equilibrio o los movimientos involuntarios que suelen aparecer asociados a los voluntarios.
2. Electroencefalograma. Algunos profesionales lo suelen consultar, pero no suele ser de gran ayuda como apoyo al diagnóstico, salvo cuando se sospecha algún trastorno convulsivo en el niño hiperactivo (Safer y Allen, 1979).

Otras pruebas informatizadas: el Protocolo IMAT, que se trata de una propuesta de evaluación del TDAH que consta de una entrevista semiestructurada en torno a 10 áreas: embarazo y parto, salud, desarrollo madurativo, estructura familiar, principales conductas, problemas detectados

por los padres, historial de tratamientos y métodos de manejo de conductas problemáticas.

2.6. El tratamiento

Desde 1950, las sustancias químicas irrumpen en el tratamiento de las enfermedades mentales. Por su parte, la neurobiología supone que las alteraciones psíquicas se vinculan a anomalías en el funcionamiento de las células nerviosas, por lo que los psicofármacos operan sobre los comportamientos indeseados, eliminando los síntomas que dan cuenta del padecer psíquico. Los defensores del uso de psicoestimulantes como el metilfenidato, la dextro – anfetamina y la remolina, entre otros, sostienen los resultados favorables en la reducción de los síntomas y trastornos de este déficit, medicando a los niños desde edades muy tempranas en la medida en que produzca un perjuicio mediano o severo en las áreas cognitivas, emocionales y/o sociales.

Se los denomina "psicoestimulantes" porque elevan el nivel de Arousal o alerta del Sistema Nervioso Central dado que tienen una estructura química similar a ciertos neurotransmisores, por ello se considera que son simpatomiméticos. En el tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se utilizan básicamente tres drogas psicoestimulantes. La importancia de los psicoestimulantes radica en que incrementan los mecanismos excitatorios del cerebro, a la vez que aumentan aquellos mecanismos responsables por la inhibición. Esto probablemente resulta en un mejoramiento en la concentración, la coordinación motora, el control de los impulsos.

El manejo de las medicaciones se considera seguro pero complejo y que debe estar en manos de especialistas en el tratamiento de los niños con TDAH. A continuación se presenta un cuadro en el cual se listan las drogas utilizadas en el tratamiento del TDAH, con el nombre del principio activo que las compone. (Scándar, 2006)

Fármacos utilizados en el Tratamiento del TDAH			
Estimulantes	Antidepresivos Tricíclicos	Antidepresivos noradrenérgicos (IRN)	Betabloqueantes
Metilfenidato Dexamfetamina Pemolina Metilfenidato efecto prolongado	Imipramina Desipramina Nortriptilina Clorimipramina	Atomoxetina	Clonidina Guanfancina

Por otra parte, se encuentran algunos investigadores que advierten que esta intervención farmacológica posee algunas restricciones, como por ejemplo: la sobremedicación de ritalina y otros productos sobre la base del metilfenidato, debido a que los principios de su accionar presentan semejanzas con drogas y estimulantes como las anfetaminas y la cocaína.

En la línea de considerar al TDAH como una condición caracterizada por déficits basados neurológicamente en la inhibición del comportamiento (Barkley, 1999) y el hecho de que estos son centrales para entender este trastorno, se sugiere que los niños con TDAH no son muy adeptos a pensar a través de las consecuencias de sus acciones. Por ello la perspectiva cognitiva incorpora el uso de tareas muy específicas las cuales son generalmente llevadas a cabo dentro del ámbito del hogar o escolar. Dichas tareas en parte facilitan la adquisición de técnicas de monitoreo y de observación pertinente al comportamiento del niño y pone énfasis sobre la postura que, para la mayoría de los niños, TDAH es un estilo temperamental innato basado biológicamente, que los predispone a ser desatentos, impulsivos y físicamente inquietos.

En las antípodas de quienes intervienen farmacológicamente se encuentran profesionales que sostienen que al medicar se da una renuncia de la subjetividad, de la relación transferencial y una neutralización del paciente como sujeto, en la que el paciente es un ser inventariado en una taxonomía en la que no cuenta su singularidad. Quienes proponen dejar a un lado el uso de fármacos postulan intervenciones que desarrollen diversas estrategias dentro de las metodologías escolares, adecuaciones curriculares, además de apoyos interdisciplinarios que orienten sobre cómo lograr la atención y la disminución

de conductas impulsivas o hiperactivas. En esta línea se evita la transformación de ciertos diagnósticos en nombre propio ya que existe un alto riesgo de que las clasificaciones que se utilizan se transformen en el modo en el que los sujetos se nominan a sí mismos, o en el que se refieren a los niños, se les pone un marco que determina lo esperable para ellos, terminan identificándose con dicha rotulación. Al decir es TDAH lo único que se está diciendo es que se tienen dificultades atencionales y/o de hiperactividad, sin embargo en ocasiones pasa a ser la respuesta a todo lo que le pasa a dicho sujeto. (Untoiglich, 2004)

Capítulo 3: El TDAH en la escuela

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad afecta a un 3-5% de los niños en edad escolar y la escuela es, fuera del hogar, el contexto en el que más dificultades evidencian estos niños. Batel y Clavel (2007) explican que la escuela es el espacio donde frecuentemente se ponen de manifiesto los síntomas de los niños, a través de las dificultades no sólo a nivel de aprendizaje sino también en la conducta, por lo que “las demandas de los docentes están relacionadas con la constitución de los hábitos, puesta de límites, falta de apoyo familiar, agresividad, dificultad para interpretar consignas, problemas en la lectoescritura, etc.” Son dificultades que, en varias oportunidades, no son reconocidas por el ámbito familiar, pero que se despliegan en lo escolar siendo el docente el primero en poner de manifiesto lo que sucede.

La tríada diagnóstica de inatención, impulsividad e hiperactividad produce una serie de desajustes porque estos niños a menudo tienen problemas para mantener la atención en el curso de tareas que requieren un esfuerzo significativo y para completar sus trabajos independientes en el aula. Su desempeño en el aula puede comprometerse por falta de atención a las instrucciones que posibilitan la ejecución de las actividades. Son otros posibles problemas asociados con la inatención las deficientes habilidades de estudio, cuadernos, escritorios y entregas escritas desorganizadas y falta de atención a la exposición del docente y/o discusiones grupales. Además, a menudo perturban las actividades en aula y de esta manera perjudican el aprendizaje de sus compañeros, la impulsividad puede exhibirse de formas variadas, incluyendo frecuentes expresiones en voz alta y sin autorización, hablando a sus compañeros en momentos inapropiados, enojándose cuando deben enfrentar reprimendas o tareas frustrantes. La precisión en las tareas, tanto en el aula como en el hogar, también puede ser dañada debido a un estilo impulsivo y descuidado de abordarlas.

Aunque el TDAH no sea una incapacidad de aprendizaje, los problemas de concentración de estos niños reducen la cantidad de tareas que pueden completar, aunque tengan las aptitudes académicas. Las investigaciones

demuestran que la habilidad para concentrarse y mantener la atención son los mejores indicadores para determinar el nivel de éxito académico. Por ejemplo, si un niño está distraído y no completa un examen, la mayoría de los maestros no le dan crédito por las respuestas dejadas en blanco, aún si el alumno sabe las respuestas. Hay otros factores que también interfieren con la habilidad de estos niños para aprender, cometen errores por descuido y contestan sin pensar. Con frecuencia, ellos tienen dificultades para determinar la importancia de la información recibida y no pueden determinar la idea principal. Algunos tienen dificultades con las ideas abstractas, incluyendo el concepto de causa y efecto. Otros alumnos no pueden realizar más de una tarea a la vez, son desorganizados o pierden los materiales que necesitan para poder completar su trabajo. (Scandar, 2006)

Por todo esto un niño con TDAH y de igual capacidad intelectual que otro niño tiene más posibilidades de fracasar en la escuela ya que es usual verificar un rendimiento académico crónicamente por debajo de sus posibilidades (Barkley, 1999). Generalmente, estos niños son identificados en la escuela únicamente después de haber demostrado consistentemente su falta de entender o atenerse a las reglas o completar las tareas requeridas y son estos niños los asignados más frecuentemente al programa de educación especial.

García (2001) menciona algunas de las respuestas del sistema escolar cuando aparece un niño con NEE, en ella se produce una reacción que media las experiencias de aprendizaje y le afecta. Tanto el sistema familiar como escolar puede interaccionar de forma adaptativa, protectora, funcional, amenazante, incómoda, etc., lo que condiciona las experiencias de aprendizaje del alumno mediante las funciones que cumple, así como a través de las percepciones de la naturaleza del problema.

En esto coincide Mejía (2001) en que el niño con trastorno deficitario de atención elicitó en su familia, como en la escuela, diferentes respuestas que a su vez afectan el curso de su dificultad. El ecosistema del niño es afectado y contribuye en el curso de la dificultad del niño y en la funcionalidad familiar que es un factor protector o recurso para el desarrollo del niño. Problemas

relacionales entre:

- padres / hijo.
- con hermanos.
- en la familia con un todo.
- con maestro / sistema escolar.
- comunidad y familia extendida.
- con pares.

Las dificultades en la interacción y en la comunicación que suelen presentarse al interior de las familias se dan también en el contexto más amplio de la escuela y de las relaciones sociales. A esto se suma otro fenómeno que se observa: el del etiquetamiento de niños y adolescentes, y que asociado a la patologización y medicalización puede estar vinculado con nuevos dispositivos que sociedades como la contemporánea desarrollan para disciplinar a los sujetos, nuevas formas de conducta y de producción de subjetividad (Dueñas 2007)

La importancia del dibujo, el juego y la dramatización como medios de expresión

En relación al ámbito escolar, este puede proporcionar otros espacios y actividades en los que el niño pueda expresarse, seguir su propio ritmo y entregarse a sí mismo. Y en donde vea estimulada su capacidad de expresión, muchas veces silenciada por su desventaja y el rechazo social que puede encontrar. Entre estas actividades se encuentran por ejemplo: el juego, el dibujo, las dramatizaciones, las cuales permiten la expresión de deseos, fantasías y experiencias del niño, así como la elaboración de situaciones difíciles que le toca vivir.

En las **actividades lúdicas**, las experiencias vividas son repetidas en el juego pero ejerciendo un rol activo, lo que permite su elaboración. Además el niño incluye en sus juegos al otro, ya sea directa o indirectamente a través de un objeto sustituto que lo represente. Diferentes autores coinciden en señalar que el juego posee una importancia capital en el desarrollo del niño. Son varios los autores que se han dedicado al estudio del juego

infantil, entre ellos Piaget (1967), el cual considera el juego como una actividad de desarrollo de la inteligencia y del conocimiento mediante la interacción del niño con el medio que le rodea. Esta adaptación al mundo de que habla Piaget se realiza a través de un proceso de comprensión sujeto a dos movimientos:

- La asimilación, que consiste en la apropiación por parte del niño de los elementos de lo real a través del juego.

- La acomodación, que consiste en el ajuste progresivo de sus comportamientos.

Siguiendo a Piaget se encuentran los juegos de ejercicio que dominan la actividad del niño hasta los dos años y los juegos de reglas que predominan a partir de los siete años. Piaget considera toda la actividad lúdica del niño de los dos a los siete años como juego simbólico es decir hasta el final del período preoperatorio: Los dibujos, las construcciones, las representaciones sonoras, la atribución de nuevas funciones a los objetos, la verbalización de los juegos mediante el lenguaje, los juegos de roles, son también para Piaget juegos simbólicos.

Winnicott (1979) dice que hay un espacio entre lo imaginario y lo real, que es un tercer espacio, que está en el medio de las relaciones entre los seres humanos, y que, de alguna forma, da lugar a que lo imaginario pase a ser simbólico; y este es el lugar donde se forman las culturas, las religiones, las producciones, y el arte en el adulto, mientras que en el chico es el lugar del juego. Si yo juego a que la escoba es el caballito, no es el caballito, pero tampoco es imaginario, porque hay una escoba, lo que armo entre yo y la escoba es un lugar intermedio que no es totalmente imaginario ni totalmente real, es un espacio nuevo: ahí se forma la novela que este chico hace con su caballo.

Otra de las actividades es el **dibujo**, este es una forma de imitación de la realidad, además tiene un componente cognitivo que hace que refleje la comprensión que el niño tiene de la realidad, su representación espacial y como concibe las cosas. Igualmente, el aspecto afectivo es muy destacado ya que el niño representa en el dibujo aquello que le interesa, que le preocupa o que desea. Como en el juego simbólico, refleja en él sus intereses y sus

conflictos. El dibujo es una actividad que implica al niño totalmente (Delval, 1994)

El dibujo proporciona a los niños un medio donde pueden proyectar emociones y sentimientos sin la intervención de la palabra. Constituye una buena vía de escape para los niños activos, porque permite la expresión motora pura. Ofrece un valor terapéutico genuino, ya que se presta a la expresión simbólica y es posible utilizarla para sublimar sentimientos y ansiedades imposibles de expresar en formas más directas y manifiestas. Sin embargo, los especialistas en este campo concuerdan en que es imposible comprender los significados sin una cierta medida de verbalización por parte de los niños. Los dibujos infantiles son la expresión del niño en su integridad, en el momento que está dibujando. El niño se describe a sí mismo, sin encubrimientos. La huella de su individualidad, queda registrada indefectiblemente.

Si se considera el dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su ambiente, el proceso del dibujo es algo mucho más complejo que el simple intento de una representación visual. Resulta evidente que hasta el mismo niño está incluido en cada dibujo, es espectador y actor al mismo tiempo. (Lowenfeld, 1972)

Otro de los medios que la escuela puede proporcionar un espacio de expresión es a través de las **dramatizaciones**, porque la dramatización sirve para volver a la palabra. A través de encarnar personajes, crear historias, jugar determinados roles, observar la actitud corporal, y sus gestos se puede, por ejemplo, encontrar un modo de expresar la agresividad. Desde el hacer, hay que encontrar qué está diciendo el niño con lo que hace. A través de lo que hace, pueda decir lo que hace y que, a veces, no haga sino que diga. Para lo cual, el recurso puede ser la dramatización. Este es un espacio ni imaginario ni real, donde se desarrolla la escena, donde se proyecta mi escena interior en el espacio compartido, en el espacio grupal

El niño utiliza el arte como una verdadera forma de comunicación. Si no hubiera ningún tipo de interferencia, el niño se expresaría libremente y sin inhibiciones, sin que fuera necesario ninguna clase de estímulo. La obra

producida es un reflejo del niño en su totalidad ya que en ella expresa sus sentimientos e intereses y demuestra el conocimiento que posee del ambiente que le rodea. (Acerete, 1974) La escuela, debería tratar de estimular a los alumnos y alumnas para que se identifiquen con sus propias experiencias, y para que desarrollen los conceptos que expresen sus sentimientos, sus emociones y su propia sensibilidad.

Capítulo 3: Grupos de Aprendizaje

En la dirección de crear contextos educativos que puedan llegar a todos, uno de los aspectos a señalar es la necesidad de trabajar y compartir ideas, sentimientos, vivencias y saberes. De esta manera se puede considerar al conjunto personas con una misma problemática como un grupo centrado en una tarea a través de grupos de aprendizaje. Con el objetivo de profundizar esta noción se recurre a algunos aportes fundamentales de la teoría de Pichón Rivière sobre el grupo y su funcionamiento.

1. Principales Conceptos de la teoría de Pichón Rivière

Pichón Rivière, en su libro "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social" presenta los principales conceptos de su teoría en relación a los grupos operativos.

1.1. El Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO)

El ECRO es la base de la técnica de los grupos operativos, desarrollada por este autor y consiste en un conjunto de conceptos teóricos (conceptual), que son referidos a un grupo y a una situación concreta (referencial) para trazar instrumentalmente (operativo), sobre esas bases, una estrategia de cambio que se constituye como la tarea de un grupo operativo. El ECRO es ante todo un instrumento que debe ser construido en el contexto de las actividades de un grupo operativo y es, por ello, ante todo, un ECRO grupal. El grupo debe configurar un ECRO donde las contradicciones del campo de trabajo deban ser resueltas en la misma tarea grupal.

En relación a los componentes del ECRO se pueden mencionar:

El Esquema Conceptual definido como el marco teórico científico que orienta la tarea del grupo operativo, es decir, son una diversidad de conceptos teóricos provenientes de varias disciplinas, necesarios para encarar una tarea en un grupo operativo.

El Esquema Referencial, mientras el esquema conceptual es un aporte de las ciencias, el esquema referencial es un aporte más concreto proveniente de cada uno de los miembros de un grupo, a partir de los cuales se podrá construir (en interacción dialéctica con el esquema conceptual) un esquema referencial en común. El esquema referencial, individual, es definido por su

autor como "el conjunto de conocimientos, de actitudes que cada uno de nosotros tiene en su mente y con el cual trabaja en relación con el mundo y consigo mismo. Es decir, que puede ser en cierta medida nucleado y conocido. Lo fundamental, entonces, es que aquel que se acerca a cualquier campo de conocimiento conozca más o menos conscientemente, hasta donde le sea posible, los elementos con los cuales opera" (Pichón Rivière, 1951)

En una primera etapa, se podrá encontrar esquemas referenciales individuales, tantos como miembros del grupo haya, y en una segunda etapa estos quedarán integrados en un esquema referencial grupal. El desarrollo de un ECRO común a los miembros del grupo permite el incremento de la comunicación intragrupal.

Otro de los componentes del ECRO es el Esquema Operativo, mientras el esquema conceptual aporta un saber científico y el esquema referencial un saber ideológico, el esquema operativo aporta un saber técnico, necesario para conocer de qué manera se podrán instrumentar los cambios implicados en la tarea grupal sobre la base de la integración del saber científico y el ideológico. Debido al interjuego dialéctico entre los tres esquemas, el esquema operativo contribuye a su vez a modificar o construir los esquemas conceptuales y referenciales, en lo que suele designarse como interjuego permanente entre teoría y práctica.

1.2. El Cono Invertido

El esquema visual utilizado por Pichón Rivière para ilustrar el proceso dialéctico de indagación y esclarecimiento mediante el cual, durante el proceso corrector, se va de lo explícito o manifiesto a lo implícito o latente, con el fin de explicitarlo es denominado por este autor como cono invertido. La tarea de explicitar lo implícito es lo que, más concretamente, se llama interpretación.

Este esquema está constituido por tres elementos: la base, el vértice y la espiral dialéctica. Tiene la intención de configurar en su base todas las situaciones manifiestas en el campo operacional y en su vértice, las situaciones básicas universales que están actuando en forma latente.

En la base se ubican los contenidos emergentes, manifiestos o explícito. En el vértice se ubican las situaciones básicas o universales implícitas que están permanentemente actuando y cuya indagación es tarea del terapeuta. La

espiral dialéctica indica que hay una mutua realimentación, desde lo manifiesto se llega a lo latente, lo latente es reenviado al nivel manifiesto para hacerse explícito, lo explicitado produce un insight que a su vez modifica la situación latente (por ejemplo, reduciendo los miedos básicos), y así sucesivamente va cumpliéndose la tarea correctora a través de esta continua realimentación.

A medida que el proceso corrector avanza, es posible medirlo o evaluarlo a partir de los indicadores que Pichón Rivière llama vectores: por ejemplo, mejora el aprendizaje como adaptación activa, la cooperación aumenta, etc. Así, señala el autor que "el campo del grupo operativo está poblado por los roles prescritos o puestos, que definimos en términos de pertenencia, afiliación, cooperación". Por ejemplo, en todo grupo encontramos resistencia al cambio como fenómeno universal, pero en cada grupo o en diferentes momentos de un grupo esta resistencia se puede manifestar de muchas formas distintas: como aburrimiento, como agresividad, como desatención, como diversión, como conspiración, etc.

1.3. Estructura: es el conjunto de elementos que interactúan entre sí constituyendo un sistema o unidad múltiple. Las estructuras, sean normales o patológicas, van sufriendo cambios y amoldándose a cada nueva situación (por ello son situacionales) y a cada manera de establecer vínculos con determinados fines, por ello son instrumentales.

Con la formulación del principio de la movilidad de las estructuras, Pichón Rivière intenta superar la concepción clásica del sujeto cognoscente y el objeto conocido, de un sujeto que está frente a un objeto, objeto que posee una determinada estructura ya dada y que no es modificada por la presencia del investigador con el cual interactúa (relación vincular). Las estructuras se amoldan a cada situación en particular, y ello es lo que les otorga movilidad y plasticidad.

1.4. Grupo: es el conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes espacio-temporales y articuladas por su mutua representación interna, que se propone explícita o implícitamente realizar una tarea que constituye su finalidad. El grupo es una unidad básica de interacción y de sostén de la estructura social.

Desde Pichón Rivière, un grupo puede definirse a partir de una serie de elementos constitutivos que, si se constatan en la realidad, configurarán una

situación grupal. Entre estos elementos el autor enumera:

- a) Cantidad de integrantes: La denominación de grupo se aplica a un conjunto restringido de personas, pero no suele haber una especificación numérica en la que los diversos autores coincidan. En general, se considera un mínimo de 2 o 3 personas, y un máximo de 15 o 20.
- b) Constancia espacio-temporal: Para que un conjunto de personas sean un grupo deben reunirse en lugares y en momentos más o menos constantes.
- c) Mutua representación interna, es decir en palabras de Pichón Rivière, un grupo "es un conjunto de personas articuladas por su mutua representación interna". Cada miembro proyecta su grupo interno sobre los demás miembros, con lo que las diferentes representaciones internas del grupo y los miembros que las sustentan se articulan entre sí constituyendo la unidad grupal.
- d) Tarea y finalidad: La tarea son los medios para que el grupo alcance su finalidad. Un grupo tiene siempre, por definición, una finalidad, y ejecuta o puede ejecutar ciertas acciones para alcanzarla.
- e) Estructura, función cohesión: Señala Pichón Rivière que "la estructura y función de un grupo cualquiera, sea cual fuere su campo de acción, están dadas por el interjuego de mecanismos de asunción y adjudicación de roles. Estos representan modelos de conductas correspondientes a la posición de los individuos en esa red de interacciones, y están ligados a las expectativas propias y a las de los otros miembros del grupo. El rol y su nivel, el status, se ligan a los derechos, deberes e ideologías que contribuyen a la cohesión de esta unidad grupal".

A lo largo de los textos de Pichón Rivière se plantean diferentes criterios para clasificar a los grupos.

- Grupo externo y grupo interno: Mientras el grupo externo (por ejemplo la familia tal y como existe como grupo natural) corresponde a la realidad exterior, el grupo interno corresponde a una realidad intrapsíquica (la familia tal y como fue internalizada por cada uno de sus integrantes).

El autor define grupo interno como un conjunto de relaciones internalizadas en permanente interacción y sufriendo la actividad de mecanismos o técnicas defensivas, con sus relaciones, contenido de la fantasía inconsciente.

- Grupo homogéneo y grupo heterogéneo: los grupos externos pueden ser homogéneos o heterogéneos, según el grado de diversidad existente entre los miembros en cuanto a edad, actividad, formación, sexo, etc.

- Intragrupo y extragrupo: el intragrupo, o grupo propiamente dicho, es el grupo al cual pertenece una persona, es decir es su grupo de pertenencia, mientras que el extragrupo es cualquier otro grupo diferente que entre en relación con el primero.

- Grupo de enseñanza, grupo de aprendizaje, grupo de psicoterapia: según el propósito perseguido por los grupos, estos pueden oscilar desde los grupos de enseñanza en un extremo, hasta los grupos de psicoterapia en el otro, constituyendo los grupos de aprendizaje una situación intermedia entre ambos. Como su nombre lo indica, un grupo de enseñanza es aquel cuyo fin principal es enseñar y aprender un determinado objeto de estudio.

En el otro extremo, los grupos de psicoterapia, o grupos terapéuticos, tienen como finalidad estricta la curación de la enfermedad del grupo, consistiendo aquí la tarea en la resolución del común denominador de la ansiedad del grupo que adquiere en cada miembro características particulares.

El grupo de aprendizaje, al ser un caso intermedio entre los anteriores, tiene algo de ambos: por un lado tiene un objetivo terapéutico orientado hacia la elaboración de las ansiedades básicas, pero al mismo tiempo ese objetivo está en función de despejar el campo para poder enseñarse y aprenderse el objeto de estudio, lo cual está más relacionado con el grupo de enseñanza.

Pichón Rivière menciona otras tipologías, refiriéndose, por ejemplo, a grupos primarios y grupos secundarios, grupos horizontales y grupos verticales, etc. La familia es el ejemplo típico de grupo primario. Los grupos horizontales son aquellos donde sus miembros participan activamente y toman parte en las decisiones, no así los grupos verticales, donde un miembro se impone a los demás verticalmente.

2. Grupo Operativo

Esta técnica se caracteriza por estar centrada en una tarea explícita (aprendizaje, creación, curación, etc.), bajo la cual subyace otra tarea implícita que también ha de ser explicitada y que apunta a la ruptura de pautas estereotipadas mediante la elaboración de las ansiedades básicas, las que

implican un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio. El término también suele designar el grupo donde se aplica dicha técnica.

La tarea consiste entonces en la elaboración de dos ansiedades básicas, miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de las estructuras existentes y miedo al ataque (ansiedad paranoide) en la nueva situación, proveniente esta última de nuevas estructuras en las que el sujeto se siente inseguro por carencia de instrumentación. Estas dos ansiedades, coexistentes y cooperantes, configuran la situación básica de resistencia al cambio que debe ser superada.

En suma, las finalidades y propósitos de los grupos operativos pueden resumirse diciendo que su actividad está centrada en la movilización de estructuras, estereotipadas a causa del monto de ansiedad que despierta todo cambio.

Considerado como grupo, el grupo operativo está constituido por:

Un *coordinador*, que ayuda a los miembros a pensar abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas. Utiliza como instrumentos el señalamiento de las situaciones manifiestas y la interpretación de la causalidad subyacente;

Un *observador*, por lo general no participante, cuya función es recoger todo el material expresado verbal y preverbalmente en el grupo, con el fin de realimentar al coordinador en un reajuste de las técnicas de conducción. Y el resto de los integrantes del grupo.

En relación a los momentos o etapas por los que atraviesa el grupo como consecuencia de la aplicación de la técnica operativa, el autor los describe como pretarea, tarea y proyecto éstos se presentan habitualmente cuando un sujeto o un grupo deben enfrentar una situación de cambio.

Pretarea, como el momento en el acontecer de un sujeto o de un grupo donde, ante la necesidad de realizar una determinada tarea, surge una resistencia a los cambios que ella implica. La tarea es postergada u obstaculizada de diversas maneras debido a la intervención de defensas frente al incremento de las ansiedades de ataque y pérdida, defensas utilizadas con el fin de postergar la elaboración de esos miedos básicos y, en última instancia, del núcleo depresivo básico.

Tarea, definida en general, como el conjunto de acciones que se ejecutan para alcanzar un fin u objetivo. En particular, es el momento en el

acontecer de un sujeto o de un grupo que sigue a la pretarea, consistente en la elaboración de las ansiedades básicas (tarea implícita) que le impiden avanzar luego hacia la plena productividad y hacia el objetivo que el sujeto o el grupo se había propuesto alcanzar (tarea explícita).

Tarea latente, consiste en el examen y resolución de los conflictos que mantenían al grupo en la fase improductiva de la pretarea. A medida que estos obstáculos se van allanando, el grupo puede entonces emprender una tarea explícita, que consiste en cumplir los objetivos para los que el grupo se formó, etapa que desembocará, a medida que esta tarea explícita vaya cumpliéndose, en un proyecto que trascienda el aquí y ahora grupal.

Consiguientemente, la secuencia pretarea - tarea - proyecto se especifica mejor con la secuencia pretarea - tarea implícita - tarea explícita - proyecto.

Otro de los conceptos principales es el de Vector, es decir, cada una de las categorías que describen los fenómenos grupales, y mediante las cuales es posible evaluar su funcionamiento. Los vectores son seis: pertenencia, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje y telé.

Un vector es ante todo una herramienta diagnóstica, un indicador que muestra cómo está funcionando un grupo en determinado momento. Por ejemplo, si se encuentra o no en la fase de la pretarea, de la tarea, etc.

Además de los seis vectores mencionados, Pichon Rivière describe lo que él llama otros universales grupales, o situaciones universales que es posible constatar en los grupos, que rigen su vida, y hacia los cuales el coordinador de un grupo operativo deberá orientar sus interpretaciones.

PERTENENCIA: Consiste en un sentimiento de integrar un grupo identificándose con los acontecimientos y vicisitudes del mismo. Por la pertenencia, los integrantes de un grupo se visualizan como tales y al mismo tiempo sienten a los demás incluidos dentro de su mundo interno, proceso de internalización mediante. Por esa pertenencia, puede contar con ellos y para la planificación de la tarea grupal. Una etapa previa a la pertenencia es la afiliación. La pertenencia permite establecer la identidad del grupo y establecer la propia identidad como integrante de ese grupo.

PERTINENCIA: Consiste en el centrarse del grupo en la tarea prescrita, y en el esclarecimiento de la misma. En un grupo sus integrantes

adoptan actitudes o conductas pertinentes cuando ellas tienen relación, o tienen que ver con la tarea que el grupo se propuso. Por ejemplo, si la tarea del grupo es estudiar, conductas pertinentes serán, por ejemplo, leer, discutir e incluso hasta preparar café, en la medida en que ello puede mantener despierto al grupo.

"El grupo, por la pertinencia, por la cooperación y fundamentalmente por la pertinencia, en la que juegan la comunicación, el aprendizaje y la tele, llegan a una totalización en el sentido de un hacerse en su marcha, en su tarea, en su trabajarse como grupo", en palabras de Pichón Rivière.

La calidad de la pertinencia se evalúa de acuerdo con el monto de la pretarea, la creatividad y la productividad del grupo y sus aperturas hacia un proyecto.

TELE es definida como la disposición positiva o negativa para trabajar con un miembro del grupo. Configura así el clima grupal, que puede traducirse como transferencia positiva o negativa del grupo con el coordinador, y de los miembros entre sí.

En todo grupo existe siempre un clima afectivo, una determinada disposición de sus miembros a encarar la tarea o no, a aceptar o a rechazar a los otros integrantes o al mismo coordinador porque 'les cae bien' o 'les cae mal', lo cual a su vez se funda en un fenómeno transferencial.

COOPERACIÓN, es la contribución, aún silenciosa, a la tarea grupal, sobre la base de la existencia de roles diferenciados. Hay cooperación cuando los miembros de un grupo colaboran entre sí en pos de una tarea en común, que es la tarea grupal. Para ello deben existir roles diferenciados donde cada uno haga lo suyo (heterogeneidad en los roles), pero una sola tarea en común (homogeneidad en la tarea). Es a través de la cooperación como se hace manifiesto el carácter interdisciplinario del grupo operativo y el interjuego entre horizontalidad y verticalidad.

La COMUNICACIÓN que se da entre los miembros puede ser verbal o preverbal. Dentro de este vector se toma en cuenta no solo el contenido del mensaje sino también el cómo y el quién de ese mensaje (metacomunicación).

APRENDIZAJE: se logra por sumación de información de los integrantes del grupo. Se produce un cambio cualitativo en el grupo, que se traduce en términos de resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, creatividad, proyectos, etc.

El rol definido como la función social que asume un sujeto y/o que le es adjudicada por los otros, y que resulta de un proceso de internalización que se inscribe en otro más amplio como es la socialización del individuo. Los roles pueden ser funcionales y operativos, si están al servicio de la tarea grupal, o rígidos y estereotipados cuando la obstaculizan.

El principio que debe regir el interjuego de roles en el grupo, para que estos puedan ser funcionales y operativos es el de la complementariedad. Entre los roles que se pueden mencionar en un grupo operativo se encuentra el del Coordinador cuya tarea consiste genéricamente en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita. En relación a la tarea del coordinador, este mantiene con el grupo una relación asimétrica, requerida por su rol específico que el de ser co-pensador. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita. Cuenta con dos herramientas, el señalamiento que opera sobre lo explícito, y la interpretación, que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicitar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal.

Más específicamente, según Pichón Rivière el coordinador "ayuda a los miembros a pensar, abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas. Opera en el campo de las dificultades de la tarea y la red de comunicaciones" En relación con ésta última, la finalidad del coordinador es lograr una comunicación dentro del grupo que se mantenga activa, es decir, creadora.

Otro de los roles es el del Portavoz, este es el miembro que en un momento dado denuncia el acontecer grupal, las fantasías que los mueven, y las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo.

Por su parte el Chivo emisario es el rol adjudicado y asumido por un miembro del grupo por el cual éste se hace depositario de los aspectos negativos o atemorizantes del mismo o de la tarea, en un acuerdo tácito donde se comprometen tanto él como los otros miembros, llamados expiadores, que lo segregarán.

Mediante el rol de Líder un miembro del grupo asume el mando e impulsa y dirige la acción hacia una meta (por ejemplo hacia el cambio o hacia la resistencia al cambio), haciéndose depositario de los aspectos

positivos del grupo. Su rol complementario es el de seguidor, asumido por los restantes miembros del grupo que lo siguen.

Finalmente mencionar el concepto que tiene Pichón Rivière acerca de la Didáctica. Este autor la define como una estrategia destinada a cumplir no sólo una tarea informativa, que implica comunicar conocimientos (tarea informativa), sino además una tarea formativa, centrada en desarrollar aptitudes y modificar actitudes. Sus características esenciales son: es de núcleo básico, es interdisciplinaria, es acumulativa, es grupal, y es instrumental y operacional. La didáctica tiene así tres funciones básicas: comunicar conocimientos, desarrollar aptitudes y modificar actitudes.

DISEÑO METODOLÓGICO

El presente trabajo consiste en un Proyecto de Aplicación Profesional (PAP), este se propone llevar a cabo en el nivel primario de un Instituto educativo de la ciudad de Córdoba. La elección de esta institución se debe a las dificultades que se les presenta a los docentes al trabajar con alumnos cuyas conductas principales que interfieren en el desempeño de su labor pedagógica son: falta de atención, impulsividad, y alumnos muy inquietos, entre otras. Esta información se obtuvo a través de un sondeo inicial⁵ que consistió en observación participante, como primera instancia seguida de la formulación de una pregunta a docentes y directivos, como consecuencia se enfoca el presente trabajo en las dificultades de atención.

El proyecto implica una intervención en el marco de una organización sobre una problemática específica en base a un diagnóstico determinado. En particular el presente diseño está dirigido a elaborar una propuesta de intervención psicológica para los alumnos que se caracterizan por presentar falta de atención, acompañada o no de hiperactividad, favoreciendo con esta intervención una escuela inclusiva.

Desde el marco teórico presentado estas dificultades son consideradas actualmente como objeto de especial preocupación para padres, educadores y profesionales de la salud, debido a que se encuentra entre los trastornos de conducta más frecuentes en la infancia, y a que no existe demasiada claridad sobre el problema, lo cual ha llevado a que muchos niños sean considerados como inquietos, por las muchas combinaciones por medio de las cuales puede presentarse, como ser: la percepción, el lenguaje, la memoria, el control de la atención, el impulso o función motora, pero durante los años escolares, la manifestación más destacada se da en las diversas dificultades de aprendizaje. Estos síntomas, además interfieren con el desenvolvimiento de la persona en sus esferas: social, educativa y familiar.

Para llevar a cabo la propuesta se recolectan datos e información acerca de las necesidades y trabajo de los distintos agentes que intervienen en el nivel primario, por lo que la población está conformada por profesionales de la institución que están en contacto con esta problemática: directivos, docentes de

⁵ Anexos p. 90

grado y de áreas especiales como inglés, plástica, teatro, música, catequesis y educación física, y la psicopedagoga del gabinete de la escuela.

Los instrumentos de recolección de datos son:

- Entrevistas en profundidad a informantes claves.
- Cuestionarios

Las variables a tener en cuenta son:

- NEE por TDAH.
- Preparación de los distintos agentes acerca de esta problemática.
- Abordaje utilizado hasta el momento ante un alumno con TDAH.
- Reacción de los padres.
- Integración escolar.
- Intervención del gabinete psico pedagógico.

Para realizar este trabajo se ha llevado a cabo una investigación exploratoria y descriptiva. La población está conformada por 15 docentes de nivel primario, directora, y psicopedagoga.

El instrumento de recolección de datos en primera instancia, fueron cuatro entrevistas⁶ en profundidad a informantes claves: directora, maestra de primer grado, maestra de inglés y la psicopedagoga. Las entrevistas constan de preguntas que permiten obtener información con más detalle acerca de las variables propuestas. Una segunda entrevista es realizada a la psicopedagoga, a los seis meses de haber realizado la primera, para recabar información acerca de las estrategias que emplea con los alumnos diagnosticados con déficit de atención.

El segundo instrumento aplicado fue el cuestionario A⁷, con siete preguntas; (5 cerradas y 2 abiertas), orientadas a indagar las distintas dimensiones de la investigación: Necesidades educativas especiales, estrategias utilizadas, capacitación de los docentes, reacción de los padres, abordaje institucional. Dicho instrumento tiene por objeto recavar información a través de datos cuantitativos y una respuesta que posibilita obtener datos cualitativos. El cuestionario fue auto aplicado por 14 docentes; 7 maestras de grado y 7 de asignaturas especiales.

⁶ Anexos p. 107 ss

⁷ Anexos p. 91

Descripción y Análisis Institucional

Este Instituto, es un centro educativo privado confesional católico, supervisado por DIPE, de la provincia de Córdoba. El nivel primario fue creado en 1937 con la apertura del colegio⁸, tanto este nivel como todo el Instituto comparten principios que se desprenden de su Ideario, en el cual se explicitan el conjunto de ideas que impulsan y estimulan el desarrollo y el crecimiento de la institución: la escuela apunta a ofrecer una educación integral en valores tales como la solidaridad, búsqueda del bien común, la justicia, la convivencia y la paz. Pretende ser una escuela abierta a quien desee la educación que imparte y busca contribuir a la formación de una actitud crítica y comprometida con la sociedad potenciando las capacidades y habilidades de los alumnos que concurren a dicho establecimiento.

En relación a la conducción de la institución está formada por el representante legal y un consejo directivo integrado por los directivos de los tres niveles y asesorado por profesionales en las áreas: pastoral, jurídica, contable, y psicopedagógica.

La institución cuenta con tres niveles: inicial y primario (EGB1 - EGB2), medio (Ciclo Básico Unificado y Ciclo de Especialización con tres especialidades: Gestión de las Organizaciones, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), y el nivel terciario (Formación docente en Inglés). Otras actividades que ofrece de educación no formal son: academia de inglés, deporte (voley para adolescentes y fútbol para padres), formación espiritual para padres y alumnos.

Para la presentación del análisis institucional se recurre al concepto de organizador, entendido por tal el aspecto, el acto o el hecho que provocan la ordenación de las relaciones y las acciones dentro de un marco o pauta que les da sentido, propuesto por Fernández (2001).

Uno de los organizadores es el fin, es decir el estado de cosas al que se desea arribar. En el nivel primario de esta institución se espera que los alumnos estén capacitados en las dimensiones cognitiva procedimental, socio emocional y espiritual, se pueden observar elementos utópicos que relacionan

⁸ Anexos. Historia de la Institución p.122

la consecución del fin con algún cambio social deseado y algún nivel de excelencia en el desarrollo humano. Además este fin se presenta formal y explícitamente en el ideario, y de forma manifiesta en la libreta diaria de los alumnos.

Las acciones técnicas vinculadas al tipo de tarea institucional son el segundo gran organizador de las personas y trabajos, en este caso las características de la tarea se encuentran en relación a la índole de la materia, es decir la conducción de un curso escolar y la calidad educativa. Con respecto al quantum de incidencia humana que reclama y acepta la tarea educativa, la presencia de la relación docente alumno implica un aumento de cercanía afectiva, si bien con la sofisticación del instrumental que se utiliza para la enseñanza, por ejemplo el uso de computadoras, la permanente capacitación, las salidas educativas, la burocracia ministerial, puede llegar a provocar un aumento de distancia afectiva que puede aumentar los riesgos frente a la dificultad de aprendizaje.

En relación al ámbito de trabajo, esta institución presenta condiciones de seguridad y salubridad referida a lo físico, y en cuanto a lo psicológico, es canalizado, sobre todo a través del gabinete psicopedagógico. Además al grado de complejidad y a los montos de ansiedad y problematización adicional, por los alumnos con dificultades atencionales o de aprendizaje, se añaden las derivadas de la tarea misma, agregando tensiones y presiones al docente, cuya tarea consiste nuclearmente en dirigir el comportamiento de los “sujetos en educación” hacia ciertas formas deseables (Fernández, 2001). Por lo que en la base existe una tensión irreductible entre: las necesidades de la organización y las necesidades y deseos de los docentes y alumnos, que en ocasiones obliga a limitar la iniciativa y responder a las normativas homogeneizando el funcionamiento, y la oposición entre: la tendencia a innovar y modificar por parte de algunos docentes y la tendencia a reproducirlo por parte de otros, o de seguimiento a las normativas de los directivos que deben cumplimentar los requisitos institucionales y ministeriales.

Se observa como se comprometen niveles complejos de la dinámica personal con los docentes⁹, la exigencia de implicación emocional y

⁹ Anexos p. 107

compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico en el caso de trabajar con niños con dificultades atencionales que convierten a las tareas educativas en altamente complejas. Contener las ansiedades de los alumnos y ofrecer al mismo tiempo el marco de seguridad y ayuda técnica necesaria requiere de los docentes un grado de idoneidad técnica, que expresan no poseer adecuadamente para la enseñanza con las NEE, capacidad de identificación y distancia instrumental. El docente se convierte en el punto de convergencia de un sistema cruzado de presiones, por un lado es el representante del sistema social y de los valores aprobados, es responsable de responder por la transmisión y la persistencia de esos valores. Por otro lado es el “responsable frente al alumno del aumento de inseguridad e incertidumbre”, como dice Fernández (2001) “debe enfrentarse a ellas y a todas las conductas que surjan como defensas”.

Siguiendo a esta autora, el espacio y los recursos se convierten en el tercer gran organizador. En el nivel primario¹⁰, en el que se propone este proyecto, se cuenta con edificio, instalaciones y equipamientos adecuados para llevarse a cabo, mirado en sus características de espacio material, posibilitando a los docentes y directivos al encontrarse disponibles frente a las demandas del trabajo. Además posibilita potencialmente la exploración, y el intercambio, facilitando el movimiento y la diversificación de los comportamientos.

Desde el nivel simbólico se puede considerar al espacio en tres aspectos, con los que esta institución cuenta:

- 1- Constituyen y funcionan como el continente, en el sentido de límite, protección, de los docentes y alumnos, portador de significaciones y que inciden sobre sus sentimientos de potencia en algunos relatos y de impotencia en otros.
- 2- Operan como vehículo de expresión para la relación de los alumnos con los docentes y de estos con los directivos y de estos con la autoridad social.
- 3- Finalmente son expresión de un modelo pedagógico que condiciona en buena parte el comportamiento de los individuos. En este caso la disposición habitual de las aulas, algunas sobrepasan el número de alumnos, que al tener

¹⁰ Anexos Descripción institucional p.122

presente uno o más alumnos con NEE dificultan un tipo de trabajo que no sea el previsto en el modelo convencional.

Como indicadores de importancia a tener en cuenta en este sentido:

Existen espacios que se discriminan para cada tipo de actividad,

Existen espacios asignados al trabajo de los docentes con otros docentes (sala de maestras), y con los alumnos (sala de música, biblioteca, aulas y gabinete psicopedagógico), mientras que se ven dificultados por no contar con espacios para el trabajo con las familias, recibir padres, u otros miembros de la comunidad (para ello deben dejar libre la dirección o sala de maestras o en recreos se da el uso de las mismas aulas),

La existencia de espacios abiertos, que resultan pequeños por ser compartidos con el nivel medio de la misma institución,

Existen espacios discriminados y equipados para diferentes actividades específicas, entre ellos: el salón de usos múltiples y salón de actos, utilizados sobre todo en ocasión de actos escolares, que habitualmente son las únicas oportunidades en que las familias y la comunidad entran a la escuela,

Un patio central, separado de las aulas, lo que facilita la comunicación en los recreos, mientras que la disposición de las aulas se da en sucesión, en un largo pasillo en las que se privilegian en su diseño, según Fernández (2001), “las funciones de control por encima de las de comunicación y libre circulación”.

Esta realidad del nivel primario se ve en general acompañada de actividades destinadas al intercambio, la reflexión y la investigación (convivencias, salidas de estudio, ferias de ciencia, fiesta del arte)

Continuando con la propuesta de Lidia Fernández, para el análisis de lo institucional en las escuelas, se encuentra que la institución se ubica a lo largo de un continuo entre dos extremos ideales, y presenta componentes de ambos modelos: de escuela cerrada y abierta, tales como la contradicción entre la demanda de conservar y, al mismo tiempo, transformar el contexto para integrar los alumnos que presentan dificultades, en definitiva es el dilema que presenta la autora entre el respeto y la violencia frente a la singularidad y las diferencias. Y se encuentran estilos que permiten el juego de diferentes modalidades dinámicas, por ejemplo las que se encarnan en diferentes docentes (maestras jóvenes vs mayores, formación docente tradicional vs formación en la diversidad)

Resultados y análisis de las entrevistas¹¹

El instrumento de recolección de datos en primera instancia, fueron cuatro entrevistas en profundidad a la: directora, maestra de primer grado, maestra especial de inglés y la psicopedagoga. Las entrevistas constan de preguntas que permiten obtener información con más detalle acerca de las variables propuestas. Una segunda entrevista es realizada a la psicopedagoga, a los seis meses de haber realizado la primera, para recabar información acerca de las estrategias que emplea con los alumnos diagnosticados con déficit de atención.

La aplicación de este instrumento tiene como finalidad recabar información en relación a la presencia de alumnos en el nivel primario, con dificultades en el desempeño escolar debido a déficit de atención, con o sin hiperactividad, cómo es abordado este tema desde las maestras, directivos y psicopedagoga, si están preparadas para abordarlo y contener a estos alumnos dentro del sistema escolar, cómo reaccionan los padres de estos niños.

La información obtenida a través de este instrumento de recolección de datos coincide en que sí tiene alumnos con NEE en el aula común del nivel primario. Siendo las conductas más notorias, de estos alumnos que requieren de una dedicación especial por parte de la docente: las dificultades de atención, la agresividad, pegar a los compañeros, insultar, no acatar órdenes, ni hacer silencio, la interrupción permanente en la hora de clase, la dispersión, otros se manifiestan tímidos, pasivos, pero les cuesta comprender y es necesario repetir varias veces la consigna. No reconocer las letras, sílabas, palabras junto a conductas violentas.

Los menos frecuentes son aquellas dificultades que se presentan transitoriamente por ejemplo como consecuencia, de la muerte de alguna persona cercana, separaciones de los padres, enfermedades prolongadas, o cambios de escuela.

En relación a las estrategias que se utilizan a la hora de abordar la problemática de los alumnos con NEE varían desde la paciencia, trabajar en

¹¹ Anexos p. 107

forma personalizada, sentándose al lado del alumno, también se reconoce que con esto no alcanza y que se requiere otro tipo de atención para estos alumnos, aquí se encuentran respuestas de docentes que dicen tener que recurrir a directivos o psicopedagoga, quienes contactan con los padres o tutores de estos niños, el proceso es expresado por la psicopedagoga, la misma es quien deriva a los alumnos para una atención neurológica y/o psicológica. Luego la escuela recibe el diagnóstico por parte de estos profesionales, y es la psicopedagoga quien orienta las adecuaciones metodológicas pertinentes y trabaja con los alumnos en el entrenamiento de las funciones ejecutivas a nivel personal con el objetivo de favorecer: organización, planificación, y atención.

Si bien en el punto anterior se hace referencia a que las respuestas ante las estrategias utilizadas por las docentes son variadas, en relación a si se sienten o están preparadas para integrar en el aula a estos alumnos que presentan NEE, se encuentra que las respuestas son muy similares, y se puede resumir en las siguientes palabras de la directora “trabajamos de la mano de la psicopedagoga, dedicando mas horas de las que tenemos que dedicar, pero preparadas no, siempre con la guía de la psicopedagoga”.

Por su parte la maestra de grado expresa “La verdad es que a mi se me complicó, yo sentía como que no le estaba siendo útil, porque veía que se me escapaba de las manos y que yo no estaba preparada..., no estoy preparada, no soy psicóloga, ni neuróloga ni doctora, yo me daba cuenta que el nene sufría”. En general, las mismas docentes buscan informarse por su cuenta ante la necesidad de trabajar con un alumno con NEE.

A lo expuesto anteriormente se suma la reacción de los padres que en general manifiestan poco apoyo, sobre todo cuando son niños con dificultades más serias, y en algunos casos estos alumnos cuentan solo con lo que la escuela les ofrece hasta que los padres puedan reconocer la necesidad de su hijo de una atención especial. La falta de apoyo se manifiesta en algunas ocasiones con la negación de los problemas de su hijo o hija y se ve expresado en un no hacer, o comenzar e interrumpir ante la primera mejoría del niño.

El temor de muchos padres aparece cuando se les notifica¹² que no tendrán banco el próximo año si no se mejora la situación escolar de su hijo, sobre todo a nivel conductual, y el compromiso de ellos con la problemática, este parece ser uno de los motivos para comenzar a hacerse cargo de la NEE de su hijo. En este punto se pone de manifiesto lo que Fernández (2001) analiza en las instituciones escolares en las que “en la medida en que el avance social fue restándole derechos y reconocimiento para el empleo de formas de poder coercitivo”, la escuela fue profundizando su habilidad institucional para “utilizar diferentes formas de poder normativo y utilitario”, este fenómeno de autoridad está arraigado en las prácticas escolares, en parte por la edad de los alumnos y en parte por la profunda vigencia de los modelos de dinámica familiar como base y sustento de las dinámicas escolares. Agrega la autora que “la extorsión afectiva (“si no aprendés no te amaré, no te amarán más, se burlarán de ti, te despreciarán, te echarán”) está en el sustrato de uno de los recursos más utilizados en la escuela: la exclusión y la amenaza de exclusión”.

Otros padres se acercan a buscar espontáneamente ayuda a la escuela, sobre todo en el caso de las necesidades transitorias.

Resumiendo, de todo lo expuesto se observa que las docentes y la psicopedagoga que han sido entrevistadas coinciden en que la escuela, mas precisamente el nivel primario, tiene y trabaja con alumnos que presentan NEE, siendo las conductas mas reiteradas las dificultades en la atención, la agresividad y el no poder quedarse quietos, junto con otras necesidades que tienen que ver con la lectoescritura pero que no causan tanta preocupación según lo expresan las entrevistadas. La intervención de la psicopedagoga es necesaria y fundamental para las docentes, quienes no sienten estar, en general, preparadas para abordar este tipo de necesidades.

¹² Anexos. Actas

Resultados y análisis del cuestionario A¹³

El segundo instrumento aplicado fue el cuestionario A, elaborado por quien realiza la propuesta, el mismo consistió en siete preguntas; (5 cerradas y 2 abiertas), orientadas a indagar las distintas dimensiones de la investigación: Necesidades educativas especiales, estrategias utilizadas, capacitación de los docentes, reacción de los padres, abordaje institucional. Dicho instrumento tiene por objeto recavar información a través de datos cuantitativos y una respuesta que posibilita obtener datos cualitativos.

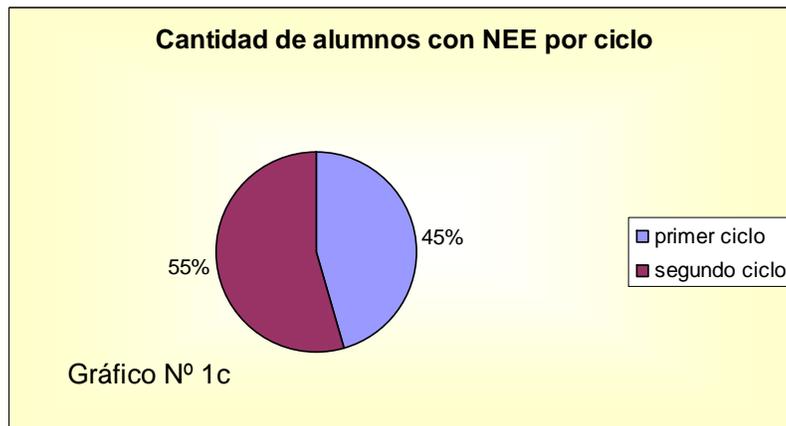
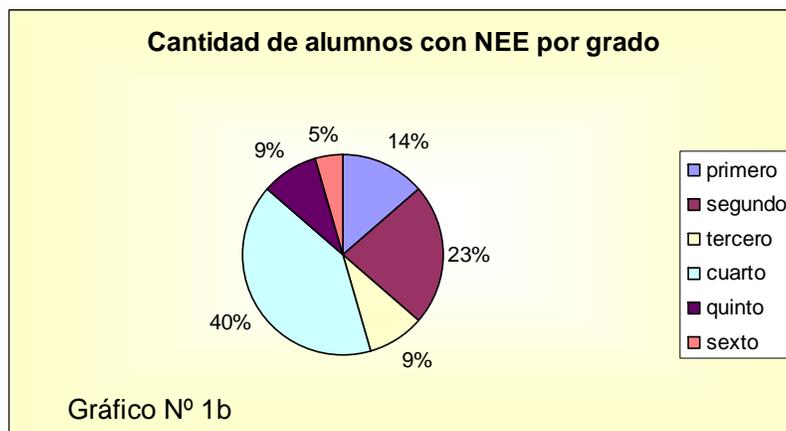
Siendo la población total de 15 docentes, el cuestionario A fue auto aplicado por una muestra conformada por 14 docentes de nivel primario turno tarde, 7 de ellas maestras de grado y 7 maestras de asignaturas especiales: inglés, catequesis, computación, educación plástica, folclore, educación física y educación tecnológica. Estas docentes pertenecen al instituto y dan clases en este nivel.

El cuestionario A se inicia con la indicación del grado o especialidad que le compete a cada docente. Luego, se indaga acerca de si tiene o no alumnos que presenten NEE, el 100% de los encuestados dice que si, en cuanto a la cantidad de alumnos con NEE que tiene cada docente encuestada varia de la siguiente manera: (tabla N°1 – gráfico N°1a), los gráficos 1b y 1c indican la cantidad de alumnos con NEE por grado y por ciclo, respectivamente. Se observa un incremento considerable en cuarto grado, el cual que corresponde al segundo ciclo.

%	N° de alumnos con NEE por docente
14%	1
30%	2
21%	3
14%	4
14%	5
7%	9

Tabla N° 1

¹³ Anexos p.91

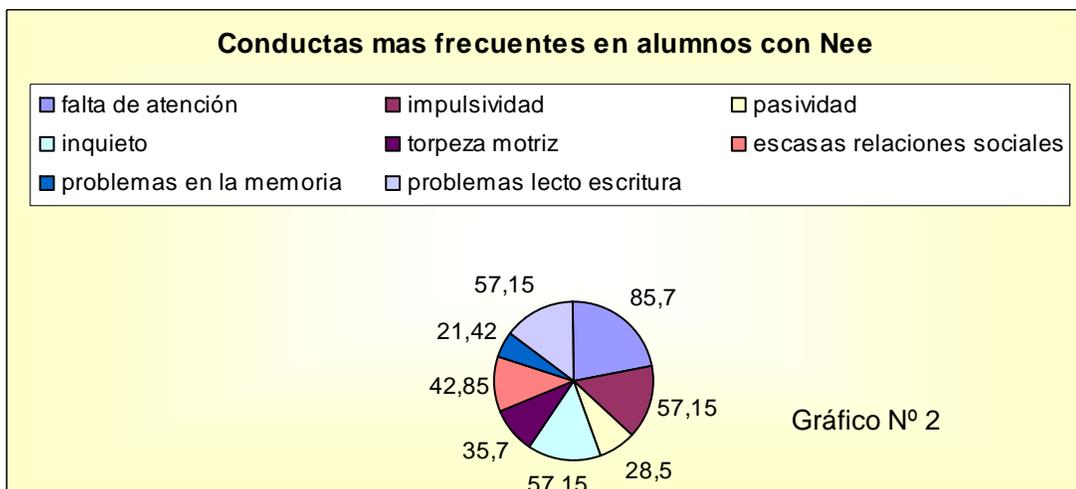


En relación a las conductas que observan las docentes en estos alumnos con NEE se distribuye de la siguiente forma (tabla N° 2 – gráfico N° 2):

El 85,7 % de las docentes afirma tener alumnos con falta de atención y el 57,15 % expresa que una de las conductas más notorias es la impulsividad, a esta conducta le sigue con el mismo porcentaje alumnos que son inquietos en la hora de clase y de los cuales el 42, 85 % presentan dificultades en las relaciones sociales.

Tabla N°2

Conductas	
Falta de atención	85,7 %
Impulsividad	57,15 %
Pasividad	28,5 %
Inquieto	57,15 %
Torpeza motriz	35,7 %
Relaciones sociales	42,85 %
Problemas en la memoria	21,42 %
problemas lectoescritura	57,15 %



En relación a las estrategias que las docentes utilizan con los alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa se pueden enumerar de la siguiente manera (ver tabla N° 3 – gráfico N° 3): el 70% de las docentes expresan que una de las estrategias es el seguimiento psicopedagógico dentro de la institución y un 50% recurre a la consulta con otro especialista derivados por la psicopedagoga. Un 40% se les realizan adecuaciones curriculares. La consulta a especialistas externos es precedida en todos los casos por el seguimiento de la psicopedagoga.

Tabla N°3

Estrategias	
Trabajo personalizado	20%
Adecuaciones curriculares	40%
Llamados de atención	20%
Paciencia - contención – control	30%
Seguimiento psicopedagógico	70%
Citas a los padres	30%
Consulta a otros especialistas	50%

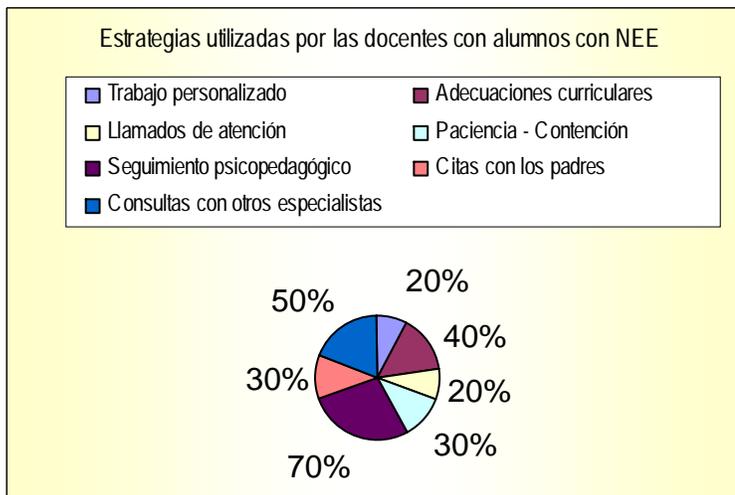


Gráfico N°3

La siguiente tabla (N°4) y gráfico (N° 4) muestran el % de docentes encuestadas en relación a si sienten o no estar preparadas para integrar a estos alumnos en la hora de clase con el resto de los alumnos: del 43% de las maestras dice sentirse o estar preparadas, el 25% de este 43% dice estarlo por el nivel de dificultad que presenta el único alumno con NEE que este año está en su grado. El otro 57% se distribuye, un 21% que reconocen no estar preparadas y otro 36% se siente más o menos preparadas, pero donde el 66% indica observaciones tales como: “me cuesta”, “hago lo que puedo”, “es muy difícil por el número de alumnos por grado”

La maestra se siente preparada	
SI	43%
NO	21%
Mas o menos	36%

Tabla N° 4



Para las docentes encuestadas los padres ante las dificultades de sus hijos reaccionan un 60% apoyando las medidas tomadas por la escuela, de este 60%, el 66% de los padres manifiestan junto al apoyo preocupación. El 30% del total de las respuestas expresan que todas las opciones o reacciones de los padres es posible que se den ante las dificultades de sus hijos.

Reacción de los padres	
Apoyo	60%
Negación	40%
Sobreprotección	50%
Preocupación	50%
Culpa a la escuela	10%
Consulta a otros especialistas	20%
Culpa a la maestra	20%
Otros	

Tabla N° 5



En relación al criterio que la escuela tiene ante estos alumnos las maestras encuestadas responden que la institución busca maneras de integrar a estos alumnos con NEE, y trata de hacerlo a través de la contención, personalizando cada situación y trabajando en forma conjunta la maestra, directivos y psicopedagoga.

Proyecto de Aplicación Profesional

Teniendo en cuenta lo ya expuesto, la información recolectada y el recorrido teórico realizado, se considera necesario elaborar un programa donde la intervención del psicólogo favorezca la integración de alumnos con déficit de atención del segundo ciclo (EGB2) del nivel primario, posibilitando a través de distintas estrategias el poder expresar lo que les está pasando.

La propuesta, desde un abordaje situacional, se pretende llevar a cabo durante el ciclo lectivo escolar, con una duración de tres meses, con dos encuentros semanales, y un total de 24 encuentros. Está dirigida a los alumnos con déficit atencional, de esta manera, se procura optimizar las capacidades de estos niños, y posibilitar su integración progresiva.

La propuesta no descarta la posibilidad de seguimiento psicopedagógico, tratamiento neurológico y/o psicológico particular, sino que favorece la apertura al trabajo interdisciplinario con estos profesionales.

Antes de iniciar la presentación concreta de la propuesta se exponen las características del alumno con TDAH de tipo predominantemente desatento, de acuerdo con los tipos expuestos: hiperactivo, desatento, combinado.

Características de los niños con déficit de atención

- Dificultad en su posibilidad de representación y simbolización.
- Falta de atención a los detalles y dificultad para focalizar eficazmente, por lo que en el aula no consiguen sostener la atención en las formas y tiempos establecidos para la clase. Se distraen fácilmente.
- No logran organizar sus tareas ni participar de las propuestas tal como son presentadas al grupo en su conjunto.
- Dificultad en la concentración, organización y planificación.

Objetivos de la propuesta

- Ofrecer un ambiente estimulante para que los alumnos logren, a través de diferentes estrategias expresar lo que les está pasando.
- Acompañar y contener a los niños con déficit de atención en la construcción de formas singulares de aproximación a los saberes propuestos, contando con la posibilidad de convocar la atención, respetar ritmos, y promover intereses.
- Establecer nuevos vínculos con el conocimiento, con quienes les enseñan, y con sus compañeros a través de grupos de aprendizaje.
- Potenciar las funciones de atención, concentración, organización y completamiento de la tarea propuesta.

Metodología de las actividades

A tener en cuenta en la consecución de las actividades:

- los grupos serán conformados con niños con déficit de atención, con no más de seis integrantes pertenecientes al segundo ciclo del nivel primario.
- Se propiciará un ambiente contenedor.
- Se tenderá a estimular la aceptación e integración de los(as) niños(as).
- Uso de espacios físicos delimitados y que no sean muy grandes, por la falta de organización de estos niños, y para que no se dispersen o distraigan con otros estímulos.
- Se brindarán pautas claras, el saber lo que está permitido facilita que el niño se concentre en el comportamiento apropiado, ya que cuando se les comunica lo que no pueden hacer, tienen dificultad para entender lo que deben hacer.
- Se tendrá en cuenta que al ser propuestas altamente motivadoras tenderán a favorecer el interés de los alumnos por las mismas.

Presentación de las actividades

Presupuesto¹⁴ : el niño con déficit de atención es detectado primero por la docente, quien expone la problemática a la psicopedagoga. Esta última propone las adecuaciones curriculares que considera necesarias y da pautas a la docente en relación a la problemática. Es la psicopedagoga quien deriva a

¹⁴ Anexos p. 118 ss

los alumnos para una atención neurológica y/o psicológica. Luego la escuela recibe el diagnóstico por parte de estos profesionales externos, y en base al mismo la psicopedagoga orienta las adecuaciones metodológicas pertinentes y trabaja con los alumnos en el entrenamiento de las funciones ejecutivas a nivel personal con el objetivo de favorecer: organización, planificación, atención.

A partir de la experiencia personal en el conservatorio de música, de quien realiza la presente propuesta, y recordando que el uso de la música y/o sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) con un paciente o grupo, puede facilitar o promover la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento, la expresión, la organización y otros objetivos, se propone utilizar como recurso, en algunas actividades, música de Mozart “Sonata para dos pianos en Re M” y “Concierto para violín”, ya que estas obras musicales¹⁵ se caracterizan por propiciar la relajación, la concentración y la memorización.

Actividades

- Destinatarios:

Grupos de cinco o seis niños diagnosticados con déficit atencional que cursan EGB 2

- Fundamentación:

Se trata de actividades que al ofrecer mayor dedicación por parte del adulto, diferentes materiales, propuestas de trabajo menos rígidas que las habituales y menor cantidad de niños devuelve, a estos alumnos desatentos, su posibilidad de generar, aprender y establecer nuevos vínculos con el conocimiento, con quienes les enseñan, con sus compañeros y en definitiva con los contextos en los que participa, para luego transferirlas en las actividades con el resto de los compañeros.

Teniendo en cuenta que a los niños con déficit atencional les cuesta organizar la información y asociar o relacionar dos variables o más, se comenzará con juegos simples de aventura o fantasía, para ir luego introduciéndolos

¹⁵ Anexos p. 139

progresivamente en actividades educativas y temas más complejos. Las funciones a potenciar con estas actividades son: la atención sostenida, concentración, organización, memoria y completamiento de la tarea propuesta. Luego de cada actividad se les pedirá a los niños que hablen acerca de lo que han realizado, de manera que puedan expresar, poner en palabras, en un espacio permitido, lo que están viviendo. En esta tarea el grupo tendrá un papel importante y proporcionará a estos niños la interacción con pares similares en cuanto a lo que están viviendo, a sentimientos y problemas que deben enfrentar, por lo que permite a los niños que compartan ciertas vivencias y preocupaciones comunes y puedan constatar que no son los únicos.

Juegos y aplicaciones educativas

- Completar un dibujo en formato papel o informatizado¹⁶.
- Buscar las parejas.
- Unir cada animal con su nombre, asociar cada animal con su grupo o relacionar animales del mismo tipo.
- Armar rompecabezas con figuras de animales o lámina del CAT – A (por ejemplo N° 2 – 3 – 7 - 8)¹⁷ que presentan animales en situaciones antropomórficas.

Luego de cada actividad hablar acerca de la figura o lámina y redactar una historia, con ayuda de la maestra auxiliar, ya que les cuesta pensar, asociar, relatar y escribir solos, teniendo en cuenta qué sucede, qué están haciendo los animales. Y también se puede preguntar: ¿qué sucedió antes? y ¿qué sucederá después?. De esta manera se posibilitará que el niño exprese, ponga en palabras lo que está viviendo y sintiendo en relación a su problemática. El niño puede identificarse con uno de los personajes, crear relatos que les ayuden a poner en palabras lo que están viviendo, las actitudes que atribuyen a los demás y a sí mismo. A esta edad los niños tienden a identificarse mejor con animales y producen, entonces, relatos más significativos frente a representaciones pictóricas con figuras de animales.

¹⁶ Anexos p. 141

¹⁷ Anexos p. 139

- **Cuentos y relatos, dramatizaciones, juegos y dibujos.** Luego de cada actividad se le pedirá a los niños que puedan hablar acerca de lo que han realizado, de manera que puedan expresar, poner en palabras en un espacio permitido lo que están viviendo.

Estas actividades se constituyen en el puente que pone en contacto al niño con las estructuras del lenguaje, entendiéndolo e incrementándolo de una manera más eficaz y placentera. Abarcan tanto la dimensión afectiva como elementos cognitivos, al favorecer la imaginación. Además permiten al niño interpretar desde su mundo interior el mundo que le rodea, ya que puede imaginar un final distinto, introducir y/o eliminar personajes, modificar la trama y los diálogos, escenificar, identificarse con los personajes y atribuir características humanas a objetos y animales. Los niños crean a partir de las palabras que escuchan en los cuentos o de los dibujos sus propias imágenes mentales, constituyendo, de esta manera, una herramienta útil para:

- Facilitar la práctica de las habilidades aprendidas.
- Desarrollar la habilidad de escuchar y la atención sostenida, la organización (planificación con un inicio, desarrollo y final; toma de decisiones), la integración (mejora en las habilidades sociales, flexibilidad, comunicación y colaboración).
- Identificación con los personajes y desarrollo del diálogo y el análisis.
- Favorece la creatividad, la simbolización y expresión, es decir poder poner palabras a lo que están viviendo. Contención de impulsos.
- El logro de todo esto incide en la mejora de la autoestima.

En relación a la **dramatización** o los **juegos de roles** para representar situaciones, comportamientos, formas de pensar y actuar. Es necesario recomendar a los niños que: tomen su tiempo para prepararla, la presentación sea ordenada, pero cortita. Utilicen el movimiento corporal, los gestos, se hable con voz fuerte y con la entonación adecuada, etc. Se puede partir de lo que ocurrió en el recreo, de las tardanzas, la bronca de dos niños, la lluvia, etc.

Al realizar un **dibujo y hablar** acerca del mismo hacerlo por ejemplo sobre: lo que han observado en el juego de roles, lo que han redactado. Si se

parte de las dramatizaciones que dibujen lo que más les gustó o impresionó de éstas. Si se parte de un **texto** o un **cuento**, que hagan dibujos según las partes del cuento relatado, además a los personajes dibujados los niños pueden agregar textos breves encerrados en globos o carteles, a manera de historieta.

Cuando los niños descubren que pueden escribir libremente sobre cosas que ellos piensan y sienten, dan un gran paso no solo en el mundo de la escritura si no en su mundo . El escribir es conversar consigo mismo, da la oportunidad de revivir y repensar las experiencias y, porque le ayudan a superar sus ataduras emocionales por medio de un lenguaje simbólico. Cuando el niño lee o escucha un relato, pone en juego su fantasía y, puede llegar a reconocerse a sí mismo en alguno de los personajes, en sus peripecias y en la solución de sus dificultades, en virtud de que el tema de los cuentos le permiten trabajar con los conflictos internos. Además el grupo proporciona a estos niños la interacción con pares similares, en cuanto a lo que están viviendo, a sentimientos y problemas que deben enfrentar, por lo que permite a los niños que compartan ciertas vivencias y preocupaciones comunes y puedan constatar que no son los únicos.

Cronograma de actividades

Las actividades se llevaran a cabo durante tres meses con dos encuentros semanales, con un total de 24 encuentros. En el primer encuentro de la semana, de cuarenta minutos, se les presentaran a los alumnos actividades para realizar individualmente, mientras que en el segundo encuentro semanal, con una duración de ochenta minutos se trabajarán las actividades grupales.

Encuentro N°	Actividad	Encuentro N°	Actividad
1	<p>1- Presentación: del psicólogo, quien explica para qué nos encontramos, que ya sabe que tienen dificultades en la escuela, van a jugar, hablar, dibujar y hacer otras cosas para ir trabajando esas dificultades</p> <p>2- presentación de los alumnos: decir su nombre y el nombre de su mascota, que puedan hablar sobre ella.</p> <p>3 presentar un juego o aplicación educativa en PC para realizar individualmente.</p>	2	<p>1- Dibujo de a dos en una cartulina acerca de como se ven en la escuela.</p> <p>2- Hablar acerca del dibujo contando una historia.</p>
3	Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático	4	<p>1- Presentar una lámina del CAT para armar en rompecabeza</p> <p>2- Pedir que en base a ella escriba una historia. (con ayuda de la maestra auxiliar)</p> <p>3- Elegir una de las historias para dramatizarla entre todos.</p>
5	Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático	6	<p>1- Contar un cuento a cargo del psicólogo</p> <p>2- Recordar entre todos los personajes y la trama del cuento</p> <p>3- Dibujar según las partes del cuento.</p>
7	<p>Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático</p> <p>Pedir para el próximo encuentro que cada uno traiga un juguete de su casa.</p>	8	<p>1- Comenzar hablando acerca del juguete que han traído</p> <p>2- Crear una historia de a dos en la que estén involucrados los juguetes traídos por los dos niños.</p> <p>3- Relatarla al resto del grupo y elegir una para dramatizar en la próxima semana.</p>

9	Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático	10	<p>1- Recordar el relato elegido la semana anterior.</p> <p>2- Repartir los roles y dramatizar el relato grupalmente.</p> <p>3- Que cada niño pueda hablar acerca de su rol luego de haberlo representado.</p> <p>1- Contar un cuento sin final y pedirles que entre todos lo construyan.</p>
11	Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático	12	<p>2- Proporcionar distintos materiales de expresión plástica de manera que construyan con ellos algún elemento que mas les llamó la atención del cuento.</p> <p>3- Que cada uno cuente al resto del grupo lo que realizó.</p>
13	Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático	14	<p>1- Dibujar una situación vivida en la escuela durante la semana.</p> <p>2- Hablar acerca del dibujo contando una historia.</p>
15	Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático	16	<p>1- Presentar una lámina del CAT para armar en rompecabeza</p> <p>2- Pedir que en base a ella escriba una historia. (con ayuda de la maestra auxiliar)</p> <p>3- Elegir una de las historias para dramatizarla entre todos. Hablar acerca de los personajes involucrados.</p>
17	Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático	18	<p>1- Presentar varias láminas con dibujos que representen situaciones en la escuela e ir hablando sobre ellas.</p> <p>2- Dibujar lo que más les gustó o impresionó. Y compartir con el grupo</p>
19	Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático	20	<p>1- Dibujo de a dos en una cartulina acerca de como se ven actualmente en la escuela.</p> <p>2- Hablar acerca del dibujo contando una historia.</p>

21	Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático	22	<p>1- Pensar y nombrar todas las personas que intervienen en la escuela, y a qué se dedican.</p> <p>2- Repartir los roles y dramatizar la hora de clase, luego que cada niño pueda comunicar que es lo que sintieron con cada personaje, que es lo que mas les gustó o impresionó de la representación</p>
23	Juegos y aplicaciones educativas en formato papel o informático	24	<p>Cierre: en un afiche presentar a través de palabras y dibujos lo que aprendieron durante los encuentros, como se sienten, que les dirían a otros compañeros que les esté sucediendo lo mismo que a ellos.</p>

Actividad	Técnica	Temática	Tiempo	Lugar	Recursos
Presupuesto		<p>El niño con dificultades es detectado primero por la docente.</p> <p>Expone la problemática a la psicopedagoga</p> <p>La psicopedagoga propone las adecuaciones curriculares necesarias y da pautas a la docente en relación a la problemática.</p> <p>La psicopedagoga deriva para una atención neurológica y/o psicológica.</p> <p>La escuela recibe el diagnóstico por parte de estos profesionales.</p> <p>La psicopedagoga orienta las adecuaciones metodológicas pertinentes y trabaja con los alumnos en el entrenamiento de funciones ejecutivas a nivel personal: Organización, planificación, atención.</p>		Gabinete psico - Pedagógico	
1* Trabajo grupal con un máximo de 6 alumnos con déficit atencional, a		<p>- Actividades: en formato papel o informatizado.</p> <p>Juegos y aplicaciones educativas: Rompecabezas. Completar un dibujo. Buscar las parejas.</p>	40 minutos cada encuentro, dentro del horario escolar, con el psicólogo y	Salón de la escuela.	Fotocopias, equipo de música, DVD, PC, programas, aula, y materiales

<p>cargo del psicólogo y docente auxiliar</p>	<p>Grupo de aprendizaje</p>	<p>Las funciones a potenciar con estas actividades son: atención sostenida, concentración, organización, completamiento de la tarea propuesta.</p> <p>Cuentos y relatos dramatizaciones, juegos y dibujos: herramienta útil para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la práctica de las habilidades aprendidas. - Desarrollar la habilidad de escuchar y la atención sostenida, la organización (planificación con un inicio, desarrollo y final; toma de decisiones), la integración (mejora en las habilidades sociales, flexibilidad, comunicación y colaboración). - Identificación con los personajes y desarrollo del diálogo y el análisis. - Favorece la creatividad, la simbolización y expresión, es decir poder poner palabras a lo que están viviendo. Contención de impulsos. - El logro de todo esto incide en la mejora de la autoestima. <p>Música: Sonata para dos pianos en Re M y Concierto para violín de Mozart.</p>	<p>maestra auxiliar.</p> <p>80 minutos cada encuentro, dentro del horario escolar, con el psicólogo y maestra auxiliar.</p>	<p>para la expresión plástica.</p> <p>Proporcionados por la escuela.</p>
---	-----------------------------	--	---	--

		<p>Acompaña actividades que realizan solos o en grupo cuando se les pida que realicen alguna actividad con los materiales de expresión plástica.</p> <p>Favorece: un ambiente estimulante, relajación, concentración, y atención en las actividades propuestas hasta llevarlas a término.</p>			
--	--	---	--	--	--

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividades		Mes 1				Mes 2				Mes 3			
		Semana				Semana				Semana			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Juegos Educativos y Aplicaciones educativas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cuentos y relatos		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Evaluación	(guía de observación por docente del grado)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Alumnos (registro de observación por el psicólogo y docente auxiliar)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Cuestionario B (a docentes)											X	

X una vez por semana

X dos veces por semana

X Quince días antes de finalizar la propuesta

Técnica: grupo de aprendizaje

La tarea explícita será la ejecución de la propuesta presentada por el psicólogo bajo la cual subyacerá otra tarea implícita que deberá ser explicitada y apuntará a la ruptura de pautas estereotipadas mediante la elaboración de las ansiedades que puedan implicar un obstáculo frente a la situación de progreso o cambio.

Tiempo: dos encuentros semanales, cada uno de ellos se llevará a cabo durante aproximadamente cuarenta minutos, dentro del horario escolar, durante tres meses.

Lugar: salón de la escuela.

Recursos: fotocopias, proyector, DVD, gabinete informático con PC y los programas correspondientes, aula, y materiales varios para expresión plástica. Proporcionados por la escuela.

Evaluación: se llevará a cabo:

- semanalmente por el psicólogo y la maestra auxiliar que participa en las actividades, a través de la guía de observación y la producción de los trabajos de los alumnos.
- periódicamente por la docente de grado, mediante una guía de observación, con el fin de poder observar la transferencia al aula, de lo vivenciado en los encuentros semanales. La docente registrará una descripción de lo observado en cada área, y clasificará cada una de ellas con muy logrado (ML), logrado (L), escasamente logrado (EL), no logrado (NL).

Áreas:

- Participación en la producción de trabajos en las diferentes actividades.
- Capacidad de expresar lo que le sucede.
- Atención del alumno al recibir la propuesta y concentración al realizar la tarea
- Acierto en la ejecución y finalización de la tarea

* A nivel grupal tendrán en cuenta la aceptación e integración entre los mismos compañeros y se observará a través de:

- Integración progresiva en el aula, la interacción con sus compañeros y docente.
- La cooperación y ayuda prestada entre compañeros en el aula y patio de juegos.

Como evaluación final se aplicará el cuestionario B¹⁸, elaborado por quien realiza la propuesta, a las docentes de clase de los niños que participaron de la propuesta. El cuestionario consta de 12 ítems distribuidos en cuatro categorías: el impacto del déficit de atención: en el niño, en el aula, en el docente y finalmente el impacto del proceso de intervención en su conjunto.

Siendo la técnica de los **grupos de aprendizaje** la utilizada en esta propuesta se tendrá en cuenta:

Al ser un grupo de aprendizaje la tarea consiste en la resolución de las ansiedades ligadas al mismo, es decir a la resolución de las tareas propuestas, y en la facilitación para asimilar una información. El propósito general va a ser el esclarecimiento, en términos de las ansiedades básicas, aprendizaje, comunicación, decisiones, puesta de límites, atención, integración, etc. El niño en la medida que aprehende el objeto lo transforma.

Cada encuentro grupal se desarrolla en tres momentos temporales: apertura, desarrollo y cierre, los emergentes de apertura deben ser registrados ya que todo ese material va a ser trabajado y se deberá observar como reaparece modificado en el momento de cierre. La situación central del grupo será la actitud ante el cambio que se modifica en términos de incremento o resolución de las ansiedades.

La evaluación se hará teniendo en cuenta los vectores propuestos por Pichón Rivière: en un primer momento la afiliación donde el sujeto guarda una determinada distancia, sin incluirse totalmente en el grupo, para luego

¹⁸ Anexos p. 106

convertirse en pertenencia, con una mayor integración lo que va a permitir a los miembros elaborar una planificación; que se verá favorecida con la cooperación, es decir la contribución de todos sus miembros, aun silenciosa, a la tarea grupal, y centrarse en la tarea prescripta, la calidad de esta pertinencia se evalúa según el monto de la pretarea, la creatividad y la productividad del grupo y a una apertura hacia un proyecto; se va a tomar en cuenta también el cómo y quién de los. En relación al aprendizaje, este se da por la sumación de información de los integrantes del grupo, aquí se produce un salto cualitativo, que se traduce en términos de resolución de ansiedades, adaptación activa la realidad, creatividad, proyectos, etc. También se tomará en cuenta el clima que se configure, es decir la transferencia positiva o negativa del grupo con el psicólogo y los niños entre sí.

Ofrecen información los roles, en particular el del portavoz, el de chivo emisario y el del líder, estos no son estereotipados sino funcionales y rotativos. En relación a los roles de líder y chivo emisario, íntimamente ligados, tener en cuenta el principio de complementariedad que debe regir el interjuego de roles en el grupo, esto va a permitir que sean funcionales y operativos. El portavoz de un grupo irá denunciando el acontecer grupal, lo que enuncia el portavoz puede ser decodificado por el grupo y particularmente por el coordinador. Frente a la tarea, o frente al grupo como totalidad, los integrantes experimentan ciertos signos de fantasías inconcientes que en ese momento son compartidas. El portavoz es el miembro que por su historia personal, por sus características puede expresar algo que permite descifrar el proceso latente, esto permite descubrir quien es el denunciador de los aspectos latentes, estos aspectos deben esclarecerse por el señalamiento y la interpretación. Tener en cuenta también cuando se corta la horizontalidad del grupo porque ese miembro está realizando una tarea de sabotaje para su grupo o de defensa, porque corta la estrategia que estaba en funcionamiento, no permite que se ejecute la tarea

La interpretación del psicólogo se orientará en una formulación que incluye siempre lo vertical del portavoz y lo horizontal del grupo. De esta manera, el psicólogo con su técnica favorece el vínculo entre el grupo y el campo de su tarea en una situación triangular La tarea del psicólogo

(coordinador) será también resolver situaciones de estancamiento, llevando a la situación de aprender sin el temor de perder, es decir que el perder queda desplazado ante la posibilidad de un aprender operativo.

La interpretación o señalamiento que hará el psicólogo propone una nueva perspectiva a la situación, es decir que escuchando a los miembros la opinión sobre sí y sobre los demás y la opinión sobre su manera de ser considerados y tratados, entonces señala, o interpreta las dificultades que se están presentando y el esclarecimiento de la dificultad en el campo de este aprendizaje tiene una situación general, una vez que una interpretación cae sobre el campo, se da un nuevo emergente, lo que surge como respuesta. Si esta es operativa. En un grupo hay un momento en que ya sea por aspectos de estancamiento o aspectos negativos frente a la tarea, se produce un corte que tendrá que ser señalado justo en su punto por el coordinador. Lo mas probable es que se modifique la situación, muestra que en todos existe un aspecto o dificultad de resistencia al cambio, que es lo fundamental, entonces reduce la dificultad y es lo que lo hace realmente operativo, porque dentro de esa dificultad está siempre incluida la tarea.

Si no se quiere cambiar es por el temor que crea el cambio, debido al hecho de que no está instrumentado para enfrentar un cambio, la tarea del psicólogo será ablandar la dificultad de cambio, crear situaciones de cambio a través de interpretaciones, deberá transmitir lo que está percibiendo que existe y que no se explicita, será entonces, una interpretación operativa cuando haya coincidencia entre lo señalado por el coordinador y lo existente en el grupo. El dispositivo está diseñado para la apropiación de un saber que no se sabe que se sabe pero que puesto a producir emerge.

CONCLUSIÓN

Al finalizar este Trabajo se llega a concluir como la desatención, la impulsividad o la hiperactividad, no son únicamente sinónimos de TDAH, o de medicación, es decir no se trata solo de una inadecuación o falta de adaptación escolar, sino que se puede vislumbrar algo más. Si se tiene en cuenta la subjetividad particular que hoy se construye en el marco de diferentes espacios sociales, se debe al menos poner entre signos de pregunta si el déficit de atención diagnosticado a numerosos alumnos en edad escolar, en tanto déficit individual no resulta expresión de una insuficiente preparación en los ámbitos familiar, escolar y social de ciertas condiciones para la construcción de una atención acorde con las expectativas académicas. Es cuestión, entonces, de reconocer la existencia de una subjetividad de hoy que necesita ser tratada y pensada para ser sostenida por la escuela de hoy. En palabras de Corea y Lewcowicz (2005), "si lo vemos así, hemos cambiado el punto de partida: ya no partimos de un síntoma, sino de una figura que es necesario reconfigurar. El horizonte de la patología se nos ha disuelto"

Los procesos atencionales que demanda la escuela se deben aprender en la escuela. Y, como cualquier otro aprendizaje que se inicia y desarrolla desde los primeros momentos de vida, supone reconocer lo ya transitado y las estrategias con las que el niño cuenta. Lo que implica para la propia escuela revisar sus prácticas, desafiarse frente a las diferencias, tolerar la incertidumbre en el marco de una construcción sostenida y compartida. Disponer de herramientas y ayudas flexibles, que permitan al niño constituirse en un alumno activo, capaz de establecer nuevos vínculos con el conocimiento, con quienes les enseñan y con los contextos en los que participa, haciendo hincapié en las interacciones que le permiten atender. La atención es resultado de una curiosidad despertada por un mundo interesante. Darles la posibilidad de hablar, expresar, comunicar sus vivencias, ofreciéndoles diferentes estrategias y recursos para poder lograrlo. De esta manera se favorecerá la capacidad de simbolización, la puesta en palabras de sus acciones, sus sentimientos. En esta tarea el grupo tendrá un papel importante y proporcionará a estos niños la interacción con pares similares en cuanto a lo que están viviendo, a sentimientos y problemas que deben enfrentar, por lo que permite a los niños

que compartan ciertas vivencias y preocupaciones comunes y puedan constatar que no son los únicos.

El presente trabajo abre la posibilidad de realizar una propuesta para docentes y padres, de manera que puedan descubrir, explorando su propia experiencia, en relación a los padres teniendo en cuenta cuáles son los aspectos necesarios cuando se trata del cuidado de sus hijos, cuáles son las habilidades que ya poseen para atenderlos y qué más pueden aprender para mejorar la calidad de esa tarea. Fortaleciendo además la relación familia escuela.

Este trabajo puede ser revisado y ampliado, teniendo en cuenta que las dificultades de atención en nuestra sociedad contemporánea son cada vez más frecuentes y la necesidad de educar en la diversidad, en la integración de niños que presentan dificultades escolares por falta de atención o a aquellos que además se les agrega la hiperactividad, irá requiriendo cada vez mas flexibilidad por parte del sistema escolar, en lo que los espacios de reflexión conjunta favorecerá el surgimiento de nuevas alternativas capaces de responder a las particularidades de cada caso. Con propuestas que incidan en el desarrollo de funciones tales como la atención, la organización, la planificación, etc.

Finalmente es importante reconocer que la presencia de niños que no se ajustan a la escuela común motiva a seguir buscando una cultura más colegiada que brinde apoyo a quienes deseen experimentar con nuevas respuestas. De esta forma, las iniciativas de resolución de problemas se pueden convertir progresivamente en las funciones de definición de la realidad, y que constituyen la cultura de las escuelas que integran.

BIBLIOGRAFÍA

Acerete, D. (1974). *Objetivos y didáctica de la educación plástica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Ainzencang, N., Bendersky, B. (2007). A-tendiendo a la complejidad escolar. *Revista Novedades Educativas*, 196. Buenos Aires: Noveduc

Amador, J. (2002). *Evaluación de los trastornos de la atención*. Simposio: Actualizaciones en el TDAH. Barcelona: Fundación ADANA.

Asamblea General de la Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Res. 217 A (III)

Asociación Americana de Psiquiatría (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (4a. ed. rev.)*. Barcelona.

Barkley, R. (1999) *Attention deficit hiperactivity disorder*. Niños hiperactivos. Buenos Aires: Paidós

Batel, E. y Clavel, R. (2007) *Trastorno por déficit de atención un diagnóstico en cuestión*. *Nociones para repensar la función docente - Trabajo final*, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología. Argentina

Benasagay, L. y Dueñas, G. (2007). *Consideraciones interdisciplinarias sobre el supuesto ADD*. *Revista Novedades Educativas*, 196. Buenos Aires: Noveduc

Borsani, M. (2003). *Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar*. *Organización institucional y necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: Noveduc

Bruner, J. (1986). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Ed. Gedisa.

Coll, C. (1996) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós

Cordié, A. (2003) Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires: Nueva Visión

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2005). Pedagogía del aburrido. Familias distribuidas, escuelas perplejas (2ª. ed.). Buenos Aires: Paidós.

Delval, J. (1994) El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI

DIPE (2005). Proyecto Construyendo una escuela inclusiva. Proyecto para el mejoramiento de la calidad educativa. Argentina.

Dueñas, G. (2007, abril). Patologización y medicalización de la infancia. ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta? Revista Novedades Educativas, 196. Buenos Aires: Noveduc

Fernández, Agustín (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. Revista Digital Umbral 2000, 13. Recuperado de www.reduc.cl

Fernández, Alicia (2000). La sociedad hiperkinética y desatenta medica lo que produce. Revista E. Psi. B.A., 10. Buenos Aires.

Fernández, L. (2001). El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós

García, J. (2001). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ariel

Ley de Educación Nacional (2006). Ley No 26206. Buenos Aires

LOGEP (1998). Ministerio de Educación y Ciencia. España

Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1972). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz

Luria, A. (1974). El cerebro en acción. Barcelona: Fontanella

Manosalva Mena, S. (1996) Educación: comunicación, psicología e integración. Serie Documentos de Trabajo N° 7. Santiago

Mejía, E. (2001). Controversias sobre Avances Recientes en la Intervención de las Dificultades Específicas del Aprendizaje y Trastorno deficitario de atención/hiperactividad. Simposio efectuado por CIEPI, Caracas.

Mercer, C. D. (1991). Dificultades de aprendizaje (Vol. 1. Origen y Diagnóstico). Barcelona: CEAC.

Ministerio de Educación (2000) Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba No 8113. Res. 1114. Gobierno de Córdoba

Ministerio de Educación (2001) Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba No 8113. Res. 33. Gobierno de Córdoba

Onetto, F. (2007). Posibilidades y derecho a las diferencias en la vida escolar. El valor de la tolerancia. Revista Novedades Educativas, 196. Buenos Aires: Noveduc

Ortiz, C. (1986). Evolución histórica en el concepto de trastorno de aprendizaje. Madrid: Siglo Cero.

Piaget, J. (1975). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique.

Piaget, J. (1967). La formación del símbolo en el niño. Buenos Aires: Guadalupe

Poplin, M. (1991). La falacia reduccionista en las discapacidades para el aprendizaje: duplicación del pasado por reducción del presente. Madrid: Siglo Cero.

Puerta, M. (2002). Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos. Argentina: Lumen

Sánchez Manzano, E. (1994). Introducción a la Educación Especial. Madrid: Complutense.

Scandar, R. Programa de estrategias preferenciales. Argentina. Recuperado el 7 de setiembre de 2006 de, www.tdah.com.ar

Van Steenlandt, D. (1991). La Integración de Niños Discapacitados a la Escuela Común. Chile: UNESCO- OREALC.

Untoiglich, G. (2004). Intersecciones entre la clínica y la escuela. Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Buenos Aires: Noveduc.

Velasco Fernández (1980) El niño hiperkinético. México: Trillas

Vygotsky, L. (1973). Pensamiento y Lenguaje. Bueno Aires: La Pleyade

Vigotsky, L. (1926). Psicología pedagógica. Buenos Aires: Aique (2001)

Winnicott, D. (1979) Realidad y Juego. España: Gedisa

ANEXOS

Sondeo inicial

Pregunta:

En el nivel primario, más concretamente en la clase en la cuál usted trabaja, ¿cuál considera que es la dificultad que se le presenta con más frecuencia y necesita apoyo en relación a los alumnos con NEE?

Respuestas:

Maestras de grado

1- Los problemas de aprendizaje pero por problemas de conducta, y que muchas veces no podemos manejarlos porque tenemos que atender también a los demás alumnos, y según que problemas presenten estos niños personalmente tengo que averiguar como trabajar con ellos.

2- Tratar de contener al alumno que le cuesta prestar atención o es muy inquieto, y tener que atender también a los padres que muchas veces no pueden ver lo que les pasa a sus hijos. Con algunos es más paciencia que otra cosa, porque por mas que intentemos no es fácil poder integrarlos.

3- Tengo que prestarles mucha atención a aquellos niños que son más impulsivos, se mueven mucho, pegan, sacan las cosas a sus compañeros, con chicos así no siempre se como trabajar y atender al resto, y a los padres que vienen a quejarse, más si hay más de un alumno con problemas en el grado. Nos piden del ministerio integrarlos pero cómo hacerlo. Aunque intento diferentes estrategias, a veces resultan y otras no tanto.

Directivo

4- Cada vez más son los chicos que vienen con diferentes problemas, sobre todo falta de atención, están muy dispersos, distraídos. La dificultad se presenta en atender a todos los alumnos y también cuidar a las maestras porque es mucho el trabajo que tienen, nos llegan diferentes circulares, desde DIPE, y reuniones de directivos sobre la integración en la escuela, pero cómo hacerlo no es tan sencillo, la realidad muchas veces nos muestra otra cosa y los medios para llevar a cabo la integración no siempre son tan claros. Recurrimos siempre a la ayuda de la psicopedagoga.

Cuestionario A

Maestra de: **Cuarto grado B**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 9

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una.

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input checked="" type="checkbox"/>
Impulsivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input checked="" type="checkbox"/>
Pasivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input checked="" type="checkbox"/>
Inquieto	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input checked="" type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Falta de atención: se lo sienta adelante y se controla su trabajo

Impulsivos: se los controla y contiene

Pasivos: se los hace participar en clases, al igual que a los que tienen problemas de relaciones sociales

Problemas de memoria o lectoescritura: se ve con la psicopedagoga

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si No más o menos **X** ***es muy difícil trabajar atendiendo sus problemas con tantos alumnos por grado***

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Se trabaja en forma conjunta con la psicopedagoga y si necesitan se les pide apoyo familiar o de un especialista. De ser necesario se realizan adecuaciones.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual? Encontramos todo tipo de reacciones, pero en general logramos tener el apoyo de ellos.

Cuestionario A

Maestra de: **Inglés**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 2

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar mas de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input type="checkbox"/>
Impulsivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input type="checkbox"/>
Pasivo	<input type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Tratando un sin fin de estrategias, en algunos casos me da resultado y otras no. Me reúno con la maestra de grado y la psicopedagoga.

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No

Mas o menos **Cuesta, a veces resulta lo que intento y otras no**

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Trabajar en equipo, nos reunimos en el recreo con la maestra y la psicopedagoga, compartimos criterios.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

Cuestionario A

Maestra de: **Computación**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 4

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input checked="" type="checkbox"/>
Impulsivo	<input type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input type="checkbox"/>
Pasivo	<input type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input checked="" type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Adaptaciones curriculares y... mucha paciencia y contención

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No

Mas o menos

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Atendiendo las dificultades especiales junto con la psicopedagoga y la maestra

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input checked="" type="checkbox"/>
Negación	<input checked="" type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

Cuestionario A

Maestra de: **Tercer grado**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 2

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input type="checkbox"/>
Impulsivo	<input type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input checked="" type="checkbox"/>
Pasivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input checked="" type="checkbox"/>
Inquieto	<input type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input checked="" type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

Inmadurez

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Con ambos niños se hacen adecuaciones.

Problemas de lectoescritura: se hace leer un renglón, al día siguiente dos renglones, y a medida que avanza se suman renglones.

Inmadurez (premature): se trabaja con material concreto, se avanza y retrocede hasta lograr su comprensión total. Se realizan cortes en las actividades

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No

Mas o menos

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

El colegio cuenta con una psicoeducadora excelente, quien me orienta permanentemente. Estos niños cuentan, en este establecimiento, con el apoyo de dirección, docentes y psicopedagoga.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

Cuestionario A

Maestra de: **primer grado**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 3

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar mas de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input type="checkbox"/>
Impulsivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input type="checkbox"/>
Pasivo	<input type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Primero paciencia, luego se informa a la psicopedagoga que observa en el aula, se avisa a las directoras y se cita a los padres. Si persisten por ejemplo, mala conducta, firman el libro de disciplina. La psicopedagoga si es necesario pide unja consulta con un especialista.

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No

Mas o menos

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Los contiene mientras se observa un cambio favorable, pide colaboración de los padres y si no responden se propone un cambio de escuela.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input checked="" type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

Cuestionario A

Maestra de: **Cuarto grado A**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 5

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input type="checkbox"/>
Impulsivo	<input type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input checked="" type="checkbox"/>
Pasivo	<input type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

**Dislexia, fronterizos,
problemas familiares**

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Trabajo personalizado-atención permanente con profesionales: psicopedagoga, psicólogas, maestra particular, padres (por alumnos 4 o 5 personas)

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No Mas o menos

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Contener al alumno, familia y especialistas a través de estrategias didácticas y pedagógicas.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input checked="" type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input checked="" type="checkbox"/>
Preocupación	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

Es una secuencia variada de reclamos que va desde la negación hasta la consulta con otros especialistas.

Cuestionario A

Maestra de: **Segundo grado**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 5

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input type="checkbox"/>
Impulsivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input type="checkbox"/>
Pasivo	<input type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input checked="" type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

Motricidad fina (letra cursiva)

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Articulación con la psicopedagoga, maestra de grado, familia y los profesionales particulares. Se traducen en distintas estrategias que se llevan a cabo en el aula.

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No Mas o menos

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Trabajo personalizado con cada niño.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input checked="" type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

Cuestionario A

Maestra de: **Sexto grado**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 1

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar mas de una

Falta de atención	<input type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input type="checkbox"/>
Impulsivo	<input type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input type="checkbox"/>
Pasivo	<input type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input checked="" type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

**Atendemos la situación y trabajamos desde su limitación.
NO ES FACIL considerando el número de alumnos por aula**

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si No Mas o menos

Por el grado de dificultad que se me presentó este año

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Trabajamos con adaptaciones curriculares

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input checked="" type="checkbox"/>
Negación	<input checked="" type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input checked="" type="checkbox"/>
Preocupación	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:	<input checked="" type="checkbox"/>

¿Cual?

Todas las opciones son posibles que se den

Cuestionario A

Maestra de: **Catequesis**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 2

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input checked="" type="checkbox"/>
Impulsivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input type="checkbox"/>
Pasivo	<input type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input checked="" type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Más tiempo para hacer las actividades o para que formulen las respuestas orales. Si son muy inquietos los elijo algunas veces para hacer mandados pero no siempre. Llamados de atención con palabras o gestos. Cuando no entienden la explicación general lo hago en forma personalizada.

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No

Más o menos

Si bien hago lo que puedo me gustaría saber más. La maestra me dice tiene tal niño tiene que hacer tal cosa, yo no lo hago, no me gusta rotular. Estoy una vez a la semana con el grado a los que tienen dificultades los sientan siempre primeros o tipo golondrina los van cambiando de banco donde están sentados porque tienen problemas de conducta. Es poco tiempo de clase y son numerosos.

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Integrarlos

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual? Nunca cité a los padres

Cuestionario A

Maestra de: **Quinto grado**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 2

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input type="checkbox"/>
Impulsivo	<input type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input checked="" type="checkbox"/>
Pasivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input checked="" type="checkbox"/>
Inquieto	<input type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input checked="" type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Si es necesario adecuación de contenidos y actividades específicas y reducidas de acuerdo a la problemática de cada alumno y al diagnóstico evaluado por un profesional.

Seguimiento de la psicopedagoga

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No Mas o menos

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Realiza entrevistas con la psicopedagoga y alumno. Pedido de informes y diagnóstico de profesionales específicos.

Entrevistas con padres.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input checked="" type="checkbox"/>
Preocupación	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

Cuestionario A

Maestra de: **Educación Tecnológica**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 4

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input type="checkbox"/>
Impulsivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input checked="" type="checkbox"/>
Pasivo	<input type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input checked="" type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Adecuación de contenidos y consignas elaboradas para una respuesta directa

Alternancia entre pruebas orales y escritas

Seguimiento del aprendizaje (preguntas según lo visto – control de actividades)

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No Mas o menos

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

El criterio es que hay que integrar a los alumnos, que puedan realizar el aprendizaje de contenidos considerados como básicos para su promoción al grado siguiente. Que se debe realizar una labor en conjunto (docentes especiales, directivos, psicopedagoga, padres y alumnos) para alcanzar los resultados esperados.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input checked="" type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

Por lo general los padres están dispuestos a colaborar para superar la problemática de su hijo. Aún así la respuesta es muy diversa y va desde el apoyo incondicional a la indiferencia (parcial o total) y el desinterés por la superación del niño.

Cuestionario A

Maestra de: **Educación Plástica**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 1

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input checked="" type="checkbox"/>
Impulsivo	<input type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input type="checkbox"/>
Pasivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Atención personalizada y de integración para los que son pasivos.

Una tarea de menor exigencia para los que tienen problemas de atención y motrices, pero con la misma participación

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No Mas o menos

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Los niños con dificultades motrices son los que más detecto por la tarea que realizan en la clase de educación plástica y todos están en tratamiento.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input checked="" type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

Cuestionario A

Maestra de: **Folclor**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? 3

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una

Falta de atención	<input checked="" type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input type="checkbox"/>
Impulsivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input type="checkbox"/>
Pasivo	<input type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

Un especial cuidado en la distribución de los alumnos en el aula, así se logra que los que menos dificultades demuestran le sirvan de apoyo.

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No Mas o menos

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

En muchos casos es contenedora y en otros de exclusión.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input type="checkbox"/>
Negación	<input checked="" type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

Cuestionario A

Maestra de: **Educación Física**

Marque con una cruz su respuesta:

1- ¿Tiene alumnos en el grado con Necesidades educativas especiales?

Si

No

2- Si lo tiene: ¿cuántos alumnos en un mismo grado? **La cantidad difiere según el grado pero en promedio 3**

3- ¿Qué conductas observa en estos alumnos? Puede marcar más de una.

Falta de atención	<input type="checkbox"/>	Torpeza motriz	<input checked="" type="checkbox"/>
Impulsivo	<input checked="" type="checkbox"/>	Escasas relaciones sociales	<input checked="" type="checkbox"/>
Pasivo	<input type="checkbox"/>	Problemas en la memoria	<input type="checkbox"/>
Inquieto	<input checked="" type="checkbox"/>	Problemas lecto-escritura	<input type="checkbox"/>

Otros: ¿cuáles?

La torpeza motriz la mayoría de las veces es producto de las otras conductas, ya que la impulsividad, el no poder permanecer ordenado o el tener dificultades en las relaciones interpersonales traen como consecuencia una respuesta motora inadecuada.

4- ¿Qué estrategias utiliza con estos alumnos?

En algunas oportunidades los pongo primero para trabajar, en otras los hago sentarse para que se tranquilicen, pero siempre trato de que reflexionen sobre lo positivo o negativo de su proceder.

5- ¿Se siente preparada/o para integrarlos en el aula?

Si

No Mas o menos

6- ¿Qué criterios tiene la escuela ante estos alumnos?

Está expresado en el ideario de la escuela, tratamos de educar a todos ,o alumnos atendiendo a la diversidad, en esta asignatura en particular se destaca la importancia del proceso de aprendizaje por lo que se valoran los logros en la medida de las posibilidades de cada alumno.

7- ¿Qué reacción tienen por lo general los padres de alumnos que presentan dificultades cuando se los cita?

Apoyo	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la escuela	<input checked="" type="checkbox"/>
Negación	<input checked="" type="checkbox"/>	Consulta otros especialistas	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobreprotección	<input checked="" type="checkbox"/>	Culpa a la maestra	<input type="checkbox"/>
Preocupación	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros:	<input type="checkbox"/>

¿Cual?

He tildado todas las opciones porque hay tantas reacciones como padres hay en la escuela. Lo que es indispensable es el diálogo con ellos y sin duda que se logran más progresos cuando los padres logran acordar criterios con la escuela.

Cuestionario B

En cada uno de los siguientes enunciados, encierre en un círculo el nivel de acuerdo o desacuerdo en que usted se encuentra personalmente:

MA: Muy de acuerdo

A: De Acuerdo

I: Incierto

D: En Desacuerdo

MD: Muy en desacuerdo

CUESTIONARIO para docente de grado

Impacto del déficit de atención en el niño

- | | | | | | |
|---|----|---|---|---|----|
| 1- Se va integrando en actividades propuestas por la maestra. | MA | A | I | D | MD |
| 2- Causa problemas con sus compañeros | MA | A | I | D | MD |
| 3- Manifiesta mejoría en su capacidad de expresar lo que le pasa. | MA | A | I | D | MD |
| 4- No lleva a término las tareas propuestas | MA | A | I | D | MD |

Impacto del déficit de atención en el aula

- | | | | | | |
|---|----|---|---|---|----|
| 5- Se deterioran las actividades en el aula y las relaciones del niño con los compañeros. | MA | A | I | D | MD |
| 6- La clase se ha visto negativamente afectada. | MA | A | I | D | MD |

Impacto del déficit de atención en el docente

- | | | | | | |
|--|----|---|---|---|----|
| 7- Tiene expectativas en relación al desempeño escolar del niño con déficit atencional. | MA | A | I | D | MD |
| 8- Comprende, y se siente más segura en relación con el niño con dificultades de atención. | MA | A | I | D | MD |

Impacto del proceso de intervención

- | | | | | | |
|---|----|---|---|---|----|
| 9- Ayuda al niño a concentrarse y organizar sus tareas. | MA | A | I | D | MD |
| 10- Favorece la interacción social del niño con sus pares y docentes. | MA | A | I | D | MD |
| 11- Ayuda al docente en su desempeño. | MA | A | I | D | MD |
| 12- En conjunto, no tiene un efecto positivo. | MA | A | I | D | MD |

Para las respuestas 1, 3, 7, 8, 9, 10 y 11 calificar como sigue:

Muy de acuerdo	=	+2
De Acuerdo	=	+1
Incierto	=	0
En Desacuerdo	=	-1
Muy en desacuerdo	=	-2

Para las respuestas 2, 4, 5, 6 y 12 invertir la calificación. Sumar el total, la calificación estará entre +24 y -24. Mientras más alta sea la calificación más positiva será la evaluación en relación a los objetivos propuestos:

Si acuerdan si el niño se va integrando en actividades propuestas por la maestra, y si ellas tienen expectativas en relación al desarrollo escolar del niño con déficit atencional. Si desacuerdan es que a menudo se sienten sin saber que hacer y preocupadas a causa de la falta de atención y desorganización propia de los alumnos con déficit de atención. En el proceso estos niños deberían haber adquirido nuevas estrategias para abordar las tareas propuestas por la docente y una mejora en la adaptación y el desempeño escolar.

Entrevista

Maestra de grado

¿Tienen alumnos con NEE en primer grado?

Si, en el grado durante este año tuvimos dos tipos de alumnos con dificultades educativas: los que tienen problemas de educación, educativos digamos, y el otro caso que es un problema emocional que ha influido en la parte educativa. En el caso de los alumnos con problemas educacionales nada más, trabajamos junto con la psicopedagoga, donde se vio ese problema, de lectoescritura, yo empiezo a enseñar primero letra a letra, las sílabas, formamos con esas sílabas palabras y formamos oraciones. Estos tres alumnos no podían reconocer o diferenciar una letra de la otra, no podían armar las sílabas y por lo tanto no podían armar las palabras. Por eso la lectoescritura en ellos fue dada específicamente y se tomó con más tiempo, se hace una adecuación, nosotros le llamamos adecuación curricular, yo justamente hoy tomé una evaluación donde con estos alumnos les tomo otro tipo de dictado con oraciones más cortas, palabras más sencillas y les marco con rayitas letra a letra donde ellos tienen que escribir. Yo he citado a los papás para que trabajen conmigo, les he explicado como es la metodología, como armar cartoncitos para que ellos puedan trabajar.

¿Cómo responden los padres?

Hay padres que responden y hay padres que no responden. Y una se va dando cuenta en la tarea, cuando se cita a los papás tiene que llamarlos hasta por teléfono para que vengan a reunirse con la docente.

En el otro caso que había mencionado anteriormente que es emocional, estos problemas que este niño ha presentado de autoestima baja, de sentirse rechazado por el grupo, de sentir tristeza, un tipo de depresión, ha influido en el aprendizaje.

¿Cómo llegas a saber que este alumno tiene esta problemática emocional?

El viene desde jardín y en jardín ya presentó este problema, a la mamá se le recomienda un tratamiento psicológico, pasa el año, cuando empieza en marzo primer grado se la cita a la mamá y se le pide un diagnóstico de un neurólogo y de un psicólogo. Empezó con una psicóloga pero recién logramos nosotros en setiembre de este año que fuera al neurólogo y ahora está medicado y en una semana se notó el cambio. El diagnóstico de la psicóloga dice que tiene un tipo de neurosis, y el diagnóstico del neurólogo es... no recuerdo bien, pero un tipo de hiperkinesia, por eso lo medicó.

¿Qué conductas tiene o manifiesta en el aula?

El al principio era violento, lo primero que no quería copiar y era violento en la fila, le pegaba a los compañeros, insultaba, pero llegó un punto que él ya llegaba enojado de la casa, en la fila ya venía insultando, no queriendo formar, llamando la atención. Lo que nos explicó la psicóloga es que es un niño rechazado. Rechazado por su papá porque no es reconocido, la mamá es soltera, es rechazado en cierta forma por los abuelos, porque son ellos los que

lo tienen que cuidar para que la mamá pueda trabajar y estudiar, ha sido rechazado por el grupo de compañeros porque él en la forma de llamar la atención siempre ha sido empujando, portándose mal, porque él es la forma que tiene para comunicarse, eso es lo que nos explicó la psicóloga. Y esa es la única forma que él llama la atención. Su modo de comunicación es gritando, tirando la cartuchera y bueno y cuando ya se le pidió a la mamá por favor fuese aunque sea al Hospital de Niños, porque ella nos decía que no tenía dinero para hacerlo atender, a la semana fue, bueno esa semana fue pobrecito, se tiraba al piso, pensaba que era un soldado y hacía cuerpo tierra cuando llegaba al grado, y lo acusaban, y él se enojaba cuando algún compañero lo acusaba, porque él piensa que estamos todos en su contra, él pensaba que estábamos todos contra él. Llegó un punto que yo le pedí a los compañeros un día que él no vino, que lo teníamos que contener porque él se sentía no querido porque él necesitaba nuestra comprensión y nuestro cariño, llegué hasta pedir que por favor si él les pegaba trataran de no acusarlo para que él no se sintiera mal, o que me lo dijeran pero que él no se diera cuenta. Entonces yo ahí llegué a un punto que pensé como le voy a pedir al resto que también tienen seis años ¡que no lo acusen! Cuando les está pegando, cuando le pone la traba, todo el grado se alteraba, mire era terrible porque llegábamos, yo ponía la fecha en el pizarrón y este pobre nene se tiraba al piso y se ponía a gritar, agarraba la cartuchera, la tiraba por el aire y decía que los lápices eran misiles, hacía cuerpo tierra y el resto de los compañeros también porque a los varones le llamaba la atención, bueno, había que sacarlo del aula, fue toda una situación, que pobre nene lo que habrá estado pasando en él.

¿Y estas conductas se dieron progresivamente?

Si, esto fue progresivo, cuando él empezó las clases, yo ya lo había visto el año pasado en jardín, y él en jardín también llamaba la atención, haciendo muecas cuando arriábamos la bandera, y él me prometió que para pasar a primer grado no lo iba a hacer más.

¿En ese momento no consultaba...?

No consultaba, no recién la consulta se hizo este año.

¿La escuela cuando él estaba en jardín que hizo?

La escuela sí le pidió una consulta con un psicólogo y bueno la madre dijo que sí que iba a hacerlo pero bueno pasaron unos meses y en el medio la señorita de jardín pidió licencia por maternidad entonces esos tres meses que estuvo la suplente a lo mejor como que se quedó, pasó mas desapercibido, después vino fin de año, y pasó. Pero este año fue un año complicado.

Cuándo se les presenta esta situación ¿quien trabaja en la misma desde la escuela?

Yo como maestra lo veo mas directamente, pero también están los directivos y la psicopedagoga, ella viene al grado, observa a los chicos y me pregunta quien es el que puede llegar a tener problemas, tanto educativos como emocionales, he tenido este año una alumna también que lloraba todos los días, tenía mucha angustia y tenía miedo, lloraba por tener miedo de no terminar de copiar, ella se anticipaba, que tenía miedo de no terminar de copiar y que la madre la retara. Cosa que nunca pasaba porque la mamá decía jamás

la reté, jamás le pegué, pero es una nena que es también inmadura, ella cumple los seis años en julio, es mucho mas chiquita que el resto, ha tenido un hermanito hace poco, la abuela estuvo enferma, entonces ella se manifestaba así.

Luego que detectas estos problemas y se lo decías a la psicopedagoga ¿cómo siguen trabajando?

Individualmente, en el caso de este nene que se tiraba al piso ella vino a observarlo en el aula, varias veces y en el resto de los casos ella se llevaba los chicos al gabinete, porque a veces cambian la conducta los chicos con el resto. Por ejemplo en el dictado no es lo mismo dictarle a treinta y dos, que hay detalles que al que tiene problemitas se nos puede pasar a diferencia que este sentado junto con la psicopedagoga.

¿Qué otras estrategias en el aula utilizas para este tipo de alumnos que presentan dificultades?

La verdad es que a mi se me complicó, yo sentía como que no le estaba siendo útil, porque veía que se me escapaba de las manos y que yo no estaba preparada para un, no estoy preparada, no soy psicóloga, ni neuróloga ni doctora, yo me daba cuenta que el nene sufría.

A veces tenemos que escucharlos a los chicos, citar a los padres y terminar escuchando problemas personales de ellos, el rol docente queda al margen y yo veía que el resto del grupo estaba sufriendo, a veces había días que eran charla y charlas con los chicos, con los padres, entre nosotras que tenemos que trabajar de esta manera o hablar con el alumno por el tema de los valores, el tema de las malas palabras, como trabajarlo.

En el caso de este nene con quien no puede trabajar ¿había alguna actividad en la que él se concentrara más?

Si, se concentraba en las clases de plástica. La señorita de plástica me decía conmigo jamás se portó mal, que eso yo también se lo comentaba a la mamá a lo mejor, como la mamá estudia y trabaja, él estaba solo con los abuelitos que son grandes, no va a los cumpleaños, no lo puede mandar a ninguna actividad física, y al otro día venía sin hacer las tareas. Su única salida es venir a la escuela y con los únicos niños, al ser hijo único y no salir con los vecinos con los únicos niños que él puede interactuar es con sus compañeros, y al sentirse rechazado, yo lo entiendo.

Al no tener apoyo los compañeros avanzaban con los contenidos y él quedó en el aprestamiento, en la primer etapa de primer grado, entonces eso también él se angustiaba, no sabía pedirme ayuda, seño que tengo que hacer acá, él se enojaba y empezaba a gritar.

Nadie seguía trabajando, por suerte antes de las vacaciones de julio él empezó con maestra particular que esta señora en una semana hizo que él pueda lograr todo lo que no había logrado conmigo en el primer semestre de clases, entonces él dificultades de aprendizaje no tiene para nada. El no puede prestar atención y concentrarse en lo que todos están haciendo, salvo con una ayuda, como la particular.

Dijiste que fue al neurólogo en septiembre...

Si, fue al neurólogo, lo medicaron y a la semana se notó el cambio, hasta cambió su letra y su postura, él escribía mal sentado, imprenta mayúscula, no quería pintar nada, él quería salir al recreo a jugar. Desde ese día él empezó a escribir en cursiva, que eso le lleva más tiempo, está prolijo me pide más tarea para hacer, el otro día estaba calladito y pensé que se sentía mal, porque los primeros días tenía dolor de cabeza, pero nos contó la mamá que el médico le dijo que era probable, y la psicopedagoga que está acostumbrada a tratar con chicos que están medicados nos dijo esto, que los primeros días el estado anímico cambia, pueden llegar a tener dolores de cabeza, pero es la primera semana y como estaba medio calladito le pregunté si sentía bien y me dijo, si seño, lo único que ya terminé, estoy esperando que me des otra tarea, no, es otro nene.

¿Y en el recreo?

También cambió, ahora juega a los penales con sus compañeros, a los autitos, al dominó. Desde que empezó el tratamiento con la psicóloga y luego con el neurólogo nunca mas lo acusaron. Se integró bárbaro, no tiene necesidad de pelear, esta mas tranquilo.

Entrevista

Directora nivel primario

En el nivel primario ¿hay alumnos con NEE?

Si, tenemos varios, los tengo anotados grado por grado porque me ayuda para la organización, y como trabajamos en equipo con la psicopedagoga y la maestra, entonces yo llevo un registro para ver como vamos trabajando en el año, que vamos logrando, que hace falta ajustar, cuando hay que volver a llamar a los padres, cuando elevar actas, porque todo lo dejamos asentado en actas, y los padres firman. Si querés te voy contando por grado.

En general son problemas de conducta pero con poco apoyo familiar, por ejemplo en jardín tenemos un niño donde el papa y la mama trabajan todo el día, y el niño esta solo, así tenemos otros también donde lo trabaja la psicopedagoga porque los padres no pueden encargarse así que tenemos que trabajarlo desde acá solamente, son chicos que están con los abuelos.

¿A qué problemas de conducta se refiere?

Son problemas de agresividad, no se acatan las órdenes, no hacer silencio en general, o interrumpe permanentemente, es como que faltan limites.

Entonces la psicopedagoga va lo observa en el aula, da algunas pautas a la maestra, pautas a los papás, porque vienen a hablar, hay que decirles que cosas hacer, que cosas no hacer. Decirles esto si, esto no, vamos a nadar bien de esta forma, y se hace un seguimiento, pero hay cosas que se pueden lograr y otras que llevan tiempo, la escuela necesita de la familia para poder trabajar. En el caso de este niño de jardín es hiperactivo, los padres llegan once de la noche, tratan de poner los limites todos de una vez, entonces la relación es tirante entre los padres y el niño, otros casos de jardín es que son mas lentos, o dificultades para expresarse correctamente, y el año que viene, ay en primer grado vamos a ver si necesitaban mas tiempo o es que necesitan mandarlos a la fono. En jardín siempre se les da tiempo.

Luego en primer grado tenemos una nena que es dispersa, necesita fonoaudióloga, se pidió en jardín en este caso, pero no la llevaron ahora se acentuó y le cuesta expresarse, prácticamente no lee y le pedimos apoyo sistemático de particular, empezó pero dejó la particular, el apoyo familiar es muy poco. Cuando repunta un poquito ya dejan el apoyo y el motivo del problema lo buscan siempre en la escuela, en la psicopedagoga que no trabaja como tienen que trabajar, no esta solo para esa nena tiene muchísimos alumnos, precisarán buscar apoyo fuera de la escuela, buscan también el problema en la maestra que no le dedica todo el tiempo que la nena necesita, tiene mas de treinta alumnos la maestra. Es muy dispersa hasta que estar sentada con ella, pero no lo terminan de entender. Y no consultan nunca con una psicopedagoga o psicóloga fuera. Y nuestro objetivo es el mismo que el de ellos que el alumno este bien, pero depositan muchas cosas en la escuela que les corresponde a ellos, ajustes de la casa. No hay continuidad.

También hay otra chiquita que le hemos pedido que la lleva a una psicóloga porque tiene la costumbre de llevarse cosas que no le pertenecen pero muchas cosas, cartucheras enteras, plasticolas, libros. Es lenta pero el problema mayor es esta y tiene de todo. Pero la psicopedagoga directamente los derivó porque

esto no podemos tratarlo en la escuela. Recién hace unos 15 días comenzó con una psicóloga, lo veníamos manejando, le hablaban en casa pero no cambió.

Y a una nena de la tarde también que cite la psicopedagoga a los padres y les diga estamos viendo esto, esto y esto, y le pida una ayuda psicológica y de paso le va a venir bien a los padres.

Bueno, tenemos alumnos con problemas de aprendizaje pero con muy poco apoyo de la casa, es decir son chiquitos que cuentan solo con lo que les dan en la escuela, y estos arrastran porque por mas que se los cite a los padres, se aconseje, se les diga siempre es arrastre.

¿Cómo llegan a ud. los problemas de los alumnos?

Las maestras me escriben a lado de cada alumno lo que ven y eso es lo que les decimos a los papás, y tengo la planilla del año pasado y les comparo cuando se sigue igual, entonces donde esta el compromiso de los padres.

Como te dije son problemas de aprendizaje y algunos mucho más inquietos que otros.

Hablando con los padres, mandando notas así algunos se van encausando, sobre todo los de primer grado que a veces les cuesta un poquito.

Tenemos problemas de conducta, otro nene llora si la madre no llega puntual, pero llora desconsoladamente, y si esto no se revierte entonces derivaremos a alguien para que lo vea, ya se lo ha hablado al nene, se ha hablado a la familia pero no cambia hasta ahora, siempre tiene temor de quedarse en la escuela.

Y los alumnos que tienen problemas de conducta, no prestan atención, son chicos que no se ubican en la clase y la maestra termina sacándolos afuera, porque interrumpen permanentemente, porque se levantan, tanto en la clase como en el recreo, entonces se lo sigue en la clase y en los recreos.

Hay otra nena con problemas de aprendizaje y recién ahora esta con un poco mas de apoyo familiar, hace desde el año pasado que se la viene siguiendo y citando, es lenta se hacen adecuaciones, se les pasa las lecturas en minúsculas a mayúsculas porque tienen mas facilidad, en vez de toda la lectura se le hacen párrafos mas cortos. Y se especifica en la libreta de que tienen adecuaciones.

También hay otro con un problema motriz y le cuesta horrores escribir presiona el lápiz de una manera que perfora la hoja, ahora los padres lo llevaron a un neurólogo.

También en tercer grado tenemos un niño con déficit de atención y está medicado, este chico empezó este año, pero el neurólogo inmediatamente lo medicó y hubo un gran cambio. Porque el problema era en el aula pero este no tenía problemas de conducta, no podía terminar porque era de esos chicos que están volando o donde están, y no terminan y agarran la goma, acomodan los lápices, juegan, le pedimos a los padres que no les manden distractores, lápiz con cositas arriba, sacapunta con jugueto, reglas con la bolita que da vuelta, están en cualquier lado menos donde dice la señorita.

Después hay chicos con dislexia, discalculia.

Bueno te podría seguir contando sobre todos los que tenemos mirá acá esta la lista por lo menos hay dos por grado y tenemos mañana y tarde.

¿Los padres en general como reaccionan?

Algunos se resisten y les lleva tiempo ayudar a su hijo, hay que enseñarles, y algunos responden y otros no dicen que quieren que sus hijos sean autónomos pero no se dan cuenta que todavía no es el tiempo o comparan entre hermanos, otra mamá como ella repitió entonces porque su hijo no va a repetir y también hay quienes agradecen se sienten bien con la charla y otros no, hay que poner paños fríos, volver a empezar, a hablar con otras palabras hasta que entiendan, porque el objetivo de ellos es el mismo que el nuestro que el niño este medianamente bien, pero hay que trabajar en equipo sino esto no funciona, todos hablando un mismo idioma, con la maestra, psicopedagoga, directivos y los padres, a veces cuesta hablar el mismo lenguaje con los padres y a veces también con algunas maestras. Hay maestras que no terminan de entender los problemas de los chicos y los retan como si fuera que con voluntad se van a mejorar, por ejemplo les dicen “ves, que cuando quieres podés”, y no es así, no es cuestión de querer. Los tratan igual que al resto y no son iguales, sobre todo maestras grandes.

Se nota diferencia entre las maestras jovencitas como que tienen mas apertura y toman con mas autoridad lo que dice la psicopedagoga, y las maestras mas grandes como que no, que ya los se todo y son poco flexibles. Y a veces se desubican en las exigencias, y lo mismo cuando hablan con los padres, y se van mal. Como si por ejemplo la dislexia dependiera de ellos, a esto lo van a arrastrar toda la vida. Uno trata de darles libros pero no tienen tiempo de leerlo, Vencer la dislexia, una psicóloga que escribe desde su experiencia, lo que ella sufrió como para que entienda que es. A la mamá ya se lo presté, a ella también le cuesta entenderla, entonces bajá y entendela, porque es una mamá muy inteligente. Los chicos son así.

Los padres a esta altura del año tienen miedo que no tomemos los chicos el año que viene, que no tengan banco.

También hay padres que vienen y se sientan acá mas de una hora porque necesitan hablar, una no sabe si cortarlos, o no y el que yo lo escuche quizá después repercute en la realidad del niño, se descargan con sus problemas acá.

Y estos chicos ¿se destacan en alguna otra área?

Si, por ejemplo la que tiene dislexia es excelente en educación física y dibuja hermoso. Pero e inglés muy mal y le va a ir mal en computación cuando tenga que integrar los conceptos.

Pero son nenes que sufren, que sufren, creo que no faltarían mas herramientas para poder ayudarlos desde la escuela, a ellos, a lo padres, uno se plantea si estoy haciendo bien estoy haciendo mal.

¿Las maestras están preparadas para trabajar con estos alumnos con dificultades?

No, trabajamos de la mano de la psicopedagoga, dedicando mas horas de las que tenemos que dedicar, pero preparadas no, siempre con la guía de la psicopedagoga.

Y estos chiquitos demandan mucho tiempo porque son notas permanentes a los padres, tiempo con la psicopedagoga, en las horas libres, incluso que vengan a las horas de clases, es permanente.

Y que pasa, con los que andan bien no hay problemas pero no se les puede atender lo suficiente porque estos alumnos con dificultades demandan mucho tiempo y esfuerzo. En la marcha se detectan, ninguno esta desde el comienzo como niño integrado o con NEE.

También tratamos de trabajar asesoradas legalmente porque se presentan casos con este tipo de problemas ya sea desde la casa o porque las conductas del niño hacia sus compañeros puede traer problemas mas graves a la institución, o los padres hay veces que se ponen un poco mas violentos.

Y también informando cualquier anormalidad al ministerio, todo lo dejamos asentado en actas.

Entrevista

Docente de Inglés nivel primario

¿En los grados de primaria en que ud. enseña inglés tiene alumnos con NEE?

En general en los grupos con los que yo trabajo no he percibido, en general, necesidades, si bien en contacto con la maestra de grado, que es la que tiene mas continuidad, mas seguimiento con los niños, yo tengo nomás dos horitas semanales de clase, y los tengo de primer grado a sexto, hay un seguimiento de ellos, pero son muy raros los casos, muy puntuales los que tienen NEE. Donde yo tengo, a lo mejor que hacer un trabajito en forma personalizada con el alumno, ejercicios de reafirmación de los contenidos o facilitarles una pruebita más simple que la del resto, son uno, dos o tres casos.

¿Estos alumnos que necesitan adecuaciones que manifestaciones tienen en el aula?

El problema de aprendizaje que tienen en todas las demás disciplinas, y en inglés se enfatiza más por ser otro idioma. Les cuesta mucho mas la parte de pronunciación, la parte escrita. Pero son muy puntuales, en general los grupos trabajan muy, muy bien, en todos los graditos le estoy hablando de primero a sexto.

¿Alumnos con dificultades en la atención o de conducta...?

Si alumnos con dificultades de atención hemos tenido, en primer grado con la señorita, un alumno, el mas notorio, pero con ayuda de la psicóloga y tratamiento neurológico y también del psiquiatra lo ha ido superando, y con medicación.

¿Cómo trabaja en ese caso?

Ese caso yo lo empecé a trabajar tratando de emplear un sin fin de estrategias pero no me daba resultado ninguna, primero teniéndole paciencia, en forma personalizada, hasta incluso me llegué a sentar al lado del banco de él para que él trabajara, pero no, porque era, es un nenito muy violento, no. Hablándole tampoco me resultó, después traté de aplicar un poco más de firmeza con él, y menos. Un día se me ocurre, porque también se lo comenté a mi esposo como una preocupación y como para ayudar también a la maestra del grado, digo a lo mejor con mi experiencia, con los años que llevo trabajando frente al grado puede ayudar un poquito. Entonces, un día lo invité al oratorio y le digo nos vamos a poner de rodillas y le vamos a pedir a nuestra madre la virgencita que vos puedas trabajar en inglés con la señorita y se arrodilló junto conmigo, rezamos un Ave María y lo hizo muy bien, que normalmente él no acata pautas ni nada. Y después volvimos al grado y en la hora de inglés se comportó excelente, excelente. Ya, pero a la otra hora hubo un cambio de 360°, o sea que tampoco eso me resultó. Solo en mi hora de clase, hasta el día de hoy en la hora de inglés trabaja, yo le corregí el librito y todo bien.

El trato con sus compañeros igual muy agresivo, pobrecito, hasta los mismos compañeritos se atemorizaban ante las reacciones que él tenía. Yo tenía las practicantes del profesorado que primero observaban y después ban una clase y era como que ellas se atemorizaban. Pero era para tratamiento.

¿Usted tuvo oportunidad de hablar con la madre?

Si, con la mamá, con la directora y las otras docentes le expresábamos a la mamá y ella tomó conciencia de que necesitaba tratamiento psicológico y psiquiátrico y ahora esta mas calma.

¿Algún otro tipo de dificultades observa con los alumnos?

No, no, no. Solo leves y tratables utilizando otros tipo de estrategias mas simples, con adecuaciones y han ido avanzando y hablo con las mamás para que dediquen media horita con el idioma y que ella vaya marcando con una cruz lo que no entienden y así hemos ido avanzando.

¿Se presentó algún caso que tengan que trabajar junto con la psicopedagoga.

Si, este caso de este chico T. de cuarto grado, por ejemplo, me pregunta de cómo es conmigo, porque claro depende del docente. Este chico no tenía interés, yo trataba de hablarlo, decirle: la mamá hace mucho esfuerzo para mandarte a la escuela, se va a poner triste con vos, le estas ocasionando tristeza, todas las clases trataba de encaminarlo por ese lado, y así va dando resultado, porque no hacía nada. Y tiene dificultades con los otros docentes también. Un desinterés total, todo estaba bien, copiar y no copiar. Había momentos que molestaba y otros días, me dijo la psicopedagoga que lo tuvieron que medicar, no es cierto. Otro día estaba mas pacífico, cuando él hace algo bien yo le digo ¡muy bien! Congratulations! Lo motivo, incentivo, muy bien T. así la teacher va a estar mas contento y la mamá también, eso lo pone a él en otra actitud.

¿Trabajan en equipo?

Si, si totalmente.

¿Quiénes lo conforman?

Con la maestra, la psicopedagoga y yo, al menos conmigo lo hacemos así. Siempre me preguntan como esta el alumno con migo, y en lo que puedo trato de ayudar, porque el inglés es importante para mí, en este caso. En los recreos solemos hacer reunioncitas muy cortitas, para ver el avance.

¿Esto le ayuda a ud...?

Si, si, totalmente, hay un alumno de sexto grado, que los papas son profesionales y del colegio de donde venía le dijeron que necesitaba una enseñanza para discapacitados. Lo inscribieron aquí en este colegio que es un logro muy lindo de parte de las maestras del grado. Nos juntaron a todas, primero era muy tímido, inseguro, no exteriorizaba nada, fueron pasando los meses, le preparábamos pruebas especiales, hablaba con la mama para que lo apoyara en inglés, le anotaba los temitas, para darle seguridad a él y se sienta bien ante el docente. Recibí mucho apoyo de parte de la casa, pero ahora no parece el mismo, ahora totalmente extrovertido. Un logro hermoso de parte de los docentes y que los papás se den cuenta de eso.

¿Qué problema tenia?

Tímido pero también le costaba, la consigna había que repetirle tres o cuatro veces y preguntarle ¿entendiste?, un nene muy pasivo. Necesitaba atención

personalizada y eso es lo lindo de aquí que las docentes en general están dispuestas a eso.

¿Y se sienten preparadas?

Cuesta, como le dije en mi caso intento un sin fin de estrategias algunas resultan otras no. Depende del docente.

Primera Entrevista: Psicopedagoga

En el nivel primario ¿hay alumnos con NEE?

Si, en la escuela tenemos alumnos con NEE, y en especial en el nivel primario, algunas son permanentes y otras transitorias. Dentro de los primeros las más frecuentes son déficit de atención con o sin hiperactividad, dislexia de desarrollo, discalculia, y menos frecuente algún caso de Síndrome de Hemisferio Derecho.

En el segundo grupo, las transitorias, pueden incluirse por ejemplo duelo por muerte de algunos de los padres, separaciones, enfermedades prolongadas del niño o de algún familiar cercano. Dificultades por cambio de escuela, generalmente son niños que vienen de alguna escuela de campo o pública con un funcionamiento más simple.

En cada grado de la primaria nos encontramos que puede haber desde un niño hasta cinco o seis con necesidades educativas, que pueden ir de muy marcadas a menos significativas, pero que en todos los casos requieren de una atención especial.

¿Cómo detectan estas necesidades?

La detección inicial del problema, si es sobre todo marcado, la realiza primeramente la docente, ellas son quienes me acercan la inquietud.

Como psicopedagoga escucho la opinión de la maestra de grado en relación de lo que ocurre con el niño. Observo sus evaluaciones, ya que las evaluaciones son instrumentos clave para ver la dificultad del alumno, porque no es lo mismo no resolver algo por olvido, que por falta de comprensión. También realizo visitas al grado y si es necesario luego trabajo aparte, en forma personalizada con el niño.

Si el caso puede orientarse desde la escuela y el hogar, sugiero algunas estrategias al docente y a la familia. Se observan los resultados de las mismas y se realizan los ajustes pertinentes. Si el problema exige atención de otros especialistas, como por ejemplo, psicólogos, neurólogos, etc. Realizo la derivación correspondiente.

Durante el proceso diagnóstico, se realizan contactos telefónicos o por informes con los profesionales externos que se necesiten. Con la conclusión final de los profesionales se acuerdan pautas de trabajo en la escuela y en la casa y se trata siempre de mantener un contacto fluido.

También se incorpora en el trabajo a docentes particulares quienes comunican las dificultades a diario que enfrenta el niño e implementa las estrategias que se sugieran desde la escuela.

En este proceso la dirección del nivel primario acompaña el trabajo con estos alumnos y participa de aquellas entrevistas de orientación, en los casos de que la postura de la familia sea más rígida en relación al pedido de la escuela.

Los directivos también realizan sugerencias al docente y/o psicopedagoga.

Puedo decir que lo positivo de esta institución es poder trabajar en equipo con todas las personas involucradas en la educación escolar del alumno. Y también podría decir lo mismo de un 70% de los profesionales externos. Por supuesto que también tiene cosas negativas, por ejemplo a veces resulta dificultoso, por parte de algunas personas, entender el porqué de las dificultades o

necesidades de un niño, en este caso un alumno, cayendo muchas veces en la tentación de creer que es falta de voluntad por parte del niño y su entorno.

Las maestras ¿se encuentran preparadas para responder a estas dificultades que se presentan en estos alumnos?

Ante el niño con dificultades un porcentaje de docentes, me refiero a un 50% y algo más también, busca informarse más sobre el tema que se le presenta. No que estén preparadas sino que están dispuestas a informarse a medida que se le van presentando los casos. Asisten por propia iniciativa a cursos, conferencias...

También dentro del plantel docente nos encontramos con maestras más o menos flexibles o con diferentes tipos de formación que algunas veces ayuda y otras no tanto a acompañar el proceso de estos niños con NEE

A todo esto se suma que desde la Ley Federal de Educación y el ministerio desde hace unos años insisten a través de circulares en la integración de los niños con NEE en la escuela común, hasta dos por grado, pero no tienen en cuenta que no todas las instituciones están preparadas para hacerlo, una vez mas las leyes dicen una cosa pero en lo hechos queda aún mucho por hacer, entre ellas, por ejemplo, revisar los programas de los profesorados en EGB, ya que a las maestras no se las prepara para enfrentar estos desafíos de alumnos con NEE.

¿Y finalmente, cómo es la reacción de los padres de estos niños con NEE?

En relación a los padres, en general, reciben de buen grado los pedidos de la escuela, pero en los casos de niños con dificultades más serias, se observa muchas veces una negación de los problemas de su hijo o hija, que muchas veces lo expresan en un no hacer, o hacer e interrumpir.

Algunos padres se acercan a buscar espontáneamente ayuda, sobre todo en el caso de las necesidades transitorias de las que hablábamos al comienzo.

Segunda Entrevista: psicopedagoga

- ¿Qué indicaciones realiza a la maestra para que trabaje en el aula con el niño con déficit atencional?

Bueno, las indicaciones al docente del aula siempre apuntan a que comprenda que estos niños, en general, pueden lograr los aprendizajes, pero no pueden concretar los pasos que los llevarán al logro de los mismos. No pueden organizarse por cuenta propia y necesitan fundamentalmente que se los ordene por mucho tiempo más que otros niños. La primera estrategia que podrá entonces aplicar la docente será trabajar en forma muy sistemática con todo el grado. Por ejemplo marcar entre todos los distintos pedidos incluidos en una consigna y controlar que se hayan cumplido, dada una actividad poner tiempo de ejecución para cada una y avisar cuando el tiempo se va cumpliendo, registrar en una hoja agenda, o en agenda las fechas de evaluaciones y marcar en los días previos los temas que se deberán ir estudiando cada día, o acompañar el estudio con tomas diarias, etc.

Luego la docente deberá supervisar en forma más personalizada el modo en el que el alumno con dificultades puede ir cumpliendo estos planes, por lo que será útil que lo sienta próximo a su escritorio, para solicitar frecuentemente sus trabajos o realizar correcciones parciales mientras el alumno realiza sus evaluaciones.

Se pueden aplicar estrategias individuales, pero serán más difíciles de ser seguida por el docente y por lo tanto se volverán menos efectivas, porque el alumno con dificultades tenderá a abandonarlas. En sí estas estrategias son trabajadas individualmente en el gabinete.

- Ahora que lo menciona ¿Qué estrategias son utilizadas cuando trabaja en el gabinete en forma personalizada?

Sobre todo trabajamos en el entrenamiento de las funciones ejecutivas con el objetivo de favorecer las más afectadas. Las funciones ejecutivas son el conjunto de habilidades cognitivas que operan para dar lugar a la consecución de un fin establecido con anticipación, permiten el diseño de planes, la selección de conductas, la autorregulación de los procesos para la consecución del objetivo a realizar, la flexibilidad y la organización de la tarea propuesta. Los niños con déficit atencional muestran fallos importantes en la organización y ejecución de los planes de trabajo, lo que trae aparejado bajo rendimiento relacionado con incumplimiento, presentación inconclusa de pruebas y trabajos, o trabajos pobremente elaborados, etc. Todo esto a pesar de que se observe como un niño intelectualmente capaz.

Como te dije antes el entrenamiento de las funciones ejecutivas tiene como objetivo favorecer en cada niño las funciones que resulten más afectadas, por ejemplo puede ocurrir que un niño fracase en la ejecución de las evaluaciones no por falta de estudio o comprensión, sino por mal registro de lo pedido en las consignas, lo que implicaría revisar impulsivamente las mismas olvidando alguna de las tareas pedidas o ejecutando tareas relacionadas con el tema pero no ajustadas a la modalidad del examen, por ejemplo analizar cinco sustantivos cualesquiera, sin tener en cuenta que la consigna solicitaba

extraerlos del párrafo presentado en la evaluación. En un caso como este se realiza con el niño un trabajo permanente a partir de consignas, enseñándole estrategias tales como subrayar con distintos colores cada pedido de una consigna o anotando el número de pedidos, para luego verificar el cumplimiento de la totalidad. Lo mismo se solicitará se realice en el hogar cuando se realizan las tareas escolares o en la maestra particular.

Las estrategias son variadas y dependen de lo que resulte más útil para el niño. No todos los alumnos pueden valerse con utilidad de las mismas estrategias, aunque en general todas están relacionadas con las funciones de atención y organización. Ampliando esta idea puedo decir que el entrenamiento de las funciones ejecutivas apuntan a la atención, organización, planificación y concreción de distintos planes de trabajo que pueden ir desde una tarea de la hora de clase hasta un plan de largo plazo que abarque por ejemplo de una semana a la próxima, o inclusive más tiempo.

- ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente al trabajo personal con estos niños?

-

Aproximadamente unos cuarenta minutos semanales que corresponden a medio módulo, esto es en general, algunos necesitan un poquito más de tiempo, luego llevan tarea para trabajar con la maestra particular.

- En el nivel primario hay dos ciclos bien diferenciados, ¿cuáles son las características o diferencias entre uno y otro?, y ¿los niños con déficit atencional presentan alguna problemática particular?

En relación a lo que veníamos hablando, las dificultades en las funciones ejecutivas se hacen más evidentes en el rendimiento escolar del segundo ciclo. Esto sucede porque en los primeros grados la tarea del aula naturalmente es mucho más guiada y las dificultades que más sobresalen son las de aquellos niños con un déficit muy importante, por el cual no terminarán de copiar y resolver, o podrá observarse en la desorganización y pérdida de sus pertenencias, por ejemplo.

Pero en el segundo ciclo, que abarca: cuarto, quinto y sexto grado, se demanda más autonomía por parte del alumno en las tareas, y el número de variables a coordinar se multiplican. El alumno con problemas de atención, entonces, muestra una mayor desorganización, por ejemplo en materiales de estudio, poca efectividad en la ejecución de tareas y pruebas, olvido reiterado de tareas y bajo rendimiento en evaluaciones. A pesar de tener un buen nivel intelectual.

Revisión de archivos

Historia y descripción de la Institución

La fundación del Instituto NSSC fue el 22 de febrero de 1937, cuando las hnas., llegaron a la zona del Barrio, cuando aún eran caminos de tierra.

El colegio fue incorporado al Consejo de Educación de la Provincia de Córdoba en 1941. Desde 1953 ya consta en las actas un internado con capacidad para 30 alumnas.

“El Colegio por medio de su Club Colegial y asesorado por las hermanas realizan distintas actividades en beneficio de los habitantes del Barrio Chino, periódicamente se distribuyen alimentos, ropas”...

Los niveles inicial y medio comenzaron a impartir educación para varones y mujeres desde el año 2000, el profesorado desde su fundación.

El Instituto cuenta en la actualidad con la siguiente infraestructura edilicia: 23 aulas, una biblioteca especializada, y una de nivel inicial, sala de video con material audiovisual, laboratorio de idiomas, internet, de química y gabinete de computación, sala de música y teatro, gimnasio, un patio cubierto y otro descubierto, salón de actos, celaduría, gabinete de psicopedagogía, fotocopidora y librería, kiosco, archivo, sala de profesores y sala de maestras y despachos de: representante legal, administración, cobranza, secretaría de nivel primario y secundario, dirección de primaria, dirección de secundario y terciario, vicedirección de secundaria, personal de maestranza.

IDENTIDAD

(extraído del Ideario del Instituto)

1. La escuela ofrece una educación inspirada en el Evangelio y en las orientaciones de la Iglesia.
2. Promueve la formación integral de los alumnos de acuerdo con la concepción cristiana del hombre, de la vida y del mundo, y les prepara para participar activamente en la transformación y mejora de la sociedad.
3. Realiza una función social, y están abiertas a todos los que desean la educación que imparte.

ESTILO DE EDUCAR: En Comunidad educativa

Concibe a la escuela como una comunidad animada por los educadores, con la participación de los padres, y cuyo núcleo principal son los alumnos.

Reconoce el carácter único y la historia "singular" de cada alumno. Desde el ideario, que comparten todas las escuelas, pertenecientes a la congregación, se desprende la Visión y Política Institucional de este establecimiento educativo en particular:

Visión:

"La institución aspira a educar en los valores evangélicos y franciscanos generando lazos en base a la unión y el respeto.

Deberá acompañar a la familia en su misión, para formar personas comprometidas con la sociedad, con la Patria y así lograr insertarse en el mundo y ser factor de transformación para una comunidad más justa y fraterna."

Política institucional:

- Brindar una formación integral, a través de la tarea conjunta "Familia - Escuela", favoreciendo en los alumnos un proyecto personal de vida, impregnado de la alegría franciscana.
- Impartir una enseñanza cristiana formando personas de convicciones profundas y comprometidas en la promoción de la justicia y la paz en el lugar que la sociedad les asigne.
- Contribuir a la formación de una actitud crítica, comprometida y transformadora de la sociedad potenciando el desarrollo de su dimensión ética y trascendente.
- Promover valores cívicos de respeto y defensa de la Patria, preparándolos para participar activa y creativamente en la transformación y mejora de la sociedad, con proyección regional, nacional, continental y universal.
- Orientar a los alumnos en el trabajo formativo escolar para que desarrollen todas sus capacidades intelectuales, físicas y afectivas descubriendo aptitudes y aceptando las limitaciones.
- Educar para la convivencia y la paz promoviendo una relación fraterna y

solidaria entre todos los miembros de la comunidad.

- Enseñar a ver la naturaleza como obra de Dios, que se ha de cuidar y respetar y amar a imitación de Francisco de Asís.
- Facilitar el aprendizaje de la convivencia en un ámbito heterogéneo, donde el diálogo abierto y sincero forje la unidad en la diversidad y singularidad de las personas.
- Manifestar en todo momento gestos de gratitud y humildad en nuestras relaciones con los otros, siendo el comportamiento docente ejemplo y estímulo para el alumno.
- Impulsar la formación y crecimiento de una verdadera comunidad educativa entre todos los estamentos que integran la escuela, logrando coherencia en la acción e identidad institucional.
- Desarrollar un estilo pedagógico que promueva valores humanos y trascendentes, acentuando los vividos por Francisco y Clara de Asís...

Educando en libertad y para la libertad

Educando para la justicia y la solidaridad

Educando para la conciencia fraternal y la paz educando con alegría y amor por el trabajo

Educando con compromiso y firmeza

Educando con sencillez y paciencia

Educando con humildad y gratitud

Educando con afabilidad, flexibilidad, exigencia y respeto.

Ya que el presente trabajo se lleva a cabo en el nivel primario de este instituto es que se detalla a continuación el perfil del alumno que egresa:

PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DEL NIVEL PRIMARIO

(extraído de la libreta de informe del alumno)

Hablar del "perfil del alumno egresado", implica proyectarse en un futuro mostrando cuáles son las metas a las que aspiramos llegar después de varios años de trabajo conjunto entre docentes, padres y educandos.

Los alumnos que finalizan "el nivel primario" se encuentran aún en proceso de maduración, pero consideramos que en cada uno de ellos puede transparentarse ya valores cristianos que impregnan las acciones de su vida diaria.

Esperamos que los alumnos, finalizada esta etapa, estén: En la...

Dimensión cognitiva procedimental

- 1- Capacitados para expresar en forma oral y escrita los aprendizajes adquiridos.
- 2- Capacitados para aplicar estrategias de búsqueda, interpretación, organización e incorporación de información simple, oral o escrita.

Dimensión socio-emocional

- 1- Capacitados para integrarse a grupos de estudio o recreación respetando diferencias y buscando el consenso para el logro de objetivos.
- 2- Capacitados para comunicar sus necesidades y opiniones como modo de interacción con los otros.
- 3- Capacitados para evidenciar hábitos de orden, respeto, higiene y cortesía sin necesidad del control permanente del adulto.
- 4- Capacitados para expresarse por distintos medios, sin inhibiciones.

Dimensión espiritual

- 1- Capacitados para reconocer la bondad de la Creación como obra de Dios y a Jesús como el Hijo amado, su creación perfecta.
- 2- Capacitados para valorar el sentido de la fiesta cristiana en todas las celebraciones, fundamentalmente en la Eucaristía y la oración como diálogo con Dios.

Actualmente la escuela tiene 1200 alumnos de los cuales 435 pertenecen al nivel primario. Cuenta con directora y vicedirectora, secretaria docente, 12

maestras de grado (6 turno mañana y 6 turno tarde), 8 maestras especiales: plástica, computación, tecnología, música, teatro y folklore, catequesis e inglés. Desde junio de 2007 se incorpora una maestra de grado auxiliar.

Desde la Dirección de Institutos Privados de Educación se exige una base de 30 alumnos y un máximo de 35 por aula. A continuación se detallan la cantidad de alumnos por grado en el nivel primario a diciembre de 2006.

Grado	Cantidad de alumnos por división	
	A	B
Jardín	34	32
Primero	33	32
Segundo	31	32
Tercero	36	33
Cuarto	36	34
Quinto	36	35
Sexto	35	33

(Extraído de los libros de asistencia de la secretaría de nivel primario)

Acta N° /06

A los 7 días el mes de agosto, se cita a los padres del alumno T.F. de 4º grado para dialogar acerca de la actual situación del niño. Como se ha manifestado en reiteradas ocasiones a su madre, el alumno continúa aún sin revertir su conducta en el ámbito escolar, siendo frecuente que:

Agrede a sus compañeros física y verbalmente, y requiera del estímulo permanente de la docente para trabajar en el aula, ya que no logra adecuarse al ritmo de trabajo que es propio de cuarto grado.

Estas dificultades ya se han evidenciado en grados anteriores, por lo que durante el transcurso de tercer grado se sugirió realizar una consulta con psicólogo, esperando hasta la fecha la presentación del informe correspondiente.

Por otra parte teniendo en cuenta, según lo expresado en el reglamento de la escuela, que ante toda falta REITERADA de conducta, luego de llamadas de atención, el alumno firmará el LIBRO DE DISCIPLINA, se hace saber que T. ha firmado hasta la fecha en cuatro oportunidades por los siguientes motivos:

*Por no acatar órdenes de dirección, ya que se retira por otra puerta del colegio

*Por comportarse inadecuadamente en el recreo

*Por molestar a sus compañeros golpeándolos violentamente, en reiteradas oportunidades

*Reiteradas agresiones verbales y físicas entre compañeros.

Sabiendo también por reglamentación, que es condicionante para la matrícula del año siguiente, la firma de dicho libro, en más de tres veces; se comunica a la familia que la institución se reserva el derecho de admisión para el año 2007.

Firma madre/padre/tutor

Firma Dirección

Firma Psicopedagoga

Acta nº /06

A los 27 días del mes de septiembre se cita a los padres del alumno T. F., de cuarto grado, para notificarles que habiendo el alumno firmado el libro de disciplina en cinco oportunidades, no se le matriculará para el ciclo lectivo 2007, en cumplimiento del Reglamento Interno Institucional.

Firma del padre/madre/tutor

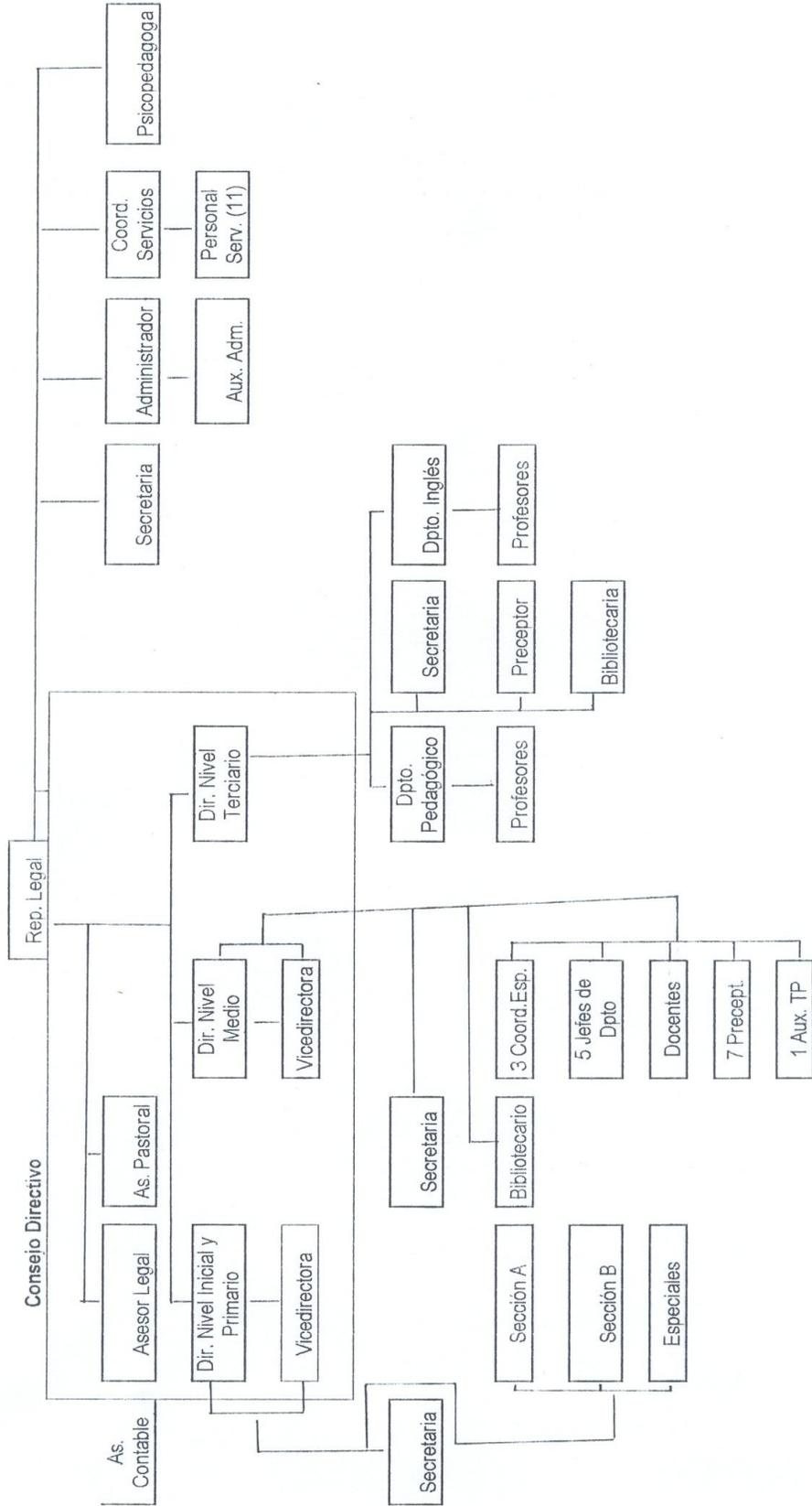
Firma de la Directora

Organigrama

12

Modificado en agosto de 2007

Organigrama



Experiencia de atención a la diversidad

El Instituto C. R., de la ciudad de Córdoba, con una mirada atenta a las transformaciones de la realidad, fue creando y construyendo posibles respuestas pedagógicas.

En el año 1988 se inicia el trabajo de "gabinete" con un solo miembro (psicopedagoga).

A fines de 1991 se produce un cambio de gestión directiva que avala e impulsa este nuevo modo de entender la educación y se adopta la modalidad de trabajo en equipo, se plantea desde gabinete la necesidad de complementar la mirada que hasta ese momento se tenía: (gabinete unipersonal: Psicopedagoga) y se solicita a dirección y representante legal la incorporación de un profesional psicólogo.

A partir de la incorporación de una psicóloga, se comienza a trabajar paralelamente en dos comisiones técnico-docente: Educación para el amor e Integración de Niños con Discapacidades a la escuela común, incorporando progresivamente alumnos con síndrome de Down

Quienes fueron y son partícipes de este trabajo lo resumen con esta frase:

“En relación a los niños con NEEs permanentes pensamos que lo distinto no puede ser tomado como opuesto y por lo tanto excluido”. (DIPE, 2005)

Fundación Añil desarrolla en Córdoba un programa de acompañamiento pedagógico terapéutico alternativo y complementario al sistema educativo.

<http://www.fundanil.com.ar>

MUSICOTERAPIA EN NIÑOS CON DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD DEL AULA INTEGRADA (Musicoterapy in children with Attention Deficit and High Activity on integrated classroom)

Cabrera, C. y Manzanares-H, J.

Universidad Nacional Abierta y Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Venezuela.

La educación venezolana (I y II Etapa de Educación Básica), presenta alto índice de trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) con distracción, inquietud y bajo rendimiento académico en los niños; síndrome que perjudica su vida escolar, social y emocional; mientras que en padres y docentes, situaciones difíciles de armonización hogar-escuela. Se persiguió mediante estudio exploratorio-descriptivo, con diseño de campo y aplicación de observación, en alumnos del aula integrada de la Escuela Básica "Lucas Guillermo Castillo" (municipio Miranda-estado Falcón), determinar la importancia de la Musicoterapia en el Trastorno de TDAH en ocho (8) alumnos TDAH según diagnóstico de Especialista, registrando mediante guía de observación y diario de campo la aplicación de la música de Mozart ("Sonata para dos pianos" y "Concierto para violín"). Se evidenció que los alumnos TDAH, lograron mantenerse atentos y más concentrados en las actividades propuestas, hasta terminarlas con un máximo de acierto, logrando mejorar los niveles de concentración y atención, así como mayor control de sus movimientos. Respondieron favorablemente a la música; adaptándose adecuadamente a las actividades propuestas al ofrecerles un ambiente estimulante y recursos adecuados.

La Musicoterapia resultó provechosa y pertinente al hecho educativo, aportando un ambiente positivo y relajador al salón de clase. En el aula integrada, mostró evidencias de su beneficio para el desempeño del niño en el aula regular (mejorando su integración al ambiente escolar) y favoreciendo su desarrollo integral. Al 15% de niños con TDAH severo, 25% leve y 25% agudo, al aplicárseles Musicoterapia, mejoró su nivel de atención y capacidad de concentración en un 80%, permitiéndoles culminar sus actividades escolares de manera productiva. Se confirmó la importancia de la Musicoterapia en niños con TDHA.

Recuperado el 31 de agosto de 2007 y extraído de:

<http://investigacion.unefm.edu.ve/LibroJornadas2004/Inv.Hom.Soc.Edu.cul.htm>

En 1993, la psicóloga Frances Rauscher y el neurobiólogo Gordon Shaw de la Universidad de Wisconsin describieron que la exposición de 36 estudiantes durante 10 minutos de la sonata para dos pianos en re mayor tenía efectos positivos en las pruebas de razonamiento espacio temporal. Este efecto duraba unos 10 minutos. Fue publicado en 1993, en la revista Nature.

La expresión "Efecto Mozart" se refiere a los presuntos efectos a nivel cognitivo que produce escuchar las melodías de W. A. Mozart.

La influencia de la música de W. A. Mozart en el cerebro, según algunos investigadores, radica en los patrones y el cronometraje. El presunto efecto Mozart también se utiliza para designar los efectos de la música sobre el comportamiento humano, indistintamente de su género.

Independientemente de la validez que se dé al primer estudio sobre el efecto Mozart, la música sinfónica e instrumental se utiliza en salas de hospitales, ante intervenciones quirúrgicas, en fábricas, en bibliotecas, y en otros ambientes, buscando según los casos, la relajación, la concentración, la memorización, la creatividad, el análisis. Todo esto que hace la música se debe a las ppm (pulsaciones por minuto) que tiene, en este caso particular, la música de Mozart, ya que cambian el estado del cerebro y lo hacen más receptivo.

Recuperado el 14 de noviembre de 2007 y extraído de:

http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_Wisconsin



GOBIERNO DE CORDOBA
DIRECCION DE INSTITUTOS PRIVADOS DE ENSEÑANZA
LA RIOJA 720 - CORDOBA REPUBLICA ARGENTINA

CORDOBA, 11 DIC 1988

VEISTO: La necesidad de sistematizar el proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito de la escolaridad común con normativas que contemplen los aspectos administrativo legal, organizacional y pedagógico, y

CONSIDERANDO:

Que la política educativa de la Provincia de Córdoba garantiza la igualdad de oportunidades atendiendo a la diversidad de los alumnos, contemplando el principio de normalización e integración (art. 37, 38 y 39 - Ley General de Educación Nº 8113).

Que la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza promueve y auspicia la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de los Institutos dependientes de esta Dirección.

Que de los antecedentes e investigaciones a nivel nacional e internacional acerca de la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de la educación común, surgen criterios que optimizan el proceso de integración de los alumnos con relación a: a. Número de alumnos integrados por grupo escolar, b. Edad de los educandos, c. Adaptaciones curriculares, d. Evaluación, acreditación y certificación de aprendizajes.

En uso de las atribuciones que le confiere la Ley.

LA DIRECTORA DE LA DIRECCION DE INSTITUTOS
PRIVADOS DE ENSEÑANZA
RESUELVE:

ARTICULO 1º: ESTABLECER que la integración de alumnos con necesidades educativas especiales sea una dimensión del Proyecto Educativo Institucional contemplando las diferentes modalidades de integración y las estrategias de intervención de los distintos responsables.

ARTICULO 2º: AUTORIZAR que a partir de los lineamientos curriculares para la escolaridad común, se efectúen adaptaciones o innovaciones que atiendan las necesidades especiales.

ARTICULO 3º: RECOMENDAR que las acreditaciones y certificaciones que surjan del proceso de integración, destaquen el logro de competencias básicas alcanzadas por el alumno.

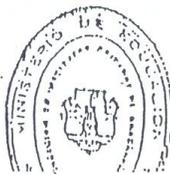
ARTICULO 4º: ESTABLECER un máximo de dos alumnos integrados por grupo, curso o división sugiriendo sean con diferentes características.

ARTICULO 5º: RECOMENDAR que la diferencia de edades de los alumnos con necesidades educativas especiales y el grupo escolar al cual se integra no supere los tres años.

ARTICULO 6º: PROTOCOLIZAR, tomar conocimiento Sub-Dirección, Inspección General, Inspección de Zona, Auditoría de Institutos, División Jurídica, Apoyo Administrativo, Instituto y ARCHIVAR.

RESOLUCION

Nº 1.299-1
11 de diciembre de 1988



Dra. HAYDEE NOEMI HOJO
DIRECCION



Polst

DIR

CORDOBA, = 4 DIC 2000

VISTO: el legítimo derecho a la educación que posee la población con necesidades educativas especiales, establecido por la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Ley General de Educación de la Provincia N° 8113;

Y CONSIDERANDO:

Que a los fines de garantizar su cumplimiento, resulta necesario promover la integración social y escolar de dicha población, propiciando una escuela abierta a la diversidad.-

Que este nuevo concepto permitirá flexibilizar los requisitos y criterios del actual sistema estrictamente graduado, mediante la construcción de adaptaciones curriculares que den respuesta a esas necesidades del alumno. En este contexto educativo se beneficiará el desarrollo de sus capacidades, manteniendo para estos alumnos la vigencia de los fines de la educación.-

Que a esos efectos, resulta pertinente implementar en la enseñanza común una certificación de estudios que se encuentre respaldada por un informe de competencias adquiridas por el educando, una vez egresado éste del nivel correspondiente.-

Por ello, los informes producidos, el Dictamen N° 1635/00 del Departamento Jurídico de este Ministerio, y en uso de las atribuciones conferidas por los arts. 11-incs. 1) y 4) -y 23 de la Ley N° 8779 y concordantes de su decreto reglamentario;

EL MINISTRO DE EDUCACION
RESUELVE:

Art. 1°.- DISPONER que toda certificación final de estudios que se extienda a alumnos con necesidades educativas especiales

Polst
SILVIA A. de CASTRO
JEFE DE SECCION
DIV. REDACCION Y EXPEDIENTES
Y APOYO DIVISION COMPILACION

1114
06-12-00
MESA DE ENTRADAS
hb

APOYO ADMINISTRATIVO

NOTA N°
RECIBIDA 27/12/00 Hs.
RECEP... *Avil*

incorporados a la enseñanza común (niveles inicial, primario, medio y modalidad adultos), tanto de orden público como privado y para los que se hayan implementado adaptaciones curriculares significativas, esté acompañada por el Informe Final de Competencias Adquiridas debidamente cumplimentado por la Dirección del centro educativo interviniente.-

Art. 2º.- APROBAR los formularios de Informe Parcial de Competencias Adquiridas y de Informe Final de Competencias Adquiridas y el Instructivo para su elaboración, que como Anexo I con cinco (5) fojas, forma parte integrante de la presente resolución.-

Art. 3º.- PROTOCOLICÉSE, comuníquese, publíquese en el Boletín Oficial y archívese.-

RESOLUCION

Nº 1114

Nº

cdh.-

Dir. Despacho De Redacción De Expedientes
<i>[Handwritten signature]</i>

[Handwritten signature]
SILVIA A. de CASTRO
JEFE DE SECCION
DIV. REDACCION Y EXPEDIENTES
A/C DIVISION COMPILACION

ES COPIA

[Handwritten signature]
DR. JUAN CARLOS MAQUEDA
MINISTRO DE EDUCACION



CORDOBA, 21 FEB 2001

VISTO: la propuesta efectuada por la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas, en pos de definir una política de integración de los niños con necesidades educativas especiales y los Pactos y Declaraciones Internacionales que aspiran a la construcción de una escuela inclusiva y respetuosa de la diversidad.-

Y CONSIDERANDO:

Que los artículos 27 y 28 de la Ley Federal de Educación N° 24.195, amplían y profundizan el rol de la Educación Especial, promoviendo la integración escolar y social de los alumnos con necesidades educativas especiales y conforme al Acuerdo Marco para la Educación Especial, Documento A - N° 19 del Consejo Federal de Educación.-

Que cada vez son más los alumnos con esas necesidades integrados en los centros educativos comunes de manera espontánea, o con intervención en el proceso de seguimiento de entes oficiales o privados.-

Que es imprescindible calificar los recursos humanos del sistema educativo y aquellos que se encuentran en etapa de formación.

Que en el proceso de integración intervienen actores públicos y privados que deben ser coordinados para una mejor prestación del servicio.-

Que es necesario flexibilizar los criterios del sistema educativo a fin de facilitar la inclusión del alumno en el ámbito educativo que más lo beneficie.-

Que se hace imprescindible la elaboración de las adecuaciones curriculares que den respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados.-

33

Dir. de Desarrollo de Pol. EA
MESA DE ENTRADAS
23-02-01

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]
SILVIA A. DE CASTRO
JEFE DIVISION COORDINACION
D. DE EDUCACION
ES COPIA

APOYO ADMINISTRATIVO

NOTA I'

Que se debe promover la concertación de acciones a través de la formación de redes de los diferentes sectores de la comunidad, para optimizar los recursos existentes a fin de facilitar la integración de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, artístico, recreativo y laboral, entre otros.-

Que es importante orientar, informar y atender las necesidades de la familia del alumno integrado, promoviendo una continua y activa participación en todo el proceso.-

Que se debe convocar a la reorganización de la Educación Especial, a fin de ampliar la oferta educativa para la innovación y el cambio en pos de la atención a la diversidad.-

Que se hace imprescindible normalizar los procesos de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en escuelas comunes, a fin de propiciar la igualdad de posibilidades y oportunidades y el criterio de equidad atendiendo a la diversidad.-

Por ello, el Dictamen N° 3131/00 del Departamento Jurídico de este Ministerio y en uso de las atribuciones conferidas por el Art. 26 de la Ley N° 8779;

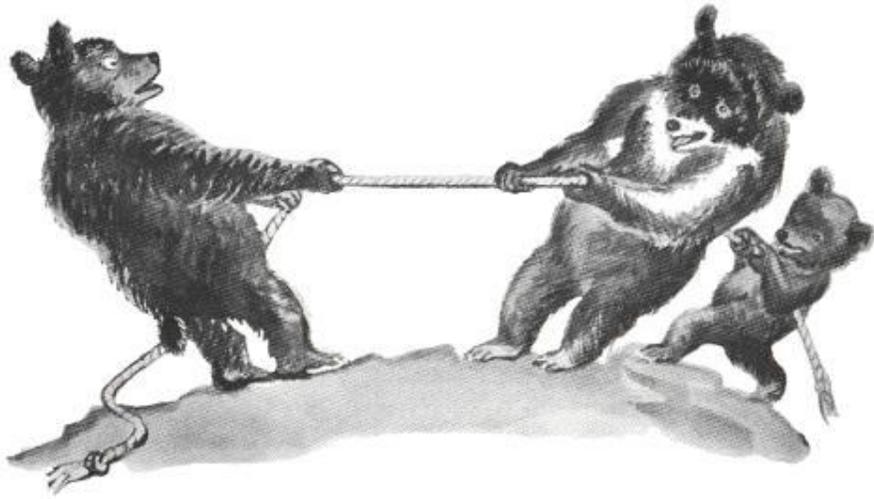
EL MINISTRO DE EDUCACION
RESUELVE

Art. 1°.- ADHERIR al Acuerdo Marco para la Educación Especial, Documento A -N° 19 del Consejo Federal de Educación.-

Art. 2°.- DISPONER que todos los Centros de Educación Especial dependientes de la Dirección de Regímenes Especiales brinden el servicio de apoyo y orientación para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela común de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial a través de un equipo integrado por uno o más docentes de apoyo y personal

Castro
SILVIA A. DE CASTRO
JEF. DEPARTAMENTO JURÍDICO
MINISTERIO DE EDUCACION
ES COPIA

CAT - A N° 2



CAT - A N° 7



CAT – A N° 8



Lámina 2 Se ven dos osos y un osito tirando de una cuerda. Uno grande de un extremo y los dos restantes en el otro. Los dos osos grandes son ambiguos.

Lámina 3 Un león sentado en un sillón con pipa y bastón. En el cuadrante inferior derecho se asoma un ratón de un agujero.

Lámina 7 En un paisaje selvático se observa un tigre con colmillos y garras visibles, avalanzándose sobre un mono.

Lámina 8 En el interior de un living dos monos adultos sentados sobre un sillón beben una infusión en taza. En la parte anterior un mono adulto sentado en un puf dialoga con un monito. Se observa un cuadro en la pared.

APLICACIONES EDUCATIVAS

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Esta aplicación se diseñó con el programa CLIC (<http://www.indicedepaginas.com/>), a partir del libro de texto de Conocimiento del Medio, de la editorial Santillana y se tratan los siguientes temas y conceptos:

Las plantas

1. Hierbas - Arbustos - Árboles.
2. Fruto - Flor - Semilla.
3. Cereales - Legumbres - Hortalizas -
3. Árboles frutales.
4. Partes comestibles.

Los animales

1. Salvaje - Doméstico.
2. Vertebrado - Invertebrado.
3. Ovíparo - Vivíparo.
4. Herbívoro - Carnívoro - Omnívoro.
5. Insecto - Pez - Reptil - Anfibio - Ave - Mamífero.

Los alimentos y la nutrición

- 1 - Los alimentos.
- 2 - La digestión.
- 3 - Respiración, circulación, excreción.

La Tierra

- 1 - La tierra y el suelo.
- 2 - La tierra y el agua.
- 3 - La Tierra y el Sol.

Los animales y las plantas

- 1 - Los animales.
- 2 - Las plantas.
- 3 - Los ecosistemas

Trabajamos...

- 1 - En el campo.
- 2 - En la industria.
- 3 - En el mar.

Nuestro cuerpo

- 1 - Los seres humanos.
- 2 - Los huesos y los músculos.
- 3 - Nos movemos y sentimos.
- 4 - Nos alimentamos.
- 5 - Nacemos y crecemos.

Paisaje y territorio

- 1 - El paisaje: relieve y costas.
- 2 - El clima y el paisaje.
- 3 - La industria.

- 4 - Los transportes y las comunicaciones.
- 5 - El territorio.

Función de relación

La aplicación consta de tres unidades:

- 1 - Los seres vivos se relacionan.**
- 2 - El movimiento.**
- 3 - Los sentidos.**

La energía

La aplicación consta de tres unidades:

- 1 - Los materiales y el calor.**
- 2 - La luz y el sonido.**
- 3 - La electricidad**

Proyecto Tierra 4º - Parte I "Somos parte de la Tierra"

La aplicación consta de cinco unidades:

- 1 - Nos relacionamos con el exterior.**
- 2 - Los alimentos y la digestión.**
- 3 - Nacemos y crecemos.**
- 4 - Somos amigos de los animales.**
- 5 - Conocemos otros animales.**

Parte II "La Tierra, un planeta vivo"

La aplicación consta de seis unidades:

- 6 - Las plantas.**
- 7 - Los seres vivos y su medio.**
- 8 - El suelo.**
- 9 - Rocas y minerales.**
- 10 - Los materiales.**
- 11 - Los inventos y las máquinas.**

Parte III "Una Tierra para todos"

La aplicación consta de cuatro unidades:

- 12 - El transporte.**
- 13 - Los paisajes.**
- 14 - Los trabajos de las personas.**
- 15 - Vivimos en comunidad.**

Proyecto Mundo 5º - Parte I "Un mundo para vivir"

La aplicación consta de:

- 1 - Los seres vivos.
- 2 - Los animales vertebrados.
- 3 - Los animales invertebrados.
- 4 - Las plantas.
- 5 - Nos relacionamos con el exterior

Parte II "Un mundo para descubrir"

La aplicación consta de cinco unidades:

- 6 - La Tierra en el Universo.**
- 7 - El agua y el aire.**
- 8 - La materia.**
- 9 - La energía en nuestras vidas.**
- 10 - Los avances técnicos cambian nuestra vida.**

Parte III "Un mundo para compartir"

La aplicación consta de cinco unidades:

- 11 - La vida en el pasado.
- 12 - La Edad Media.
- 13 - La organización política y social de nuestra Comunidad.
- 14 - Las actividades económicas de nuestra Comunidad.
- 15 - El paisaje de nuestra Comunidad.

Proyecto Mundo 6º - Parte I "Un mundo para vivir"

La aplicación consta de:

- 1 - El ecosistema.
- 2 - La nutrición de animales y plantas.
- 3 - La nutrición humana.
- 4 - La circulación y la excreción.
- 5 - La reproducción humana.

Parte II "Un mundo para descubrir"

- 6 - El relieve y la hidrografía de España.
- 7 - El clima, la vegetación y la fauna de España.
- 8 - El calor y la temperatura.
- 9 - La electricidad y el magnetismo.
- 10 - La luz y el sonido.

LENGUA

Las sílabas

Las aplicaciones constan de:

- 1 - Sílabas y diptongos.
- 2 - Sílabas tónicas y átonas.
- 3 - Palabras agudas, llanas y esdrújulas

Los verbos

La aplicación consta de ocho unidades:

- 1 - Conceptos básicos.
- 2 - Número y persona.
- 3 - Pasado, presente y futuro.
- 4 - Formas simples y compuestas.
- 5 - El verbo auxiliar haber.
- 6 - Verbos terminados en -ar: saltar.
- 7 - Verbos terminados en -er: comer.
- 8 - Verbos terminados en -ir: vivir.

Palabras

La aplicación trata las siguientes clases de palabras:

- 1 - Sustantivos.
- 2 - Adjetivos.
- 3 - Artículos.
- 4 - Posesivos.
- 5 - Demostrativos.

En el diccionario no aparecen todas las formas de cada verbo, sino sólo el nombre del verbo al que pertenecen. Estos nombres terminan en -ar, en -er o en -ir.
Ejemplo:
sigue, siguió, seguir

Las formas verbales pueden estar en:
- Primera persona, acompañadas de los pronombres yo, nosotros, nosotras
- Segunda persona, acompañadas de los pronombres tú, vosotros, vosotras
- Tercera persona, acompañadas de los pronombres él, ella, ellos, ellas.

Acentuación

La aplicación consta de cinco temas:

- 1 - Palabras agudas.
- 2 - Palabras llanas.
- 3 - Palabras esdrújulas.
- 4 - Diptongos.
- 5 - Hiato.

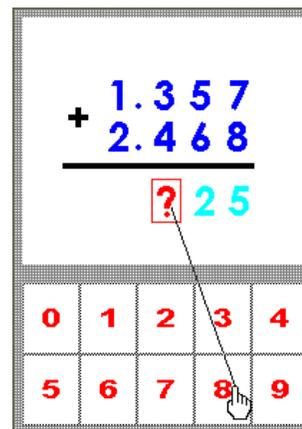
MATEMÁTICA

Las tablas de multiplicar

Las operaciones

La aplicación consta de cuatro unidades:

- 1 - Sumas.
- 2 - Restas.
- 3 - Multiplicaciones.
- 4 - Divisiones.



Números Romanos

Esta aplicación se diseñó para facilitar el aprendizaje de **los números romanos**.

Numeración

Esta aplicación se diseñó para reforzar el aprendizaje de **la numeración**. La aplicación consta de cuatro unidades:

- 1 - Números de dos cifras.
- 2 - Números de tres cifras.
- 3 - Números de cuatro cifras.
- 4 - Números de cinco cifras.

Números y operaciones :

La aplicación consta de cinco temas:

- 1 - Numeración
- 2 - Adición
- 3 - Sustracción
- 4 - Multiplicación
- 5 - División

