



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE TEORÍA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

**“ESTRATEGÍAS PSICOPEDAGÓGICAS EN LA MEJORA DE LA LECTO-
ESCRITURA EN NIÑOS CON TDAH EN EDUCACIÓN BÁSICA”**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA

PRESENTA:

MÓNICA CASTILLO HERNÁNDEZ

TUTORA

DRA. ELIZABETH ROJAS SAMPERIO

Correo: t_leiperojas@g.upn.mx

CIUDAD DE MÉXICO, 2022

AGRADECIMIENTOS

Para los niños con TDAH, con la finalidad de hacerles más fácil su caminar dentro del ámbito escolar.

Para mi tutora Dra. Elizabeth Rojas Samperio, por la confianza, paciencia y todos los conocimientos transmitidos, que ayudaron a la realización de este proyecto.

Para la UPN, por brindarme las bases y conocimientos a mi formación como Psicóloga.

Para el IMSS, que me ha permitido llevar a cabo mis conocimientos y me ha brindado la experiencia en mi práctica profesional.

Para mis hijas; Carmina y Camila, por todo su apoyo, empatía, tolerancia y solidaridad a lo largo de estos dos años.

Para el Dr. Cecilio Camarillo Rosas, por enseñarme a ver la vida de una manera diferente, por su compañía durante todo el proceso de este trabajo, por darme la mano y levantarme en los momentos que sentía claudicar y la motivación para seguir adelante.

Para el Dr. Arian Barrientos Juárez por el “si se puede”, su guía y sus orientaciones.

Para el Dr. Manuel de Jesús Mandujano Magchún, por todo su apoyo incondicional.

Para mis hermanos Norma y Marco Antonio por su apoyo, en especial a Mariana por toda su ayuda y acompañamiento.

Para mi papá Marco Antonio Castillo, por enseñarme el sentido de la responsabilidad y asumir consecuencias que me han ayudado a crecer en la vida.

Para esa mujer que me enseñó que los sueños se persiguen y se alcanzan, que en la vida se lucha y no se rinde, gracias mamá Rosa Ma. Hernández por todas tus enseñanzas y tu gran herencia de lucha.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Introducción | 4 |
| 1. Desarrollo de la intervención como proceso metodológico | 9 |
| 2. Diagnóstico Integral | 14 |
| 2.1 Instrumentos | 15 |
| 2.2 Metodología cuantitativa | 28 |
| 2.3 Metodología cualitativa | 31 |
| 2.4 Descripción de los espacios internos y el contexto donde se desarrolla el trabajo | 35 |
| 2.5 Resultados del diagnóstico | 37 |
| 2.6 Problema de Investigación | 59 |
| 2.7 Objetivos | 61 |
| 2.8 Interés por el objeto | 62 |
| 3. Marco teórico | 63 |
| 3.1 Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH | 63 |
| 3.1.1 Historia | 63 |
| 3.1.2 Etiología | 66 |
| 3.1.3 Daño en la estructura cerebral | 69 |
| 3.1.4 Definición | 75 |
| 3.1.5 Características | 77 |
| 3.1.6 Prevalencias | 79 |
| 3.1.7 Diagnóstico | 80 |
| 3.1.8 Diagnóstico diferencial y comorbilidad | 88 |
| 3.1.9 Dieta para disminuir síntomas del TDAH | 93 |
| 3.1.10 Tratamiento | 94 |
| 3.2 Lectura y escritura | 99 |
| 3.2.1 Aprendizaje | 101 |
| 3.2.2 ¿Cómo se aprende? | 106 |
| 3.2.3 ¿Qué es la escritura? | 107 |
| 3.2.4 ¿Qué es la lectura? | 109 |
| 3.2.5 Procesos de la lectoescritura | 112 |
| 3.2.6 ¿Cómo se enseña la lectoescritura? | 115 |
| 4. Intervención didáctica | 121 |
| 4.1 La enseñanza a través del tiempo | 121 |
| 4.2 Método de aprendizaje basado en secuencias didácticas | 135 |
| 5. Resultados | 145 |
| 6. Discusión y conclusiones | 158 |
| 7. Referentes Bibliográficos | 164 |
| 8.- Anexos | 185 |

Introducción

A nivel mundial, según datos de la UNESCO; existen 861 millones de personas, en el mundo que no saben leer ni escribir y 113 millones de niños están sin escolarizar, sin acceso a la enseñanza básica. (CONEVAL 2011) En los últimos 35 años, en México ha disminuido de manera considerable la proporción de la población de 15 años en adelante considerada analfabeta. En el 2010, el 6.9% de la población de 15 años y más no sabe leer ni escribir, esta situación provoca un alto índice de deserción escolar. Si hablamos sobre el TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) Polancyk en (Llanos, García, González, & Puente, 2019) refiere que en 2007 se realizó un análisis en diferentes países, basado en los criterios del DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría) y se encuentra que el TDAH afecta al 5% de la población de estudiantes a nivel mundial. Dentro del IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social) en la UMF (Unidad de Medicina Familiar) No. 14 de la zona norte de la Ciudad de México, atiende una población total de 100 mil derechohabientes, sin embargo, es de las pocas unidades de primer nivel que cuenta con un servicio de Salud Mental, donde se atienden 760 pacientes por mes, los niños con diagnóstico de TDAH abarca un promedio del 10% de la población total atendida, datos obtenidos con base en el Sistema de Información de Atención integral para la salud 2020.

Considerando estas estadísticas a nivel mundial y en particular es de suma relevancia reconocer la importancia de brindar una atención integral de calidad y calidez, tomando en cuenta el principio de fortalecer el escenario familiar y escolar y

posteriormente en un futuro a mediano y largo plazo para la vida social y laboral a niños diagnosticados con TDAH, que presentan dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura con la finalidad de disminuir los índices de fracaso escolar, considerando este último como un “*desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobre edad, de logros diferentes de acuerdo con el género, sector social, etnia, etc.*” (Terigi, 2009). Para evitar el fracaso escolar en niños con TDAH, las instituciones educativas requieren de un apoyo para proporcionarles una atención integral donde tengan un diagnóstico y tratamiento de los niños con TDAH, ya que requieren un de un proceso de enseñanza aprendizaje diferente por sus condiciones neurobiológicas tales como: inatención, hiperactividad e impulsividad, con la finalidad de brindar herramientas que permitan la vida escolar, familiar, y social, disminuyendo el fracaso escolar y quitar estigmas de malos estudiantes, de esta manera se logrará que aprovechen las oportunidades dentro del ámbito educativo para que en un futuro se logre en ellos una movilidad social.

Tomando en cuenta los argumentos anteriores, se ha decidido llevar a cabo una investigación-intervención con el fin de probar una serie de estrategias que permitan fortalecer los aprendizajes relacionados con la lecto-escritura a niños previamente diagnosticados con TDAH con el fin de identificar las formas de trabajo más adecuadas con estos niños y, así, potenciar sus aprendizaje a fin de que regresen a la escuela regular y tengan comportamiento adecuados y rendimiento suficiente que les permita obtener calificaciones aprobatorias. La necesidad de brindarle una atención integral a niños con TDAH brindándoles diagnóstico, tratamiento farmacológico, psicológico y en esta ocasión psicopedagógico.

En este trabajo se desarrollará una forma innovadora y diferente de ver a la educación, desde una perspectiva fuera del aula, apoyando en un proceso de enseñanza aprendizaje en un ambiente más personalizado y específico a sus condiciones neurobiológicas tales como; inatención, hiperactividad e impulsividad.

La importancia del trabajo radica en eliminar estigmas que se les ha dado a los niños con TDAH, tales como, etiquetas de malos estudiantes, malcriados por sus conductas, agresivos; las cuales generan aislamiento, discriminación y rechazo en la escuela y en la sociedad. Se trata de ver a los niños con TDAH, no como un problema o una discapacidad, si no, como niños que cuentan con potencial que se desarrolla de una manera diferente, por sus condiciones neurobiológicas, esto se lograra adaptando los contenidos planteados en los planes y programas planteados en educación básica y una técnica psicopedagógica adecuada de a sus condiciones, algunos estudios han demostrado que con la técnica pedagógica adecuada los niños con TDAH mejoran su desempeño académico .paralelamente se disminuye el fracaso y la deserción escolar mediante la mejora de la lecto-escritura por medio de estrategias psicopedagógicas específicas para su condición neurobiológica, a través de: a) identificar las dificultades en la adquisición de la lecto-escritura en niños con TDAH, b) Proporcionar las herramientas adecuadas, de acuerdo a sus necesidades y características neurobiológicas a los niños con TDAH para la mejora de la lecto-escritura y c) Medir los resultados obtenidos en la mejora de la lecto-escritura, después de la intervención de estrategias psicopedagógicas.

De esta manera surgen las siguientes interrogantes ¿Por qué los niños con TDAH tienen dificultades en la adquisición de la lecto-escritura? ¿Cuáles son las herramientas que pueden ayudar a los niños con TDAH para la adquisición de la lecto-escritura? ¿Qué resultados se van a obtener después de aplicar la intervención de estrategias psicopedagógicas para niños con TDAH? Y Estas técnicas psicopedagógicas ¿pueden generalizarse para otros niños en condiciones similares?

Esta investigación se empleará el método de análisis desde la perspectiva de Schutz sociología fenomenológica, con niños diagnosticados con TDAH y dificultades en la lecto escritura. Para el análisis de los resultados se utilizará una metodología mixta; la perspectiva cuantitativa se realiza un análisis ABA (Applied Behavior Analysis) y prospectiva desde la cualitativa se realizará un análisis Etnográfico y analítico, con niños diagnosticados con TDAH y deficiencias en la lectoescritura, debido al área laboral la intervención se llevará a cabo en la UMF No. 14 del IMSS.

El proyecto se encuentra organizado en tres capítulos y las conclusiones; el primero es el Diagnóstico Integral: donde se explican los procedimientos utilizados para el análisis de la investigación-intervención, se describen los sujetos y los instrumentos aplicados para conocer sus circunstancias y la metodología que se utilizará para la historia, el análisis de los resultados; el segundo capítulo consta de dos partes, por un lado se habla sobre la historia, etiología, daño estructural, definición, características, prevalencia, comorbilidades, dieta, y tratamiento del TDAH y por otro se habla sobre el origen y la definición de aprendizaje; el tercer capítulo está basado en la intervención didáctica que tiene como fundamento teórico la teoría

constructivista, basada en la secuencia didácticas planteada por los planes y programas de educación básica propuestos por la SEP y por último se establecen los resultados, discusión y conclusiones de esta investigación.

1. Desarrollo de la intervención como proceso metodológico.

Se toma como referencia los trabajos realizados por Alfred Schutz (1899-1959); quien fue un *“sociólogo y filósofo austriaco de origen judío. Ligado a la escuela de economía de Viena de Hayek y Von. Mises. Dejó Viena antes de la ocupación nazi y permaneció en París, en 1939 emigra a los Estados Unidos en donde se desempeña como consejero legal en varios bancos y la enseñanza y escritura en el campo de la sociología fenomenológica. En 1943, ingresa en la New School for Research en New York”*. (La web de las biografías (2020).

Shutz es fundador de la sociología fenomenológica, con la influencia de Max Weber (1864-1920) y en colaboración con Tomas Luckman (1927-2016) filósofo y sociólogo *“alemán con origen eslovenos, durante la segunda guerra mundial se muda a Austria, realiza sus estudios de sociología en la universidad de Viena y en la Universidad de Innsbruck, trasladándose posteriormente a los Estados Unidos donde se instruye en la nueva escuela para la investigación social en New York. Desde 1994 inicia a impartir clases de sociología en la universidad de Konstanz en Alemania”*. (El mundo 2014) trabajó en la escuela fenomenológica buscando que se identifiquen las situaciones sociales como fenómenos de investigación que den cause a soluciones factibles según cada uno de los entornos.

De esta forma concebimos a la metodología fenomenológica como el movimiento filosófico del siglo XX, de carácter cualitativo que describe las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia, del griego que significa *Fainomai: (mostrarse o aparecer) y Logos: (estudio o tratado)*. Schutz y su discípulo

Lukman se centran en elaborar desde la percepción metodológica el campo problemático de tensión entre la subjetividad del actor individual y la colectividad y la sociedad, “para Luckman la fenomenología es una filosofía del ser humano en su mundo vital” su objeto de estudio está relacionado con la subjetividad de la vida cotidiana.

Schutz realiza la concepción de una fenomenología del mundo de la vida, basada en una realidad social, el mundo de la vida y la situación biográfica.

El mundo de la vida lo ve como el mundo caracterizado por la intersubjetividad, tipificación que tiene lugar, considerando al sentido común, a la vida y el trabajo cotidianos y la realidad del mundo. Para Schutz el mundo es donde las personas actúan con la actitud natural, sin embargo, la realidad del mundo la ponen en juego cuando surgen problemáticas.

El campo de investigación de la fenomenología está basado en 1) la proto-sociología, vista como la construcción de la naturaleza de la fenomenología y la construcción social. 2) La reconstrucción del sentido de las Ciencias Sociales, una construcción-constitución del sentido de la acción social y la conciencia del individuo. 3) La teoría del tiempo y la identidad; se refiere a las condiciones socio-históricas al conocimiento social internalizado (vida del individuo). Y 4) la teoría de la comunicación; la cual se desarrolla a través de símbolos y rituales en donde se realiza la construcción social de la realidad, existe una comprensión por medio de las experiencias propias y de las experiencias del otro.

Considerando lo anterior, el estudio que aquí se presenta, se realiza con niños, previamente diagnosticados con TDAH, que presentan dificultades en la lecto-escritura. Tomando en cuenta que la lecto-escritura son de vital importancia en la vida cotidiana del ser humano para un desarrollo intelectual favorable, es importante destacar la relevancia que adquiere el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita y hablada.

Antes de diagnosticar un trastorno (alteración del funcionamiento de la mente o aspectos cognitivos) en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura es importante la revisión fisiológica de los niños, es necesario canalizarlos con el oftalmólogo y el audiólogo, condiciones determinantes para el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura, otros factores que son importantes considerar son los emocionales (depresión, ansiedad, estrés, etc.) o aspectos neurológicos, tales como retraso mental o psicomotor en sus diferentes niveles, síndrome de Down, Asperger, TDAH y cualquier otro daño orgánico que los limite a la adquisición de la lectura y escritura.

Un aspecto importante de considera es el CI (Coeficiente Intelectual) el cual determina las habilidades cognitivas y capacidades intelectuales de una persona, esta medición estandarizada nos da elementos para determinar la adquisición de las habilidades de lecto-escritura. Así, se interviene para determinar la causa por la cual se tienen dificultades en la lecto-escritura, pueden ser desde el método de enseñanza aprendizaje que se está utilizando dentro de la escuela, la lateralidad, la percepción,

la psicomotricidad, la atención, el cálculo, la memoria o simplemente no poder seguir instrucciones.

Ros (2019), refiere que *“La escritura y la lectura son procesos distintos, pero dos caras de una misma moneda, con un mismo código para descifrar, sin embargo, los propósitos por los cuales se escribe son distintos a los que se lee”*. La edad adecuada para detectar un problema en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura es a partir de los 4 o 5 años, y pueden tener un retraso en la adquisición de estas habilidades que se considera normal hasta los 8 años.

Ros (2019) clasifica los síntomas para detectar alteraciones en la lecto-escritura de la siguiente manera:

| SIGNOS DE ALARMA | |
|---|---|
| ESCRITURA | LECTURA |
| Alteraciones del orden de las letras de manera total o parcial. | Deterioro en la lectura por enunciación confusa. |
| Problemas en la orientación de los trazos de ciertas letras. | Rendimiento significativamente inferior al esperado en relación con sus características personales y escolares. |
| Confusión de letras similares, como por ejemplo p.b, p.d, d-b. | Presenta dificultades para distinguir algunas letras o para leerlas en el orden adecuado. |
| Torpeza y falta de coordinación manual | Omitir letras o palabras. |
| Postura inadecuada tanto del niño como del papel a la hora de escribir. | Lectura lenta, con silabeo, pérdida de línea. Dificultad para leer palabras y frases. |
| Varios errores a la hora de escribir (omisiones, sustituciones, intervenciones, inversiones o adiciones) que subsisten después de la etapa de iniciación. | Falta de comprensión lectora, dado que identifican los significados de palabras y proposiciones. |

Cuando se ha detectado un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, es importante proporcionar otras herramientas más adecuadas,

con la finalidad de lograr concretar el desarrollo de estas habilidades para un buen desarrollo intelectual, social y principalmente escolar-académico.

2. Diagnóstico Integral.

Debido a las condiciones, neurobiológicas de los alumnos prediagnósticos con TDAH, y los estudios relacionados con las Ciencias Sociales que refieren la relación con el profesor y los alumnos llamado colectivo escolar, considerando, además, el término de la fenomenología; ya que, la situación específica de las dificultades que cursan los niños diagnosticados con TDAH, vista esta situación como: un fenómeno, que se desenvuelve en la vida cotidiana dentro del ámbito escolar, en donde los profesores van adquiriendo experiencias para poder llevar a cabo la transmisión de conocimientos de una manera específica y adecuada a las características genéticas, neurobiológicas, biológicas adquiridas y psicosociales de estos niños; es necesario intervenir desde el área psicopedagógica, para ubicar las estrategias y técnicas más adecuadas para lograr los aprendizajes deseados.

Cabe señalar que los profesores, considerando las experiencias con estos niños, buscan identificar la problemática, que, desde la perspectiva de este trabajo, se puede emplear la fenomenología, para un mejor análisis e intervención adecuados.

Por lo tanto, consideramos que el trabajo que se llevará a cabo en esta investigación, seguirá una metodología mixta, tomando en cuenta los elementos cualitativos que proporciona la fenomenología y porque consideramos que *“este tipo de trabajos son descendientes directos del experimentalismo clásico, y presumen de una jerarquía metodológica en la cual los métodos cuantitativos son superiores, y los cualitativos se relegan a un rol fuertemente auxiliar en la búsqueda tecnocrática por generar conocimiento que funcione.* (Denzin & Lincoln 2018).

Lo anterior se relaciona, con la posibilidad de estandarizar los datos que se obtengan del fenómeno seleccionado que tiene como objeto de estudio las estrategias para el aprendizaje de la lecto-escritura apropiadas a niños prediagnósticos con TDAH, a partir de ellos, además de las observaciones realizadas, lograra una interpretación que permita obtener afirmaciones más generalizables para aplicar a grupos de niños, que como los de esta investigación, tengan problemas frente al aprendizaje de la lectura y la escritura.

2.1 Instrumentos

Este trabajo se realizará con 7 niños entre 8 y 15 años con dificultades en la lecto-escritura, prediagnósticos con TDAH. El procedimiento para la captación de los niños es de la siguiente manera:

- 1) Las instituciones educativas, turnan a los niños al médico familiar o los mismos padres, quienes externan los síntomas de los menores con los médicos familiares; quienes elaboran un pase con el formato IMSS 4-30-898 Referencia-Contra (Anexo 1) para atención especializada de Psiquiatría.
- 2) Psiquiatría hace su impresión diagnóstica por medio de una entrevista a la madre, padre o tutor del niño. Valora los síntomas por medio del DSM-5 (American psychiatric Association 2014) y se canaliza al departamento de Psicología.
- 3) El departamento de psicología se encarga de realizar las pruebas psicométricas confirmatorias del TDAH o TDA y el nivel de lectura y escritura, con la aplicación de los siguientes instrumentos:

a) **Entrevista o historia clínica.** La cual tiene como finalidad recabar información y datos personales de cada entrevistado, ello ayudará a guiar la entrevista para poder recabar la información requerida, en este caso se utilizará la entrevista para padres, la cual se realiza a los padres, madre o tutor del menor donde se elaboran preguntas basadas la conformación familiar, social, económica, factores prenatales, en el momento del parto, en situaciones de posparto, desarrollo psicomotor. historia académica e historia conductual del niño. Factores hereditarios con respecto a la lectura y escritura y el TDAH.

Para la entrevista es muy importante tener en cuenta los siguientes factores:

- *Preparación y orientación del niño.* Es importante que los padres, madre o tutor del menor hablen con el “paciente” sobre la razón por la cual asisten a terapia psicológica y explicar en qué consiste la evaluación que se le realizará, la información se manejar por medio de objetivos para que al menor o adolescente le quede claro el motivo de la consulta, un punto clave para un desempeño adecuado del tratamiento, es darle confianza al niño o adolescente para que exprese todas sus preocupaciones o dudas, por medio del *rapport*.
- *Motivo de consulta.* Es importante que los padres, madre o tutor del menor expresen el motivo de consulta, ya que en muchas ocasiones no lo tienen claro ni definido, lo cual ayudará a saber con claridad el tratamiento que se tiene que utilizar, esto se puede realizar mediante los síntomas que el paciente manifiesta. Una vez que se define el motivo de consulta se pregunta la historia, intensidad y frecuencia de la problemática.

- *Conformación familiar.* Una de las referencias importantes para determinar el motivo de consulta es la conformación familiar del paciente lo que nos ayuda a comprender en qué contexto se lleva a cabo la problemática y que factores influyen para el motivo de consulta, en este rubro se pregunta ¿quiénes conviven con el menor? O, ¿con quién vive el menor?, etc.
- *Factores del desarrollo psicológico del menor.* Considerando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, académicos, traumáticos, etc.
- *Pronóstico de la problemática del paciente.* Se expone a los padres, madre o tutor del menor los dos escenarios posibles de la problemática; el primero se relaciona con un escenario con tratamiento, lo cual mejora la problemática y el segundo es sin tratamiento, lo cual es posible que el problema persista o se agudice según cada caso. (Anexo 2).

b) Consentimiento informado: Un consentimiento informado desde la perspectiva de Beauchamp y otros, (en Eisner, y Elliot, 1998, p. 248) lo define como un término que se creó “*para prevenir prácticas experimentales en el campo biomédico que violaran los derechos individuales*, el consentimiento informado es muy común utilizarlo en las investigaciones de las Ciencias Sociales, por lo que Eisner (1998) explica que el consentimiento informado implica “*que el investigador conoce antes el hecho que se va a observar, cuál será el mismo y cuáles sus posibles efectos, por lo que los investigadores son capaces de prever los hechos que sucederán en el campo, sobre el cual tienen que estar informados aquellos que van a ser observados*”. Creo importante agregarle a este término, aquellos que van a hacer investigados, ya que en

el caso de este trabajo no solo se van a observar a los niños con TDAH, si no, también se va a investigar, por lo que, es importante describir con detalle cuáles serán los procedimientos que se van a llevar a cabo para la investigación, ya que es importante proporcionar un ambiente de confianza, para lograr que la investigación se lleve a cabo en un escenario lo más natural posible. Paralelamente al consentimiento informado, es importante considerar lo que se denomina confidencialidad, esto significa que toda la información que se obtenga de los niños con TDAH y sus padres, madre o tutor estará protegida con la finalidad de que no se divulgue sin el consentimiento, en este caso de los padres, madre o tutor de menor. Cuando esta confidencialidad se rompe es cuando se pone en riesgo la integridad, (física, psicológica, económica, etc.), o vida de los participantes, por lo que se debe de tener cuidado en el uso de los datos para las publicaciones de los trabajos, por lo tanto, es importante manejar códigos específicos de identificación, con la finalidad de no utilizar los nombres de los participantes y garantizar que el número de personas que van a manejar la información sea de manera limitada, por lo que en este caso y para esta investigación, la información está resguardada por el IMSS lo cual solo tendrán acceso únicamente por medio del IFAI.

Se tiene que tomar en cuenta, que los sujetos de estudios pueden abandonar la investigación en el momento que ellos lo deseen, por lo que, dentro del consentimiento informado este apartado tiene que quedar claro y explícito.

Dentro de una investigación y por cuestiones de ética es importante considerar que no sólo el investigador tiene una ganancia del trabajo que se realizará, se tiene

que considerar a los sujetos observados e investigados se les brinde un beneficio para su vida, lo cual se determina como un ganar ganar. (Anexo 3).

c) Escala de Valoración Vanderbilt para padres y maestros basada en los criterios del DSM-5 relacionándolo con los síntomas que el niño maneja y esta prueba permite la confirmación del diagnóstico. También, conocida por sus siglas en inglés como NICHQ (National Initiative for Children's Healthcare Quality). Esta Escala es utilizada en el área de psicología clínica como prueba psicométrica con el objetivo de diagnosticar el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH, es una prueba que está disponible en inglés y en español en sus dos modalidades; para padres y para maestros, en el primero presenta 55 reactivos y en el segundo 43 reactivos, paralelamente valora el trastorno oposicionista desafiante, trastorno disocial, ansiedad, y depresión. (Academy of Pediatrics Sistem NICHQ), (Anexo 4).

Interpretación de la Escala de Vanderbilt. Cada reactivo consta de 4 clasificaciones **0 =Nunca, 1=A veces, 2=A menudo, 3=Muy a menudo**, es importante mencionarle a los padres o los profesores que se tiene que responder considerando las conductas en los últimos seis meses, en 2 o más escenarios, entendiendo escenarios como familia primaria, escuela, amigos, y/o familiares cercanos. Al momento de responder la escala es importante considerar, si la menor toma medicamento o no.

La Escala para padres está dividida en 6 criterios:

- I. Inatención.
- II. Hiperactividad e impulsividad.

- III. Trastorno Oposicionista desafiante.
- IV. Trastorno de conducta.
- V. Ansiedad/Depresión.
- VI. Rendimiento.

La escala para maestros emplea 4 criterios:

- I. Inatención, Hiperactividad, impulsividad, y oposicionista desafiante.
- II. Depresión y ansiedad.
- III. Rendimiento.
- IV. Conducta escolar.

Para cumplir los criterios del DSM 5, con el diagnóstico en la escala de padres se debe tener al menos 6 respuestas positivas (una respuesta positiva es de 2= A menudo y 3= Muy a menudo) de los 9 reactivos de inatención y de los 9 de hiperactividad”.

Para los criterios de comorbilidades en el trastorno oposicionista desafiante son 4 respuestas positivas de 8. Para el trastorno de conducta son 3 respuestas positivas de las 14 preguntas y para el trastorno de conducta se deben marcar respuestas positivas en 3 de las 7 respuestas.

Para el diagnóstico en la escala de maestros, de las preguntas 1 a la 9 de inatención, tienen que dar 6 respuestas positivas, de igual manera de la 10 a la 18 que son de hiperactividad, son 6 respuestas positivas de las 9, de la pregunta 19 a la 28, que son de Trastorno de conducta se requieren 3 respuestas positivas de las 10. De

las preguntas 29 a la 35 sobre Ansiedad y Depresión, se requieren 3 respuestas positivas de 7. (Club de ensayos 2018).

d) Test de Gestáltico Viso Motor Bender con la finalidad de determinar si existe daño orgánico a nivel neuronal y determina también factores emocionales como la impulsividad y ansiedad que son síntomas del TDAH

Este test o prueba psicométrica es un clásico para el psicodiagnóstico en Psicología Clínica. Sus orígenes datan de finales del S. XIX en Alemania con la filosofía de Immanuel Kant (1724-1804). (Estudió; ciencias matemáticas y filosofía. Considerado el pensador más influyente de la era moderna. Su filosofía está basada en la filosofía crítica) (Monografias.com). Otro autor que ha influido en la psicología de la Gestalt ha sido Edmund Husserl, el cual en su filosofía habla sobre la experiencia y la fenomenología.

A principios del S. XX se inicia una Revolución psicológica, considerando al psicoanálisis con varias dificultades en su aplicación, lo que se concreta en una psicología de origen alemán, llamada *Gestalttheorie* con teóricos como Kurt Lewin, (1890-1947), (psicólogo y filósofo alemán, con estudios de medicina, biología y filosofía fundador de la psicología social moderna), (Ruiza & Tamaro 2004). Max Wertheimer (1880-1947), (psicólogo y filósofo; padre de la psicología de la Gestalt; con estudios de la organización perceptual). (La mente es maravillosa 2019) y Kurt Koffka, (1886-1941) (psicólogo cofundador de la escuela de Psicología de la Gestalt). (Ruiza & Tamaro 2004). La teoría de la Gestalt está basada en lo que la mente percibe y

memoriza, el todo no es la suma de sus partes, cada parte tiene una función diferente al todo. La teoría de la Gestalt se rige por las siguientes leyes:

- *Ley de la semejanza:* La mente realiza agrupaciones de acuerdo con la similitud.
- *Ley de la pregnancia:* La percepción que tenemos suele ser lo más simple.
- *Ley de la proximidad:* La organización de los elementos se elabora según su distancia.
- *La Ley del cierre:* la mente tiene la capacidad de cerrar los elementos cuando hace falta alguno o alguna parte de él.
- *Ley de la simetría:* Cuando las imágenes son idénticas.
- *Ley de la experiencia:* Esta ley tiene que ver con el sistema nervioso se establece a través del mundo exterior que nos rodea y es lo que se expresa.

En 1932, tomando como base la teoría de la Gestalt, la Dra. Laretta Bender (1897-1987); (neuropsiquiatra estadounidense, al casarse con el psicoanalista Paul Schilder iniciaron un trabajo de la teoría holística relacionada con la psiquiatría infantil, en el Hospital Bellevue en New York; sin embargo al quedar viuda en 1940 hace el desarrollo de este trabajo de manera individual) (Biografías 2014), realizó trabajos de psicología de la percepción, llamada para ella, función Gestáltica; definida como *"aquella función del organismo integrado por la cual éste responde a una constelación de estímulos dada como un todo, siendo la respuesta misma una constelación, un patrón, una Gestalt"*. (Pérez & Merino 2008).

Por lo que, en 1938 se realiza la publicación de un Test Gestáltico Visomotor con el uso clínico, basada en 9 láminas y el manual para su utilización por la Asociación Ortopsiquiátrica Americana en 1946, estos principios de la Gestalt en los que se basa Laretta Bender para la ejecución del sujeto en la prueba de Bender son Benavides y Di Castro, 1982 en (Heredia, C. Santaella, G. y Somarriba L. 2011 p. 6).

- a) *Parte-Todo*: El todo no es igual a la suma de sus partes.
- b) *Proximidad*: Los elementos próximos entre sí en tiempo o espacio tienden a percibirse juntos.
- c) *Similitud*: Se perciben como parte de una misma forma aquellos elementos parecidos entre sí.
- d) *Dirección*: La dirección de las líneas se continúa fluidamente.
- e) *Disposición Objetiva*: Tendencia a continuar percibiendo una organización dada con anterioridad.
- f) *Destino Común*: Los elementos que se desvían de una estructura son agrupados a su vez.
- g) *Cierre*: Tendencia a percibir una forma de la mejor manera posible. La figura mejor percibida es la más estable.
- h) *Inclusividad*: De entre otras posibilidades, se percibirá más fácilmente aquella figura que utiliza todos los elementos disponibles.

Laretta Bender considera que se pueden utilizar una constelación de estímulos en cuadros similares, con el fin de estudiar la función Gestáltica en las distintas condiciones integradoras patológicas de los diferentes desordenes orgánicos,

funcionales, nerviosos y mentales, por lo que para Bender cualquier patrón sensorial es un estímulo potencial, por lo que ella consideró los patrones viso motores (actividades de movimientos controlados en donde intervienen habilidades oculomanuales; ojo-mano, habilidad importante para el inicio del proceso de escritura en letras y números) (Ramírez, Arteaga & Luna 2020). Para Bender es importante el campo visual ya que se adapta mejor a los estudios experimentales, las Gestales están basadas en el trabajo de Wertheimer a quien consideró Bender las más apropiadas para su test.

El Test Gestáltico Visomotor Bender tiene dos funciones importantes en primer lugar es considerado un test Gestáltico lo que significa la reproducción de dibujos, lo que también le da un carácter de Visomotor y como test proyectivo con la técnica de asociación libre sobre las figuras dibujadas, en donde se determina impulsividad, ansiedad, e introversión, si se compara con otros test proyectivos como DFH (Dibujo de la Figura Humana) o HTP (Casa, Árbol y Persona), sus resultados son limitados, para la interpretación de estos rasgos proyectivos en niños, se recomienda el uso de la Escala de Indicadores Emocionales de la Dra. Koppitz. (Anexo 5).

Después de numerosas aplicaciones psicológicas y psiquiátricas se demostró un gran potencial para el desarrollo de la inteligencia infantil y para el diagnóstico de diferentes trastornos clínicos como deficiencia mental, afasias, desordenes cerebrales orgánicos, psicosis mayores, simulación de enfermedades y psiconeurosis, pero no sólo en niños también se descubrió que se pueden diagnosticar estos mismos trastornos en adultos.

Aplicación del Test Gestáltico Visomotor Bender

Material: La Prueba de Bender consiste en 9 tarjetas blancas, tamaño postal, cada una con un diseño trazado en negro en el centro, éstos se numeran de la siguiente manera: Diseños A, 1,2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 (Anexo.6)

Aplicación: el sujeto a evaluar debe estar sentado frente al examinador, se le entregan varias hojas blancas tamaño carta (colocadas en posición vertical) y un lápiz con goma.

Instrucciones: según el Manual de 1946, son las siguientes: "He aquí una serie de dibujos para que usted los copie, cópielos tal como los ve". Durante la ejecución de la prueba se debe evitar que el sujeto dé vuelta a las tarjetas, si lo hace se vuelven a colocar de manera adecuada; si el examinado insiste en rotarlas no se interviene, pero se anota esta observación. A menudo los sujetos hacen preguntas sobre la colocación que deben dar a los dibujos, la exactitud de la reproducción, etc., en estos casos el aplicador debe dar respuestas neutras, que no sean sugestivas. Es importante una cuidadosa observación de la ejecución del sujeto y un registro adicional de las particularidades de la misma.

Modificaciones en la Aplicación: Otras líneas de investigación formulan innovaciones en el método de administración con el fin de incrementar la complejidad de la tarea. Hutt propone un procedimiento que incluye 3 formas; 1) la copia 2) el método taquitoscópico: se muestra el estímulo por 5 segundos, se retira y se pide al sujeto lo reproduzca y 3) el pretest: en donde se pide al sujeto reproduzca los estímulos que recuerde, con la finalidad de afinar el diagnóstico y facilitar la identificación de

aquellas alteraciones que se relacionan con cuadros clínicos particulares (síndromes cerebrales y esquizofrenias, principalmente). Así mismo, al emplearlo como técnica proyectiva, Hutt propone también 3 fases de aplicación: copia, elaboración y asociación. (Bender 2016)

Interpretación de la prueba de Bender

Análisis cualitativo.- Se realiza con la descripción de las conductas que el examinado muestra en el momento de la aplicación del test; tales como el tiempo total que se llevó en el momento de la elaboración del test, la meticulosidad o descuidos, si utiliza métodos complementarios para la elaboración de las figuras como por ejemplo, la rotación de las tarjetas, de algún estímulo o de la hoja, empleo de la goma, intentar calcar las figuras, 1, 2, 3 y 5, borraduras constantes y la calidad de ellas, es importante observar la actitud del examinado, en función de expresiones físicas de agrado o desagrado, en los dibujos o algunas resistencias para la elaboración, cualquier conducta que sea fuera de lo normal.

Dentro del análisis cualitativo se toma como base el modelo de Max Hutt, en donde los indicadores se clasifican en 5 criterios

- Organización.
- Movimiento y calidad de las líneas.
- Desviación del tamaño.
- Desviación de la forma.
- Distorsión marcada de la Gestalt.

Análisis cuantitativo. - Se utiliza el método de Hutt y Lacks para adolescentes y adultos, basado en una tabla de hallazgos y configuraciones (Anexo.7), en donde se complementa con indicadores gráficos y observables, de tal manera que se clasifican en cuatro grupos de trastornos mentales:

- Psiconeurosis.
- Lesión intracraneal.
- Esquizofrenia.
- Retardo mental, moderado y severo.

e) Para determinar las capacidades de lectura y escritura, se utilizará como pretest). Es un instrumento para identificar el nivel de adquisición para las habilidades necesarias para una lectura y escritura eficaces. Este instrumento está diseñado para medir las habilidades para la lectura y escritura, para población de primaria y secundaria en el rango de edad de 6 a 15 años. Esta prueba tiene como finalidad:

- Identificar el nivel de adquisición de las habilidades de Conversión Grafema-Fonema.
- Determinar la Calidad lectora en Voz Alta, valorando la fluidez y la entonación.
- Identificar los tipos de error cometidos tanto en lectura como en Escritura.
- Identificar alumnos o alumnas con déficits en habilidades de comprensión lectora.

- Valorar las habilidades caligráficas de los alumnos y alumnas (Toro, Cervera & Urio 2012) (Anexo 8).

f) **Para la aplicación del postest se utiliza nuevamente Ejercicios de Lectoescritura** (Anexo 9). Una vez obtenidos los resultados, se llevará a cabo un análisis metodológico mixto, de la siguiente manera:

2.2 Metodología cuantitativa.

Desde la perspectiva cuantitativa se realiza una investigación mediante una *metodología ABA*, sus siglas en inglés Applied Behavioral Analysis (Análisis Conductual Aplicado) o Método de Modificación de Conducta, tiene sus orígenes en el año de 1913 en Estados Unidos con Thorndike sobre aprendizaje por causa y efecto, posteriormente lo retoma Pavlov en 1927 con sus experimentos con perros, Watson en aprendizaje con niños Skinner en la década de los 50's, con programas de reforzamientos Hunter (2008). Autores como Hunter (2008) refiere que la metodología ABA se originó en la década de los sesenta, a partir de autores como Charles Ferster, Ivar Lovaas, Montrose Wolf y Todd Risley.

Es una intervención que usa métodos derivados de principios científicamente establecidos acerca de la conducta. Piñeros & Toro (2012). La modificación de conducta se inicia con un entrenamiento de premios y castigos, en la actualidad está enfocada a un sistema pedagógico, refinado y efectivo. Rimblad en Hunter (2008).

Para abordar las conductas inapropiadas, se plantea realizar un análisis de los desencadenantes del mismo, que pueden ser de origen fisiológico (hambre, dolor),

relacionados con el ambiente externo y en este caso neurobiológicos. En el caso de no ser suficiente la evitación de la conducta se recomienda utilizar otro tipo de estrategia como ignorar el comportamiento o aplicar consecuencias indeseables o bien mediante reforzadores negativos, además se enseña a alcanzar los mismos objetivos a través de conductas más apropiadas Piñeros & Toro (2012).

Maurice 1996 en Hunter (2008) el método está basado en la división de tareas en una serie de pasos jerárquicos: cada uno de los cuales prepara el camino para el próximo, el niño es premiado por la superación de cada paso. A medida que se realiza cada paso, se debe ir reforzando y, finalmente, al completar toda la secuencia, se debe dar una recompensa más significativa. Luego de esto, se puede practicar en un grupo pequeño, posteriormente en uno más grande y finalmente, en el ambiente natural del niño. Luego de alcanzar las metas propuestas, se debe continuar el plan de estrategias, es decir, continuar en una fase de mantenimiento. De igual forma, se propone que los efectos positivos no se limiten al escenario terapéutico, sino que se generalicen a los demás ambientes. La complejidad de las actividades va aumentando a medida que el paciente obtiene las metas propuestas. Piñeros & Toro (2012).

Se considera que con ABA se enseñar diferentes actividades con diferentes técnicas; una de ellas es el *ensayo directo, individualizado (terapeuta – paciente), utilizando instrucciones cortas y claras, reforzando y repitiendo la acción*. La enseñanza y práctica de una actividad se obtiene descomponiendo un comportamiento complejo en partes más sencillas.

En la actualidad se utiliza como una terapia exclusiva para pacientes del espectro autista, también ha sido implementada en poblaciones con otras discapacidades del desarrollo cognitivas y problemas de comunicación. Piñeros & Toro (2012)

Piñeros & Toro (2012) sugieren que para su aplicación es necesarios la realización de:

- 1) Un análisis general de los comportamientos y habilidades del sujeto a intervenir; esta evaluación debe incluir diferentes áreas como la académica, ocupacional, ocio, autocuidado y social lo que nosotros llamamos el diagnóstico diferencial.
- 2) Considerar la individualidad de cada niño, ya que son únicos y trabajan a ritmos diferentes

El objetivo central de la metodología ABA promover conductas adaptativas y la disminución de las conductas no deseables, esto se realiza por medio de *reforzadores positivos que promueven las conductas deseadas, crea diferentes oportunidades para el desarrollo de diferentes habilidades que va adquiriendo a lo largo de la intervención, fomenta el crecimiento de la autonomía e individualidad y principalmente el éxito en sus actividades diarias* Piñeros & Toro (2012)

Utiliza las bases de la teoría del aprendizaje para mejorar habilidades humanas socialmente significativas Hunter (2008)

Es importante considerar un acompañamiento permanente de un analista de conducta que verifique los avances o dificultades en el tratamiento y realice las modificaciones pertinentes.

También se utilizará el método prospectivo, la cual es considerada una disciplina reciente desarrollada a mediados del siglo XX, al francés Geston Berger se le considera su principal exponente, y define al método como “la ciencia que estudia el futuro para comprenderlo y poder influir en él”. (el futuro es la razón de ser del presente). Ben Martin (2001) en Astigarraga (2016) la define como “el conjunto de tentativas sistemáticas para conservar a largo plazo el futuro de la ciencia, la tecnología, la economía y la sociedad con el propósito de identificar las tecnologías emergentes que probablemente produzcan los mayores beneficios económicos y/o sociales”. Mediante la prospectiva se debe observar lejos pensando en el hombre y asumir riesgos (Astoigarraga 2016), por lo tanto, es una disciplina que permite anticipar y pronosticar el futuro mediante el análisis prospectivo y así tratar de influir en él en base a nuestro interés (LISA 2020).

Es un proceso sistemático participativo de construcción de una visión a largo plazo para la toma de decisiones en la actualidad y a la movilización de acciones conjuntas, esto se lleva a cabo mediante una planeación y reflexión estratégica

2.3 Metodología cualitativa

Desde la perspectiva cualitativa se realiza una investigación:

Etnografica El término etnografía proviene del griego "etno" y se utiliza para referirse a la "descripción del modo de vida de un grupo de individuos" (Woods, 1987) en Bisquerra (2009), el cual es definido por Rodríguez Gómez et al. (1996) en Bisquerra (2009) como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Spradley (1980) en Bisquerra (2009), establece un continuo entre las macroetnografías, que persiguen la descripción e interpretación de sociedades complejas, hasta la microetnografía, cuya unidad social viene dada por una situación social concreta.

Bisquerra (2009) considera que la etnografía se aproxima a una situación "*social, en su contexto natural*", con interés en lo que la gente hace, como se comporta, sus interacciones con la intención de descubrir sus creencias, valores, perspectivas motivaciones y el cómo esta sociedad se ha desarrollado a través del tiempo.

El papel del etnógrafo es reconstruir la realidad estudiada con sus significados sociales para realizar un análisis e interpretación del contexto estudiado. Bisquerra (2008).

Sus orígenes se remontan a finales del siglo XIX y principios del XX, sus fundamentos en la antropología cultural y la escuela de Chicago, con autores como Boas y Malinowski, a partir de estas aportaciones nace un nuevo método de investigación donde se describen e interpretan fenómenos sociales desde el interior del contexto

Para llevar a cabo este trabajo; en primer lugar, se requiere establecer el rapport y lograr la aceptación y confianza de los miembros del núcleo social a investigar. Y, en segundo lugar, el investigador requiere aprender la cultura del grupo social a investigar,

La etnografía requieren de un trabajo detallado rico en significados, reconstruyendo la realidad y la visión del mundo, con un carácter inductivo, a través de la observación participante como principal estrategia de obtención de la información, realizando un proceso de análisis continuo, se van generando categorías conceptuales y se descubren regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que permiten establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio. (Bisquerra 2008).

Bisquerra (2008) El informe de un estudio etnográfico recoge una visión global del ámbito social estudiado, integrando, toda su complejidad desde distintos puntos de vista: el de los miembros del grupo (un punto de vista interno, desde dentro) como la interpretación del propio investigador (desde una perspectiva externa).

Para la elaboración del informe, de acuerdo a las sugerencias de Spradley (1980), Hamrhersley y Atkinson (1994) y Taylor y Bogdan (1992). En Bisquerra (2008)

- El planteamiento de los antecedes teóricos y prácticos de la investigación y la evolución global del enfoque teórico, desde el marco conceptual se genera la formulación final de modelos, hipótesis y teorías elaboradas como resultado del estudio.

- La descripción detallada de los métodos y procedimientos empleados para obtener la información, sin perder de vista la perspectiva de proceso que caracteriza la construcción metodológica de orden cualitativo 3.
- Los resultados y las conclusiones finales. Es importante presentar la conceptualización, los hallazgos específicos y las conclusiones finales en un solo cuerpo, evitando disgregarlos en capítulos independientes.
- Hay que dedicar un apartado final del informe a integrar las conclusiones desde una perspectiva relacional de conjunto,
- Anexos. Siempre resulta muy ilustrativo presentar un conjunto de anexos con las guías de trabajo e instrumentos utilizados en el proceso de generación y recolección de información, así como las transcripciones de las observaciones y las entrevistas efectuadas, cuidando de proteger las identidades de los informantes. Tampoco se puede omitir la relación de referencias bibliográficas o de otras fuentes documentales empleadas por el etnógrafo.

Etnografía Analítica: Exhibe el conocimiento de la realidad tal cual se presenta en una situación de tiempo y espacio dado. Aquí se observa y se registra o se pregunta y se registra. Se describe el fenómeno tal cual sucede. Las preguntas que se formulan son ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Dónde está? ¿Cuándo ocurre? ¿Cuántos individuos o caos se observan? ¿Cuáles se observan? Rojas (2015). De esta manera se elabora una desmembración de un todo, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas la naturaleza y los efectos. Es necesario conocer la naturaleza del fenómeno y objeto que se estudia para comprender su esencia (metodología de la

investigación analítica 2007). Este método busca la asociación o correlación entre las variables, para encontrar relaciones probabilísticas. (Cairampoma 2015).

2.4 Descripción de los espacios internos y el contexto donde se desarrolla el trabajo.

En el año de 1943 se crea el IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social) en donde tiene la mayor presencia de atención de salud y en la protección social de los mexicanos, para ello combina la investigación y la práctica médica con la administración de los recursos para el retiro de sus asegurados, para brindar tranquilidad y estabilidad a los trabajadores y sus familias, ante cualquiera de los riesgos específicos marcados en la Ley del Seguro Social. Hoy en día, más de la mitad de la población mexicana, tiene algo que ver con el IMSS, hasta ahora la más grande en su género en América Latina.

La *Misión* del IMSS, es ser el instrumento básico de la seguridad social, establecido como un servicio público de carácter nacional, para todos los trabajadores y trabajadoras y sus familias.

La *Visión* del IMSS. Por un México con más y mejora seguridad social. (Gobierno de México 2020).

Retomando de manera general, La Guía de Actividades de Psicología en el Proceso de la Atención Médica (1999) relacionada con el Plan Nacional de Desarrollo, el Plan de Salud y el Programa de la Administración Pública 1995-2000, desde las políticas del IMSS. Podemos observar que el IMSS se ve en la necesidad de innovar sus servicios, por lo que la Dirección General construye los lineamientos de 1996-2000

instituidos en el Plan Integral de Calidad, la Dirección de Prestaciones Médicas propone brindar una atención médica de calidad, sentido social y satisfacción del usuario, así como, mejorar la eficiencia y mantener niveles de calidad de las prestaciones que se otorgan en las unidades médicas del IMSS. Dicha reorganización impulsa la atención de la salud y la atención de la salud mental. (Instituto Mexicano del Seguro Social 1999).

Desde el 2011, el IMSS cuenta con un Comité Institucional de Derechos de personas con Discapacidad, *impulsando acciones para la socialización de las personas con discapacidad y personas en estado de vulnerabilidad para garantizar el respeto a sus derechos y para sensibilizar sobre el tema a nuestro personal y a la población en general*". De esta manera se generan dos programas 1) Sigamos aprendiendo en el hospital. Es un programa dirigido para los menores de edad que se encuentran hospitalizados o en constante atención médica en los servicios de consulta externa, con supervisor de pedagogos y profesores avalados por la SEP, con la finalidad de disminuir el rezago educativo. 2) Programa de Rehabilitación para el trabajo y reincorporación laboral, dirigido a personas con discapacidad a los cuales se les brindan cursos de capacitación para el trabajo para la inclusión a la vida laboral, basados en 5 talleres y 31 cursos. (Gobierno de México 2020).

De esta manera, la investigación se llevará a cabo en el servicio de *Salud Mental* caracterizado por un equipo multidisciplinario en donde interviene psiquiatría y psicología, de la UMF No. 14, con la *Misión* de otorgar seguridad social a la población adscrita a la UMF No. 14, brindado servicio médico integral con calidad y respeto

mediante la adecuada actualización y capacitación del personal utilizando la tecnología actual, con información veraz, así como el ejercicio responsable de los recursos, para lograr la satisfacción de los usuarios externos e internos de la unidad. Con la *Visión* de ser la Unidad de Medicina Familiar líder en la Delegación Norte de la Ciudad de México, que otorga atención médica integral de calidad a su población ya que posee personal de salud competitivo con altos estándares de desempeño, tecnología de vanguardia, lo que contribuye a un ambiente laboral adecuado y con los valores de lealtad, legitimidad, responsabilidad y honestidad.

La UMF No. 14 se encuentra ubicada en la zona oriente de la Ciudad de México y tiene como afiliados a 100 mil derechohabientes (dato recabado, con base en el sistema de Información de Atención Integral para la salud 2020). El servicio de salud mental cuenta con 1 psiquiatra y 2 Psicólogos Clínicos por turno, lo cual nos dan un total de 2 psiquiatras y 4 Psicólogos clínicos, este servicio se subroga a cuatro unidades más del IMSS las cuales son; la UMF No. 34, UMF No. 35, UMF No. 120 y el HRZ No. 25, que hace que la población que se atiende no solo sea del oriente de la Ciudad de México, también se amplía a la zona del Municipio de Nezahualcóyotl del Estado de México.

2.5 Resultados del diagnóstico.

Niños afiliados al IMSS de entre 6 y 15 años, con prediagnóstico de TDAH o TDA con atención médica en el servicio de salud mental de la Unidad de Medicina Familiar No. 14.

Las pruebas que se les aplicaron a los sujetos de estudio son:

- Entrevista o historia clínica
- Test Gestáltico visomotor Bender
- Escala de Valoración Vanderbilt para padres y maestros
- Ejercicios de lectura y escritura

Sujeto de estudio No. 1

Mediante la **Entrevista** se encuentra:

Nombre: Jesús Carlos

Edad: 8 años

Fecha de nacimiento: 27 junio 2011

Grado de estudios: Cursa el 4º de primaria pública, en el Estado de México, Col. Maravillas, de manera virtual por la pandemia del CORONAVIRUS SARS CO-19.

Promedio escolar: 7.5 a 8.0

Vínculos: Carlos vive con sus padres y un hermano mayor y hermana menor; en casa de los abuelos maternos, su abuelo tiene 59 años, es albañil, su abuela tiene 57 años y siempre se ha dedica al hogar. Su padre tiene 42 años, su nivel de estudios es de secundaria y se desempeña como ayudante de chofer de transportes de carga foráneos, su madre tiene 32 años dedicada al hogar. Su hermano mayor tiene 11 años y estudia el 1º de secundaria y su hermana tiene 7 años y cursa el 2º año de primaria,

Prácticas: Toma clase de manera virtual, en promedio 3 veces a la semana y realiza las actividades que le dejan en la escuela (tarea) sin embargo, refiere su mamá

que le cuesta trabajo realizarlas, se tarda mucho, gran parte del tiempo ve televisión y juega, no hay una organización de horarios ni hábitos para la tarea, se duerme en promedio a las 10: pm y se despierta a las 9:00 am. Jesús Carlos no ha podido concretar la lectura ni la escritura.

Carlos Jesús está con prescripción médica por parte de psiquiatría de metilfenidato; media tableta por la mañana, y una por la tarde, la mamá refiere que a partir de la toma del medicamento le han disminuido los síntomas de hiperactividad, inatención e impulsividad. Presenta un CI de Inferior al término medio.

En el test de Bender no muestra rasgos de daño orgánico y en los aspectos emocionales denota inmadurez, impulsividad, ansiedad y falta de control de impulsos, con dificultades en la planeación y organización.

En la Escala de Valoración de Vandrbilt para padres y maestros, en tres escenarios salió con puntaje considerable para inatención, hiperactividad e impulsividad, en comorbilidades, en el apartado de rendimiento muestra puntajes considerables en dos escenarios de bajo rendimiento académico.

Con base a lo que se observa y refiere su mamá durante **la entrevista**, Carlos en el área de la escritura presenta múltiples errores en el momento de escribir, y en el área de lectura; omite letras o palabras con dificultades para leer palabras o frases y falta de comprensión lectora.

Como resultado de **los ejercicios planteados de lectura y escritura**; se encontró que; en el área de escritura se encuentra que; maneja una mala postura corporal y del papel; muestra una caligrafía deficiente, sin embargo, a pesar de que

toma adecuadamente el lápiz, el no contar con una adecuada caligrafía refleja dificultades en su motricidad fina, presenta problemas en la orientación de los trazos, existe una alteración en el orden de las letras al escribir las palabras de manera parcial, comete múltiples errores en el momento de escribir ya que omite de manera constante letras en las palabras, al escribir palabras o tomar un dictado comete muchas faltas de ortografía y no tiene buena planeación ni organización del espacio.

| NOMBRE | | DIA MES AÑO | | FOLIO | |
|----------|------------|-------------|--|-------|--|
| TITULO | | | | | |
| Dita | | | | | |
| 1 ema | 12 Eosipa | 23 dulce | | | |
| 2 subna | 13 Diera | 24 gimen | | | |
| 3 toma | 14 varedo | 25 tasa | | | |
| 4 isla | 15 Eremano | 26 safan | | | |
| 5 tiara | 16 haraco | 27 hidri | | | |
| 6 capana | 17 caraco | 28 tuma | | | |
| 7 tanda | 18 darco | 29 tarata | | | |
| 8 Diera | 19 oho | 30 sarneo | | | |
| 9 fiesta | 20 Aila | 31 pada | | | |
| 10 nuna | 21 deita | 32 monte | | | |
| 11 Reja | 22 ginas | 33 panda | | | |

Ejemplo de la escritura de Jesús Carlos

Para la evidencia del ejercicios de lectura se consideró la realización de un video; en donde como resultado se encuentra que Jesús Carlos; muestra un rendimiento inferior de acuerdo con su edad, características personales y escolares, presenta un deterioro significativo en la lectura por enunciación confusa, con poca fluidez, ya que su lectura es lenta con constante silabeo, con gran dificultad para

distinguir letras o palabras no las lee en el orden adecuado, constantemente omite tanto letras como palabras.

Muestra un vocabulario escaso, no cuenta con una decodificación adecuada ya que no conecta los sonidos de las letras con su grafía, la construcción de oraciones y cohesión tiene limitada, debido a que tiene dificultad en conectar las ideas con el significado de los párrafos y textos, tiene deficiencias en la memoria funcional y su atención no se encuentra enfocada es dispersa lo que dificulta el razonamiento y comprensión de la lectura.

Con dificultad se encuentra en la frase de lectura de textos simples.

<https://photos.app.goo.gl/Qm6ofhQRpcGboyYWA>

Enlace del video de lectura de Jesús Carlos

Sujeto de estudio No. 2

Mediante la **Entrevista** se encuentra:

Nombre: Ángela Guadalupe

Edad: 13 años

Fecha de nacimiento: 12 de diciembre del 2006

Grado de estudios: 2º de secundaria pública, Escuela Secundaria Justo Sierra Méndez, Iztapalapa Santa Martha Acatitla.

Promedio escolar: 6.0

Vínculos: Vive en casa de sus abuelos maternos, con su mamá y hermanos, ya que sus papás están separados. Su abuelo tiene 56 años, desempleado y, su

abuela de 54 años se desempeña como cuidadora de enfermos, su papá tiene 42 años, es analfabeta, de oficio panadero, no hay relación con la madre de 36 años, terminó la secundaria y trabaja en una cocina de 10:00 a 18:00 horas, los martes, jueves y sábados, su hermano mayor tiene 17 años, estudiante de preparatoria y su hermana menor de 5 años, cursa el 3º de Jardín de niños.

Prácticas: Se levanta entre 10:00 y 10:30 a.m., desayuna, a partir de las 10:50 pone música y se dedica hacer las actividades de casa (limpieza), se baña, acompaña a su mamá a las clases de su hermana. Toma clase de 14:00 a 16:00 hrs., cada tercer día. Realiza la tarea de 18:00 a 20:00 hrs., en compañía de su mamá. Ve televisión, dibuja o escucha música, prepara el agua para tomar café y merendar, se sube a su cuarto y se duerme. Ángela presenta un CI de término medio.

En el test de Bender no muestra daños significativos de daño orgánico, denota inmadurez, falta de control de impulsos, poca capacidad de planeación y organización.

En la Escala de Vanderbilt en dos escenarios muestra puntajes significativos para inatención, en comorbilidad, igualmente en dos escenarios muestra puntaje significativo en bajo rendimiento académico.

De acuerdo con lo observado y **la entrevista** realizada a su mamá; en el área de escritura, presenta múltiples errores a la hora de escribir, tales como omisiones, sustituciones, inversiones o adiciones. En el área de lectura presenta un rendimiento significativo inferior al esperado en relación con sus características personales y escolares.

Al analizar los resultados de los **ejercicios de lectura y escritura** se encuentran los siguientes datos:

En el área de escritura se encuentra que; maneja una mala postura corporal y del papel; muestra una buena caligrafía; lo que significa que su motricidad fina es adecuada, no presenta problemas en la orientación de los trazos, la orientación en el orden de las letras al escribir las palabras es adecuada, escribe las palabras de manera correcta sin omisiones de letras, al escribir palabras o tomar un dictado comete pocas faltas de ortografía, sin embargo, no conoce las reglas de puntuación aunque mantiene una buena planeación y organización del espacio.

| NOMBRE: | DIA: | MES: | AÑO: | FECHA: |
|---|------|------|------|--------|
| | | | | |
| TEMA: | | | | |
| Dictado | | | | |
| La esquina del sofa del viejo Jhonn | | | | |
| Con el tiempo el viejo Jhonn se conquistó algunos lugares de la casa, le pertenecían los reclamaba a la familia le costó acostumbrarse a sus marías todo empezó con el mejor dueño, en el sofa del vagón a las 3:30 de la tarde cuando hacía mal tiempo el viejo Jhonn se acercaba de la esquina derecha del sofa, si en la de la esquina ovia alguien sentado, le dava igual. | | | | |
| El lado derecho era el suyo y se acaba. | | | | |
| Laura y Jacaro se dieron cuenta en seguida únicamente les parecía raro. | | | | |
| Mamá no se cura de cuenta. | | | | |
| Un día llegó un amigo que era el sitio. | | | | |
| Laura los escuchaba | | | | |

Ejemplo de la escritura de Ángela

En el área de la lectura, muestra un rendimiento adecuado de acuerdo con su edad, características personales y escolares, presenta una lectura fluida con buena velocidad, sin silabeos distinguiendo de manera adecuada letras y palabras.

Muestra un vocabulario escaso, no cuenta con una decodificación adecuada, ya que no conecta los sonidos de las letras con su grafía, la construcción de oraciones y cohesión está limitada, debido a que tiene dificultad en conectar las ideas con el significado de los párrafos y textos, tiene deficiencias en la memoria funcional y su atención no se encuentra enfocada, es dispersa lo que dificulta el razonamiento y comprensión de la lectura.

Por su edad debe de estar en lectura de textos complejos, sin embargo, lo realiza con dificultad.

<https://photos.app.goo.gl/Qm6ofhQRpcGboyYWA>

Enlace del video de la lectura de Ángela

Sujeto de estudio No. 3

Mediante la **Entrevista** se encuentra:

Nombre: César Eleazar

Edad: 12 años

Fecha de nacimiento: 31 de diciembre 2007

Grado de estudios: 1º de Secundaria pública,

Promedio escolar: 7.0

Vínculos: Vive con sus padres y hermanos. Él es el mayor de los hijos. Su padre de 29 años con escolaridad primaria, pensionado por enfermedad general, madre de 30 años con secundaria terminada dedicada al hogar, tiene un hermano de

11 años que cursa el 6º de primaria y su hermano más pequeño, de 6 años, cursa el primero de primaria.

Prácticas: Se levanta a la 10:00 AM, desayuna, se pone a hacer cualquier cosa, no hay rutina, ni actividades específicas. Sus clases son virtuales, los lunes, martes y jueves de 14:00 a 19:00 horas y los viernes cada quince días en el mismo horario; con dificultad elabora los trabajos de la escuela, no tiene un horario fijo para las tareas escolares. Algunas veces lava trastes y el baño, lo hace tres veces a la semana, Ve tele una o dos veces por semana 2 horas máximo, tres veces a la semana de las 20:00 a 22:00 horas. y se duerme a las 22:30 horas.

César, muestra un CI inferior al término medio.

En el Test de Bender no muestra rasgos de daño orgánico, denota inmadurez, falta de control de impulsos, ansiedad, impulsividad, no sabe seguir indicaciones u órdenes, presenta falta de organización y planeación.

En la Escala de Vanderbilt; en dos escenarios muestra puntajes considerables para inatención, hiperactividad e impulsividad. En el área de comorbilidades muestra puntajes significativos para oposicionista y desafiante y rendimiento académico.

Con base en lo que se observa y la entrevista realizada a su mamá, comenta que en la escritura presenta; alteraciones totales en el orden de las letras, problemas en la orientación de los trazos ya que lo hace al revés. Confunde la “*d-b*”, presenta torpeza y falta de coordinación manual, al momento de sentarse a hacer la tarea, comer o ver televisión su postura es casi acostada, presenta omisiones al momento de escribir. En el área de lectura presenta un considerable deterioro debido a que

tartamudea mucho, presenta dificultades en algunas letras al momento de leerlas, omite letras y palabras, presenta una lectura lenta, con silabeo y pérdida de la línea, con una considerable falta de comprensión lectora.

Al analizar los resultados de **los ejercicios de lectura y escritura** se encuentran los siguientes datos:

En el área de escritura maneja una mala postura corporal y del papel; muestra una caligrafía deficiente, sin embargo, a pesar de que toma adecuadamente el lápiz, no cuenta con una adecuada caligrafía, refleja dificultades en su motricidad fina, presenta problemas en la orientación de los trazos, existe una alteración en el orden de las letras al escribir las palabras de manera parcial, comete múltiples errores en el momento de escribir ya que omite de manera constante letras en las palabras, al escribir palabras o tomar un dictado comete muchas faltas de ortografía y no tiene buena planeación ni organización del espacio.

| | | | | |
|---------|-------|--------|------|--------|
| NOMBRE: | DIAS: | MESES: | AÑO: | POLVO: |
| TEMA: | | | | |

de una guerra en una
ciudad llamada CACU que
fue contra humanas y
seres extraterrestres con torres
de metal que casi no las
dejaba caminar sus armas
eran hoyos tenebrosos que
estaban des de el cielo
atacando a las de la ciudad
de cacu

Ejercicio de escritura de César E.

En el área de la lectura, muestra un rendimiento inferior de acuerdo con su edad, características personales y escolares, presenta un deterioro significativo en la lectura por enunciación confusa, con poca fluidez, ya que su lectura es lenta con constante silabeo, con gran dificultad para distinguir letras o palabras, no las lee en el orden adecuado, constantemente omite tanto letras como palabras.

Muestra un vocabulario escaso, no cuenta con una decodificación adecuada, ya que no conecta los sonidos de las letras con su grafía de estas, la construcción de oraciones y cohesión limitada, debido a que tiene dificultad en conectar las ideas con el significado de los párrafos y textos, tiene deficiencias en la memoria funcional y su

atención no se encuentra enfocada, es dispersa, lo que dificulta el razonamiento y comprensión de la lectura.

Enlace del video de César

<https://photos.app.goo.gl/MhcF9aEQmSzN8b2a8>

Sujeto de estudio No. 4

Mediante la **Entrevista** se encuentra:

Nombre: Miguel Eduardo

Edad: 11 años

Fecha de nacimiento: 9 octubre 2008

Grado de estudios: 1º de secundaria pública.

Promedio escolar: 8.4

Vínculos: Vive con sus padres, su padre tiene 50 años, jubilado del IMSS en la categoría de Servicios Básicos, con nivel de estudios de preparatoria, con HTA (hipertensión arterial); madre de 55 años, con carrera técnica en administración, trabajadora IMSS con categoría de Asistente médica.

Prácticas: La mamá trabaja y sale de casa desde las 6:00 AM, se queda a cargo de su papá, quien no marca horario fijo para levantarse, posteriormente al levantarse, desayuna, y juega video juegos, sus clases virtuales son de lunes a viernes de 16:00 a 19:00 PM, no hay un horario fijo para hacer la tarea, ni para la toma de alimentos, la mayor parte del tiempo juega video juegos, la única actividad fija que

maneja es tender su cama, de vez en cuando ayuda a lavar los trastes o a barrer o trapear los pisos, sin embargo, lo hace muy rápido pero mal. La única tarea que elabora de manera adecuada es la de matemáticas, ya que es la asignatura que le gusta, la tarea de las demás materias con dificultad las realiza o no las termina. La hora de dormir es entre 1 o 2 de la mañana. Miguel Eduardo presenta un CI Normal.

En el Test de Bender no muestra daño orgánico. En los aspectos emocionales muestra inmadurez, ansiedad, e impulsividad.

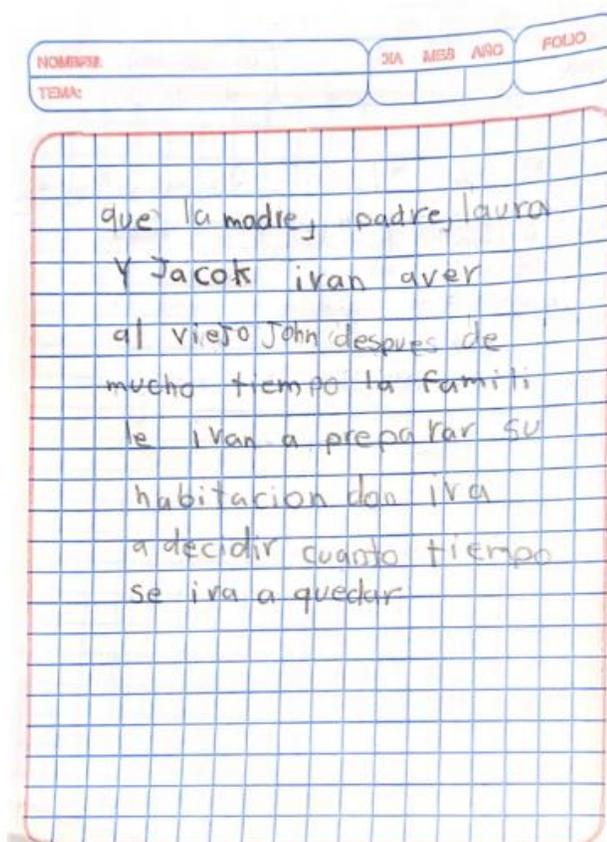
En la Escala de Vanderbilt. En dos escenarios muestra puntajes considerables para inatención, hiperactividad e impulsividad. En el área de comorbilidades muestra puntajes significativos para oposicionista y desafiante y rendimiento académico.

Su mamá refiere dentro de la entrevista que en el área de escritura; algunas veces presenta alteraciones en el orden de las letras, al realizar los trazos de las letras lo hace al revés, confunde la “b-d”, cuando se encuentra sentado lo hace con mala postura. Al escribir omite o adiciona palabras. En el área de lectura presenta un rendimiento inferior de acuerdo a sus características personales y escolares, omite letras y palabras, presenta una lectura deficiente, lenta, pierde la línea con dificultades para leer, palabras y frases.

Al analizar los resultados de **los ejercicios de lectura y escritura** se encuentran los siguientes datos:

En el área de escritura se encuentra que maneja una mala postura corporal y del papel; muestra una caligrafía deficiente, sin embargo, a pesar de que toma adecuadamente el lápiz, no cuenta con una adecuada caligrafía, refleja dificultades en

su motricidad fina, presenta problemas en la orientación de los trazos, existe una alteración en el orden de las letras al escribir las palabras de manera parcial, comete múltiples errores en el momento de escribir ya que, omite de manera constante letras en las palabras, al escribir palabras o tomar un dictado comete muchas faltas de ortografía y no tiene buena planeación ni organización del espacio.



Ejemplo de escritura de Miguel E.

En el área de la lectura, muestra un rendimiento inferior de acuerdo con su edad, características personales y escolares, presenta un deterioro significativo en la lectura por enunciación confusa, con poca fluidez, ya que su lectura es lenta con constante

silabeo con gran dificultad para distinguir letras o palabras no las lee en el orden adecuado, constantemente omite tanto letras como palabras.

Con dificultad se encuentra en el área de lectura de textos complejos.

<https://photos.app.goo.gl/TzbGu4yF4nc4uF8U6>

Enlace del video de lectura de Miguel E.

Sujeto de estudio No. 5

Mediante la **Entrevista** se encuentra:

Nombre: Rodrigo

Edad: 8 años

Fecha de nacimiento: 03 de octubre 2011

Grado de estudios: 3º de primaria.

Promedio escolar: 7.8

Vínculos: Vive en casa de la abuela materna, con tres de sus tías sus esposos e hijos, su mamá y una media hermana. Sus padres están separados desde hace 6 años. El padre de 43 años con nivel de estudios de primaria es costurero, la madre de 31 años, con nivel de estudios de bachillerato, cajera. Media hermana de 2 años no acude aún a la escuela. Su abuela de 53 años, con nivel de estudios primaria, comerciante. Su tía de 32 años con su esposo de 30 años y un hijo de 7 años, tía de 25 años con esposo de 26 años, hijo de 3 años. Tía de 23 años, soltera.

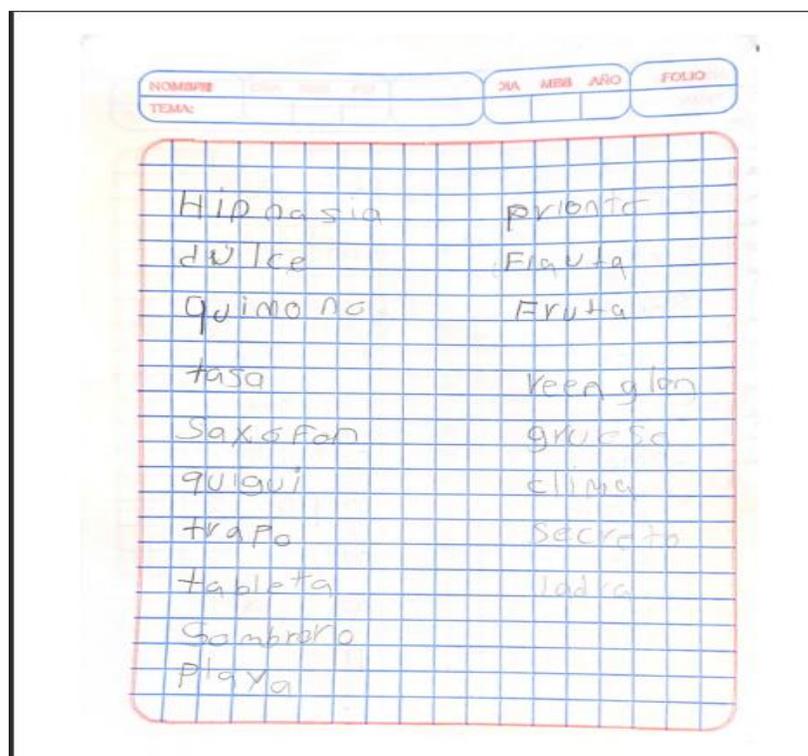
Prácticas: Se despierta entre 8:00 y 9:00 hrs., dura acostado jugando con su celular un rato más, baja con su abuelita se baña, desayuna y se va a la regularización de 11:00-14:00 (asiste a la regularización de lunes a viernes) toma clase tres veces a la semana por la tarde de manera virtual, en promedio hora y media. Come entre 16:00 y 17:00 horas, las tareas las realiza durante en tiempo que se encuentra en la regularización. cena a las 21:30 Hrs. Se duerme a las 24:00 Hrs, Después de la cena y la hora de dormir se dedica a jugar con celular.

Rodrigo presenta un CI de arriba de lo normal,

En el Test de Bender, no presenta alteraciones de tipo orgánico, denota impulsividad, ansiedad, poco control de impulsos, con poca capacidad de planeación y organización.

En la Escala de Vanderbilt. En tres escenarios muestra puntajes considerables para inatención, hiperactividad e impulsividad. En el área de comorbilidades muestra puntajes significativos para oposicionista y desafiante y rendimiento académico.

En el área de escritura presenta una mala postura corporal y del papel, caligrafía deficiente, no hay planeación y organización en la escritura del texto. Presenta problemas en la orientación de los trazos, problemas de ortografía, su decodificación es limitada ya que no escribe correctamente las palabras que se dictan. Presenta múltiples errores a la hora de escribir como omisiones, sustituciones y adiciones; en el área de la lectura presenta un rendimiento significativo inferior al esperado con respecto a sus características personales y escolares.



Ejemplo de escritura de Rodrigo

En la lectura tiene un rendimiento por debajo de su edad, características personales y escolares; hay un deterioro por enunciación confusa, presenta dificultades para distinguir algunas letras y palabras y las lee en un orden inadecuado. Durante la lectura tiende a omitir letras y palabras. No mantiene una fluidez adecuada durante la lectura.

No cuenta con un vocabulario previo, debido a que desconoce el significado de muchas palabras, no realiza la cohesión adecuada de las ideas del texto con el significado de las oraciones y los párrafos de texto, muestra dificultades para retener la información lo que significa que tiene deficiencias en la memoria funcional y su

atención no se encuentra enfocada es dispersa lo que dificulta el razonamiento y comprensión de la lectura hay una comprensión de la lectura.

<https://photos.app.goo.gl/8npPe2FdyEe9mJJw8>

Video de Lectura de Rodrigo

Sujeto de estudio No. 6

Mediante la **Entrevista** se encuentra:

Nombre: Ada Karen

Edad: 7 años

Fecha de nacimiento: 25 de agosto 2013

Grado de estudios: 2º de primaria

Promedio escolar: 7.0

Vínculos: Vive con su mamá y hermano mayor, sus padres están separados; padre de 40 años con nivel de estudios de preparatoria, empleado en oficina, madre de 42 años con nivel de estudios de preparatoria telefonista, hermano de 13 años acude a la secundaria

Prácticas: No se localizó a su mamá, está en proceso de diagnóstico, para lo que las pruebas se encuentran incompletas.

Al aplicarle los ejercicios para determinar su nivel de lectura y escritura se encuentra que presenta disgrafía y dislexia, solamente reconoce las letras de manera visual, hay una dificultad severa en la decodificación de las palabras, no las reconoce,

su fluidez al leer es nula, ya que no tiene una articulación de las letras, por lo tanto, no existe una comprensión de la lectura. Su coordinación motora fina no está desarrollada por lo que no toma el lápiz adecuadamente, presenta una insuficiencia para asimilar y utilizar los símbolos gráficos del lenguaje.

Se le aplicó la Escala de Inteligencia de Wechsler WISC-IV, arroja una puntuación de 62 lo que significa que tiene un CI de DEFICIENTE MENTAL LEVE, Ada presenta un daño orgánico neuronal como síntoma principal lo que le dificulta la capacidad de pensar y comprender. Tiene poca habilidad para desenvolverse en su vida cotidiana, en habilidades motoras finas y gruesas, y en su vida social. Como Diagnóstico secundario se presenta el TDAH.

En consecuencia, del diagnóstico encontrado, se descarta la participación de Ada en el proyecto ya que, no es candidata para la mejora de la lecto-escritura.

Muestra un vocabulario escaso, no cuenta con una decodificación adecuada, ya que no conecta los sonidos de las letras con su grafía, la construcción de oraciones y cohesión está limitada, debido a que tiene dificultad en conectar las ideas con el significado de los párrafos y textos, tiene deficiencias en la memoria funcional y su atención no se encuentra enfocada, es dispersa lo que dificulta el razonamiento y comprensión de la lectura.

Sujeto de estudio No. 7

Mediante la **Entrevista** se encuentra:

Nombre: Martha Angélica

Edad: 12 años

Fecha de nacimiento: 09 de febrero 2010

Grado de estudios: 6º de primaria

Promedio escolar: 7.0

Vínculos: Vive con sus papás y hermano mayor, su papá tiene 58 años es empleado en una herrería y su grado de estudios secundaria; su mamá tiene 46 años con nivel de estudios carrera técnica en programador analista, dedicada al hogar. Ella es la tercera hija, tiene dos hermanos mayores los cuales le llevan 10 y 12 años respectivamente, ellos viven aparte.

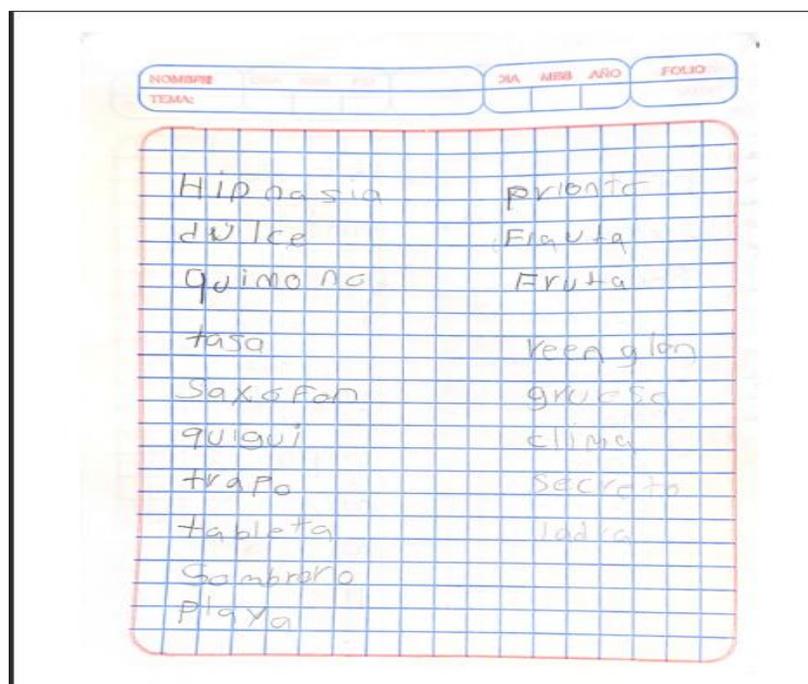
Prácticas: Al inicio de la pandemia no tomo clase durante cuatro meses, debido a que en su casa no había internet, hasta que lograron contratar un servicio de internet, en este tiempo le maestra le mandaba las tareas por whatsapp o le pasaba a dejar la tarea directamente en su casa. Ya que había internet en casa se levantaba a las 9:30 solo los lunes, miércoles y viernes a tomar clase de 10:00 a 11:00 y posteriormente se volvía a dormir, levantándose hasta las 13:00horas, debido a que se duerme entre una y dos de la mañana. a la mamá le ha costado trabajo que tome las clases en línea no hay un horario fijo para la realización de las tareas. No realiza hay actividades establecidas en casa, en ocasiones participa en hacer la comida únicamente, ya que refiere la mamá es lo único que le gusta.

El C.I. de Angélica es de Limítrofe

En el Test de Bender, presenta probables alteraciones de tipo orgánico, denota impulsividad, ansiedad, poco control de impulsos, con poca capacidad de planeación y organización.

En la Escala de Vanderbilt. En tres escenarios muestra puntajes considerables para inatención, hiperactividad e impulsividad. En el área de comorbilidades muestra puntajes significativos para oposicionista y desafiante y rendimiento académico.

En el área de escritura presenta una mala postura corporal y del papel, caligrafía deficiente, no hay planeación y organización en la escritura del texto. Presenta problemas en la orientación de los trazos, problemas de ortografía, su decodificación es limitada ya que no escribe correctamente las palabras que se dictan. Presenta múltiples errores a la hora de escribir como omisiones, sustituciones y adiciones; en el área de la lectura presenta un rendimiento significativo inferior al esperado con respecto a sus características personales y escolares.



Ejemplo de escritura de Angélica

En la lectura tiene un rendimiento por debajo de su edad, características personales y escolares; hay un deterioro por enunciación confusa, presenta dificultades para distinguir algunas letras y palabras y las lee en un orden inadecuado. Durante la lectura tiende a omitir letras y palabras. No mantiene una fluidez adecuada durante la lectura.

No cuenta con un vocabulario previo, debido a que desconoce el significado de muchas palabras, no realiza la cohesión adecuada de las ideas del texto con el significado de las oraciones y los párrafos de texto, muestra dificultades para retener la información lo que significa que tiene deficiencias en la memoria funcional y su atención no se encuentra enfocada es dispersa lo que dificulta el razonamiento y comprensión de la lectura hay una comprensión de la lectura.

<https://photos.app.goo.gl/8npPe2FdyEe9mJJw8>

Video de lectura de Angélica

2.5 Problema de Investigación.

A nivel mundial y nacional existe un alto nivel de deserción escolar. Datos del INEGI (2021) muestran que de los 54.3 millones de personas de 3 a 29 años, 62.0% (33.6 millones) estuvo inscrita en el ciclo escolar 2019-2020. De estas, se estima que 2.2% (738.4 mil personas) *no concluyeron el ciclo escolar 2019-2020* y más de la mitad (58.9%) señaló directamente que fue por un motivo relacionado a la COVID-19. Para el ciclo escolar 2020-2021 la población inscrita es de 32.9 millones (60.6% del total de 3 a 29 años). De estos, 30.4 millones (92%) son población que también estuvo inscrita en el ciclo escolar pasado (2019-2020) y 2.5 millones (8%) son inscritos que no participaron en el sistema educativo en el ciclo escolar 2019-2020.

Estos datos muestran un impacto en el nivel de alfabetización del país

La palabra “alfabetización”, tiene sus orígenes a fines del siglo XIX, Algunos autores creen que “la definición de alfabetización determina el nivel de involucramiento y, en consecuencia, el nivel de financiamiento de la educación básica” (Venezky, 1990: 2) en Braslavsky (2003).

El Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Harris y Hodges, 1995:140) donde se enumeran treinta y ocho tipos de alfabetización. Se dice que la alfabetización es casi imposible de definir, sin embargo, se refiere a “*habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y más aún, como estrategia de liberación en la capacidad de leer el mundo*”, como lo refiere Paulo Freire. Clarín (1997) en Braslavsky (2003).

Para la Academia Argentina de Letras se encuentra el sustantivo “alfabetización” con dos acepciones: 1) “enseñanza de las primeras letras”, 2) “acción para combatir el analfabetismo”. Son definiciones que podrían responder a la idea surgida empíricamente de la experiencia del siglo XX, que se expresaría desde el punto de vista de una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías. Braslavsky (2003).

Se presenta un último término donde se refieren, en sentido directo, a la lectura y la escritura. Braslavsky (2003).

En los últimos años la educación básica ha llegado a más lugares, sin embargo, un porcentaje muy alto de niños y jóvenes no asisten a la escuela, por lo tanto, no concretan la lectura y la escritura. En el 2020 en México, el 4.7% de la población mayor de quince años *no sabe leer ni escribir*” Cuéntame de México (2021).

Existe una problemática la cual se espera equilibrar con alumnos diagnosticados con TDAH, ya que ellos manejan un alto índice de deserción escolar, ya que el proceso de enseñanza aprendizaje se les dificulta mucho por la deficiencia que tiene a nivel neurobiológica para la adquisición de conocimiento. Esto tiene como consecuencia que muchos no alcanzan el nivel adecuado de lectura y escritura, en otros casos no lo concretan. Paralelamente por su condición y características, son alumnos que dentro del salón de clases por los docentes son etiquetados como alumnos problema y por consecuencia los relegan y ya no les ponen la atención requerida, Se cree que estas acepciones son las causantes de un bajo rendimiento escolar y deserción escolar.

El problema se desprende de las características que han presentado los alumnos, todos ellos con diagnóstico médico de TDAH, acerca de los problemas con la lectura y escritura. Todos los sujetos que fueron entrevistados, independientemente del grado escolar en el que se encuentran y sus edades, presentan serias deficiencias en la lectura y por ende en la escritura.

Surge, entonces, las preguntas: ¿Por qué los niños con TDAH tienen dificultades en la adquisición de la lectura y escritura? ¿Cuáles son las herramientas que pueden ayudar para la adquisición de la lectura y escritura en niños con TDAH? ¿Qué resultados se van a obtener después de aplicar la intervención psicopedagógica para niños con TDAH? Y Estas estrategias psicopedagógicas ¿pueden generalizarse para otros niños con condiciones similares?

2.7 Objetivos

Así, del propio problema, se presentan los objetivos de este trabajo:

Mejorar la lectura y escritura de niños con TDAH, mediante estrategias psicopedagógicas específicas para sus condiciones neurobiológicas.

- a) Identificar las dificultades en la adquisición de la lectura y escritura en niños diagnosticados con TDAH
- b) Proporcionar las herramientas adecuadas, de acuerdo a sus necesidades y características neurobiológicas a los niños con TDAH para la mejora de la lectura y escritura.
- c) Medir los resultados obtenidos en la mejora de la lectura y escritura, después de la intervención psicopedagógica.

Se sabe que en Sudamérica se han realizado diferentes estudios en donde se demuestra que las estrategias psicopedagógicas han favorecido a la mejora de la lectura y escritura en niños con TDAH, por lo tanto, de lo anterior se desprende la posibilidad de realizar una *“investigación acción”*, con el fin de probar una serie de estrategias que permitan fortalecer los aprendizajes relacionados con la lectura y escritura a niños previamente diagnosticados con TDAH , con el fin de identificar las formas de trabajo más adecuadas con estos niños, y así, *potencializar sus aprendizajes*, a fin de que regresen a la escuela regular y tengan comportamientos adecuados y rendimiento suficiente que les permitan tener calificaciones aprobatorias y que se disminuya la deserción escolar.

2.8 Interés por el objeto

El interés de este proyecto es que; dentro de la práctica en psicología clínica se ha detectado una necesidad muy grande por mejorar el rendimiento académico de niños con TDAH ya que, en la actualidad no hay un programa psicopedagógico que les ayude a su permanencia en el ámbito escolar y mejorar sus calificaciones, por lo tanto es una investigación innovadora y novedosa para la práctica docente, lo cual ayudará a mejorar el proceso de lecto-escritura desde una edad temprana, teniendo un impacto en toda su vida académica, disminuyendo las estadísticas de bajo rendimiento escolar en niveles básicos, deserción escolar y mejora en la alfabetización del sistema educativo.

3.- Marco Teórico

“No es una discapacidad es discapacitate”

Anónimo

3.1 Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

3.1.1 Historia

El Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La palabra trastorno se refiere al daño o deficiencia en alguna estructura cerebral o neuronal. *Deficit* es una palabra en inglés que se traduce como deficiencia o falta de. Estévez & Sánchez definen a la *“atención como una percepción selectiva y dirigida, interés por una fuente particular de estimulación y esfuerzo, o concentración sobre una tarea por lo que se hace necesario un mecanismo neuronal que regule y focalice el organismo”* (1997 p. 1990) y la *hiperactividad significa, simplemente, exceso de actividad* (Mediavilla, 2003, p. 555).

El TDAH tiene sus orígenes tres siglos atrás, con un matiz conductista en donde se la ha definido de diferentes maneras. (Quintero & Castaño de la Mota, 2014, p. 600), refiere que en 1798 un médico escocés, Sir Alexander Crichton (1763-1856) describió lo que parece un caso de TDAH del subtipo inatento, en su libro *“An inquiry into the nature and origin of mental derangement: comprehending a concise system of the human mind and a history of the passion and their effects”* con características de agitación e inquietud mental y motora derivado de una falta de atención sostenida, Alexander Crichton lo define como *retraso evolutivo*. En el año de 1845, Heinrich Hoffman (1809-1894) como se citó en Quintero & Castaño de la Mota, (2014, p. 601),

público un libro de poemas ilustrado para niños, titulado *Der Struwwelpeter (Pedro Melenas)*, en un capítulo *Zappel-Phillipp (Felipe el inquieto)*, describe a un niño con conductas que detalla los criterios diagnósticos actuales del TDAH.

Bourneville (1887), en (Fernández, Piñón & Vázquez 2017 p. 4) describe a “*niños inestables*” caracterizados por una inquietud física y psíquica exagerada; una actitud destructiva, a la que se suma un “*leve retraso mental*”. En 1901 J. Demoor señala la presencia de niños muy hábiles comportamentalmente, que precisan moverse constantemente asociada a una clara dificultad atencional. Se considera que el primero en dar una *descripción clínica formal* del TDAH es Sir George Still en 1902; describe a 43 niños que presentaban problemas con la atención sostenida, y un defecto en su control moral (conducta), en la Revista *The Lancet*. (2017, Pp. 3-4).

En España en 1908, por primera vez se utiliza la palabra TDAH por el Dr. Vidal i. Parera en su Compendio de Psiquiatría Infantil donde detalla síntomas en niños característicos de TDAH (Hidalgo, 2014). Para 1934 los estudios de Hohman, Khan y Cohen, indican que por causas de encefalitis o lesión cerebral se producen los mismos síntomas referidos por Still en sus niños impulsivos, por lo que se considera a la hiperactividad una enfermedad neurológica denominándola *síndrome de lesión cerebral humana* (Polaino et al, 1997, como se citó en Fernández, Piñón & Vázquez, 2017, p. 4) o *síndrome de impulsividad orgánica*. (Fernández, Piñón & Vázquez, 2017, p. 4)

A mediados del siglo XX, surgen los términos “*Disfunción cerebral mínima*” o “*síndrome del niño con daño cerebral*”. Clements y Peters (Clements, 1966) en

(Fernández, Piñón & Vázquez, 2017, p. 4) en 1964 sustituyeron el término por *“disfunción cerebral mínima caracterizada por hiperactividad, déficit de atención, bajo control de impulsos, agresividad, fracaso escolar y labilidad emocional. De esta manera, la etiología no sería una lesión cerebral concreta, sino una disfunción general, sin ningún tipo de patología constatable”*.

La Asociación Psiquiátrica Americana (APA) *“resalta especialmente que la hiperactividad es un síntoma ajeno a lesiones cerebrales e introduce en el DSM-II (1968) el término reacción hiperkinética de la infancia,* (Fernández, Piñón & Vázquez, 2017, p. 4).

En la década de los 70's se enfatiza la importancia de la *“atención sostenida”, “control de impulsos” e hiperactividad* para entender la naturaleza del *Trastorno hipercinético*. (Quintero & Castaño de la Mota, 2014, p. 601). Paralelamente en el mismo año Virginia Douglas señaló *que la dificultad para mantener la atención y la impulsividad, asociada a una deficiente autorregulación, era la clave de estos trastornos, revoluciona lo que se defina como síndrome reactivo hiperkinético e impulsó el término TDAH,* término que se utiliza hasta la actualidad. (Fernández, Piñón & Vázquez, 2017, p. 4). Para 1980 se inicia a unificar los tres grupos nucleares (*Déficit de atención, hiperactividad e Impulsividad*) lo que hasta la fecha conocemos como TDAH. (Quintero & Castaño de la Mota 2014 p. 601). Para Fernández, Piñón & Vázquez, APA en este mismo año introduce en el DSM-II el término *“Déficit de atención con y sin hiperactividad”*. (2017, p. 4).

En 1992, la Organización Mundial de la Salud (OMS) propone el término “*Trastorno hiperactivo*” (CIE-10). En el DSM IV APA (1994) se introducen tres subtipos, y se mantiene en la 4ª revisión del 2000 (traducida al castellano en el 2002). En mayo del 2013 aparece el DSM-5 en su versión inglesa y un año más tarde su traducción al castellano, no hay diferencias significativas con la versión anterior, (Fernández, Piñón & Vázquez 2017 p. 4), sin embargo, se considera los dos grupos sintomáticos en el diagnóstico del TDAH *déficit de atención e hiperactividad-impulsividad*, parecen indicar que las dimensiones son independientes y alcanzan un nivel crítico de síntomas en una de ellas es suficiente para establecer el diagnóstico. (López & Romero 2014 p. 102).

Actualmente, está muy generalizada la aceptación de las *funciones ejecutivas, procesos de orden superior, tales como la memoria operativa, planificación, autorregulación y secuenciación de la conducta, inhibición de respuestas y flexibilidad cognitiva* (Tannock, 1998) (Barkley (1997) como se citó en Fernández, Piñón & Vázquez, 2017, p. 5). La definición de es la más aceptada del TDAH como “*un déficit en el control inhibitorio*”.

3.1.2 Etiología

En la actualidad se desconocen las causas directas o inmediatas del TDAH, los avances en las técnicas de diagnóstico por *neuroimagen y en genética* han ayudado a establecer algunas cuestiones, pero no se ha conseguido una evidencia definitiva que explique los orígenes del trastorno. (Mena, Nicolau, Salat Foix, Tort y Romero 2006 como se citó en López Romero, 2014, p. 73).

Se ha determinado que es un trastorno multifactorial; Rivera considera que su origen es determinante por factores genéticos y neurológicos, tiene una prevalencia del 3 – 7 % de los niños en la población de edad escolar. (2013 p. 1080). Biederman, (en Rivera, 2013, p.1080 2004), el factor desencadenante es la genética con una tasa del 76% y los riesgos de padecer el TDAH existen cuando uno de los padres se ha diagnosticado con TDAH. Barkley & Murphy, (en Rivera, 2013, p. 1080 2005) considera que no es un problema de origen conductual, social, ni a una mala crianza.

Otro factor que considera Biederman *et al.* (en Rivera, 2013, p.1080 1996), el consumo de tabaco, alcohol, estrés, ansiedad durante el embarazo, posibles niveles de fenilalanina en la madre, bajo peso al nacer y madres con deficiencia en la salud durante su embarazo (Knopi *et al.* en Rivera, 2013, p. 1080).

Otros autores como (Casajús, 2005, p. 59), consideran diversos factores causales tanto orgánicos como psicosociales, enmarcando tres modelos: 1) *Modelo médico*: Determina factores neurológicos, metabólicos, genéticos, etc., para la base del trastorno. La hiperactividad es un factor neuro evolutivo y crónico y causas biológicas de riesgo en el periodo prenatal, perinatal y posnatal. 2) *Modelo Psicopedagógico*: Los comportamientos aprendidos por el sistema (familia o escuela) con el que el niño interactúa. 3) *Modelo interaccionista*: Hibridación entre el ambiente y las condiciones propias (físicas y psicológica del niño). Estos modelos se basan en causas biológicas y ambientales que se explican a continuación:

A) Causas biológicas.

- Bases neuroatómicas: Implicación global del *hemisferio derecho* en el síndrome disatencional.
- Bases neuroquímicas: Basado en el papel de los neurotransmisores como la *dopamina* y la *noradrenalina*, que facilitan la comunicación entre los circuitos neuronales que están afectados por el *déficit*. El problema de los niños con deficiencias atencionales, parecen tener inmadurez en el área afectada del cerebro (existe un nivel insuficiente en los neurotransmisores por lo que la transferencia de información disminuye). Las enzimas destruyen los neurotransmisores liberados en la zona sináptica, lo que genera un rompimiento en la transmisión de mensajes entre las neuronas del área afectada.
- Bases neurofisiológicas: Son las interacciones entre los elementos neuroquímicos y anatómicos como formadores de un conjunto estructural.

B) Causas ambientales.

Miranda y otros, 1998, como se citó en Casajus, 2005, p. 59) analiza cuatro variables que inciden en estas causas:

- 1) El clima familiar.
- 2) Las psicopatologías de los padres.
- 3) El manejo de las técnicas de disciplina, y
- 4) Los estatus socioeconómicos familiares.

Carboni en su artículo *El trastorno por déficit de atención con hiperactividad* refiere que la causa principal del TDAH son factores neurobiológicos con tres líneas de investigación (2011 p. 116):

- Base genética-hereditaria: El 15 – 20% de las madres y del 20 – 30% de los padres con hijos de TDAH, padecen a su vez el trastorno o es probable que lo hayan padecido.
- Alteraciones neuroanatómicas: Las principales alteraciones observables entre el 10 – 12% menor en la región frontal anterior, los ganglios basales y el cuerpo calloso (Barkley 2006; Castellanos et al; 2001; Castellanos et al; 2002). Sumando a esto se ha demostrado que estas áreas no solo son estructuralmente distintas, si no, también su actividad es diferente. (Zametkin et al, 1990; Zametkin et al. 1993).
- Alteraciones neuroquímicas: Están vinculadas a un desequilibrio entre las catecolaminas, específicamente entre la dopamina y la noradrenalina (Barkley, 2006 como se citó en Carboni, 2011, p. 116).

3.1.3 Daño en la estructura cerebral.

Soutullo & Díez, el cerebro mantiene en promedio 100 000 millones de neuronas, de igual manera tiene circuitos especiales para cada una de sus funciones, por lo que los circuitos que se encargan de la *función de la atención* se encuentran en la *corteza cerebral de la zona frontal*, lo que se le llama *prefrontal que es la encargada de las funciones ejecutivas*, esta área es la encargada de *controlar la memoria de trabajo* (se considera la memoria RAM de una computadora, necesaria para que

funcionen los programas), *la atención y la inhibición de respuestas*, en niños con TDAH la corteza cerebral es más pequeña y con menos actividad funcional, (2007 Pp. 18-23).

Dentro de las funciones ejecutivas, Ronquillo (2019 Pp. 27-28) se encuentran:

- *Memoria*: Donde almacenamos la información a corto y largo plazo con la finalidad de utilizarla en un futuro.
- *Planificación*: Coloca las actividades con la finalidad de mantener un orden.
- *Razonamiento*: Por medio de este, se logra llegar a tener conclusiones de algo.
- *Flexibilidad*: Capacidad para adaptarse a situaciones u objetos nuevos. Se permite con facilidad cambios a lo ya establecido en nuestra vida cotidiana.
- *Inhibición*: Poder discernir información para ignorar lo que no es útil en nuestras actividades diarias.
- *Toma de decisiones*: Decidir entre varias opciones ante una situación determinada; para nuestro bienestar considerando las consecuencias de dicha elección de manera positiva o negativa.
- *Estimación temporal*: Capacidad para medir o calcular el tiempo.
- *Ejecución dual*: Capacidad para realizar dos actividades al mismo tiempo, dándole la importancia y la atención a ambas.
- *Multitarea*: Capacidad de realizar varias tareas al mismo tiempo, pasado de una a otra sin olvidarse de cada cosa que se está realizando y poder continuar en cada una de ellas.

Estas funciones ejecutivas, tiene una función importante en el proceso de lecto-escritura dentro del ámbito escolar.

En niños con TDAH los circuitos y los grupos de neuronas que controla la atención son de menor tamaño y menos activos, por lo que el cerebro compensa activando otras zonas, lo cual hace que el *procesamiento de los datos sea defectuoso*. Mediante estudios de neuroimagen también se han encontrado alteraciones en el tamaño y en la función del *cuerpo calloso (procesos cognitivos)* y los *ganglios basales (controla los movimientos involuntarios y los cambios de postura)* o *globus pallidus (regulación de los movimientos)* y el *putamen (encargados del control de impulsos)*.

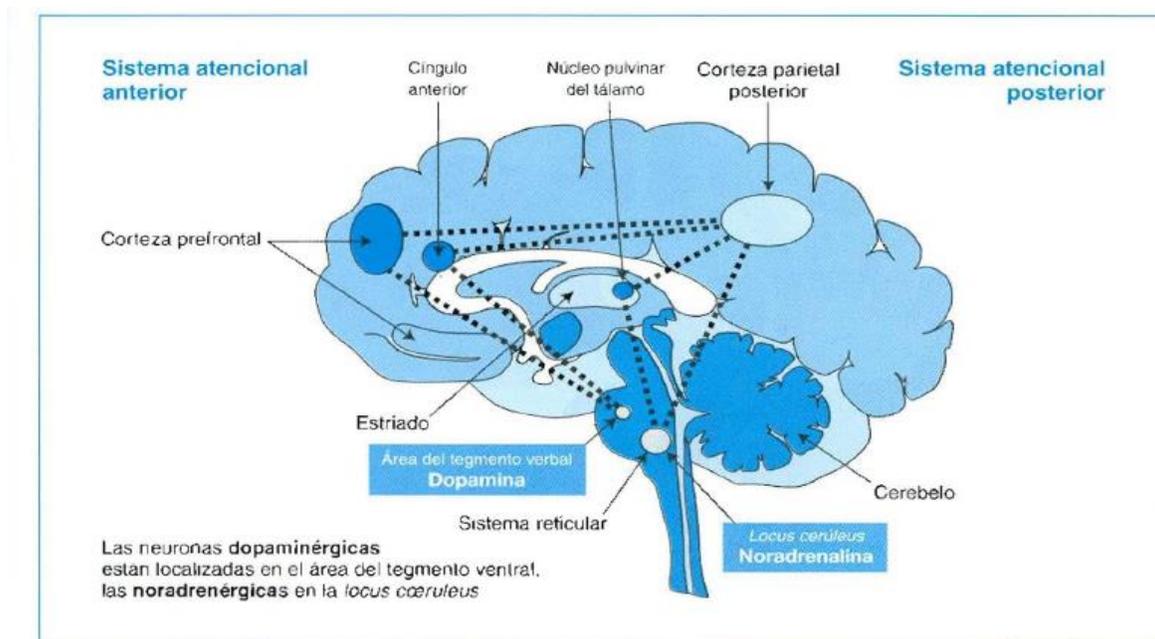


Figura 1. Componentes del sistema atencional. (Sautullo & Díez 2007 Manual diagnóstico y tratamiento del TDAH p. 19)

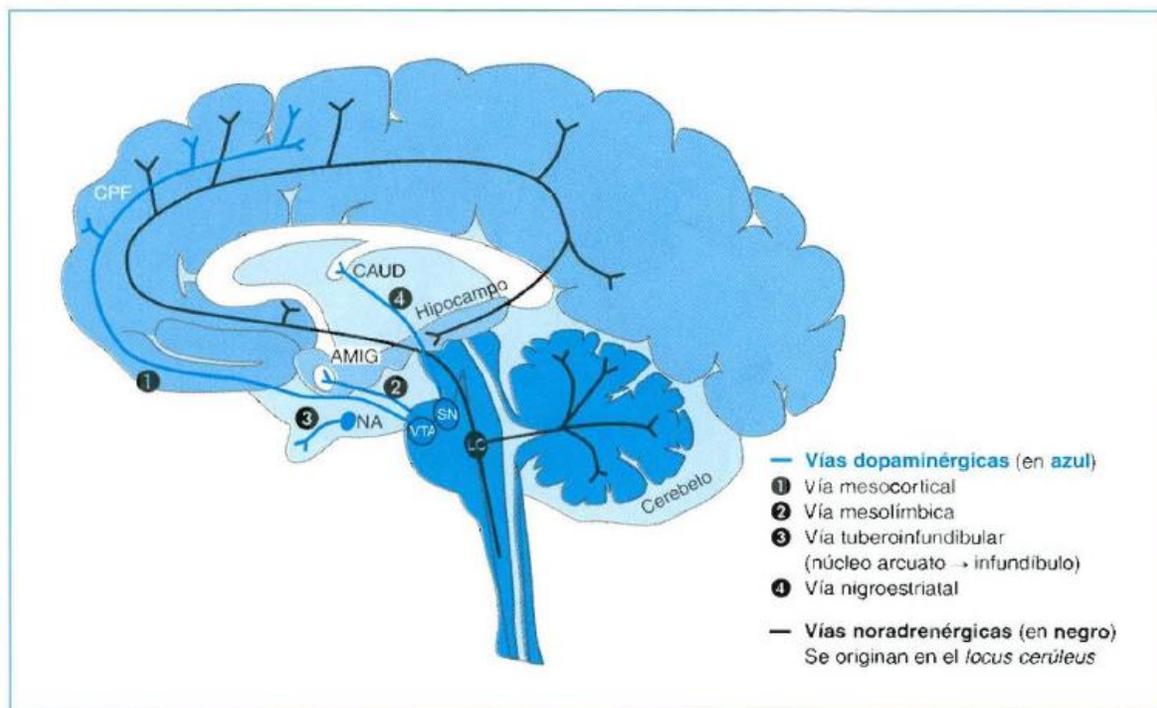


Figura 2. Principales dopaminérgica y noradrenérgicas en el cerebro AMIG amígdala, CAUD núcleo caudado, CFP córtex prefrontal, LC locus cerúleos, NA núcleo arcuato, SN sustancia negra, VTA, área del tegmento ventral. (Sautullo & Díez 2007 Manual diagnóstico y tratamiento del TDSH p. 19)

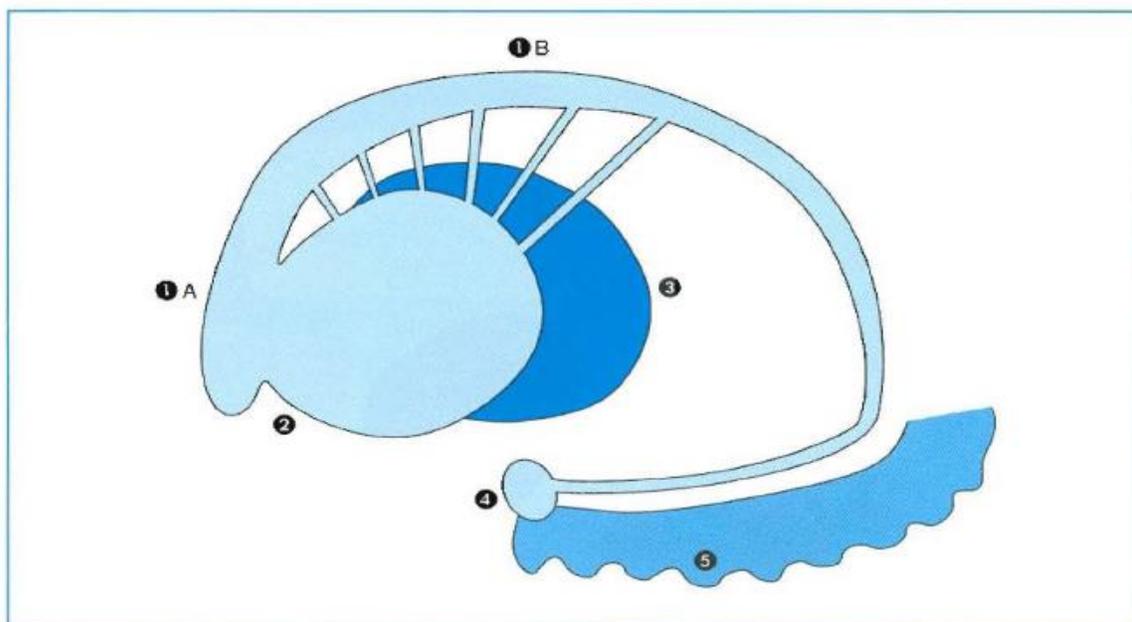


Figura 3. Tálamo, ganglios basales, caudado, amígdala e hipocampo. 1 a Cabeza de caudado, 1 B cuerpo del caudado, 2 putamen, globus pallidus (ganglios de la base), 3 tálamo, 4 amígdalas, 5 hipocampo. (Sautullo & Díez 2007 Manual diagnóstico y tratamiento del TDSH p. 21)

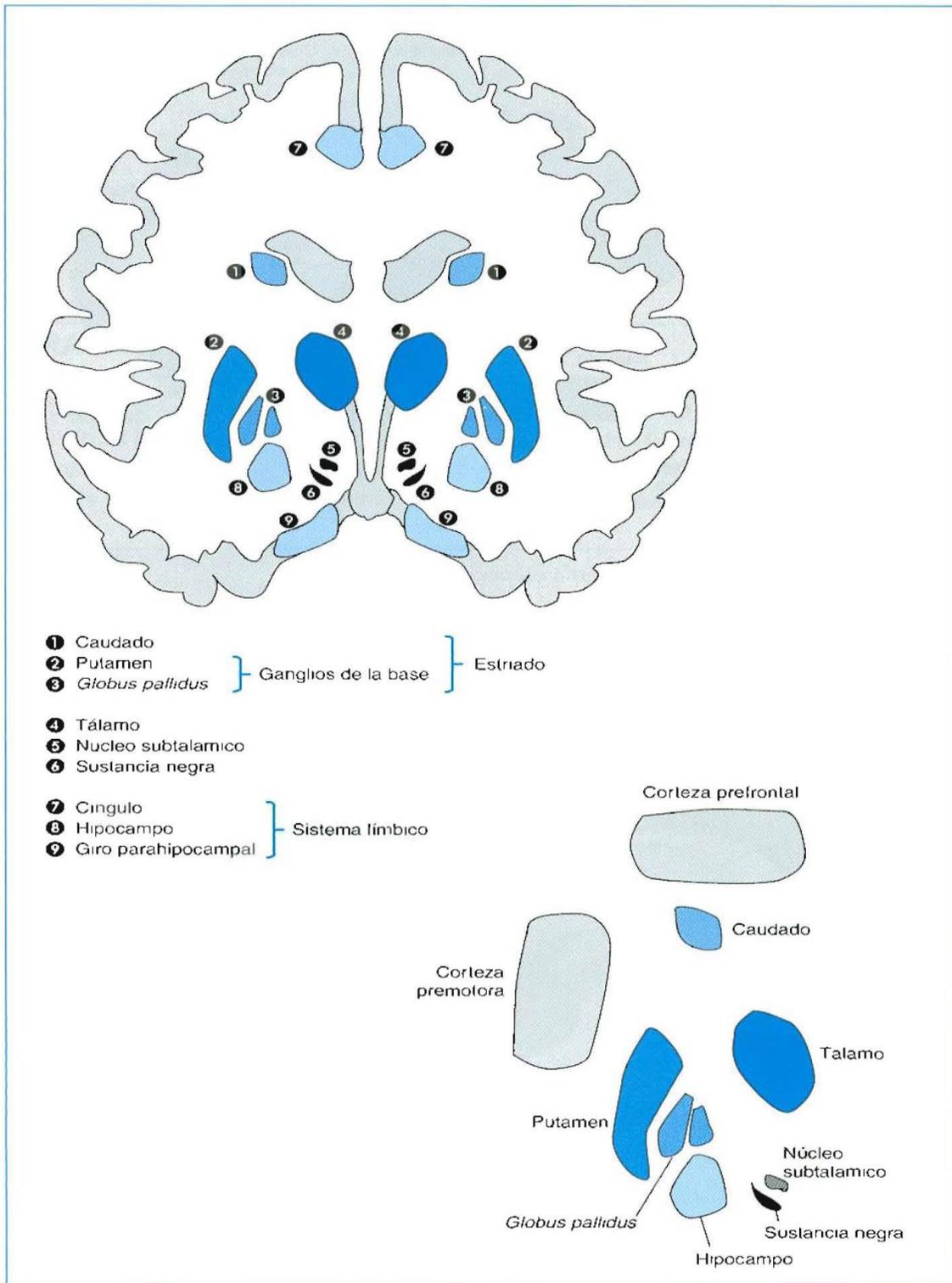


Figura 4 Esquema y localización de los ganglios basales y del sistema límbico. (Sautullo & Díez 2007 Manual diagnóstico y tratamiento del TDSH p. 20)

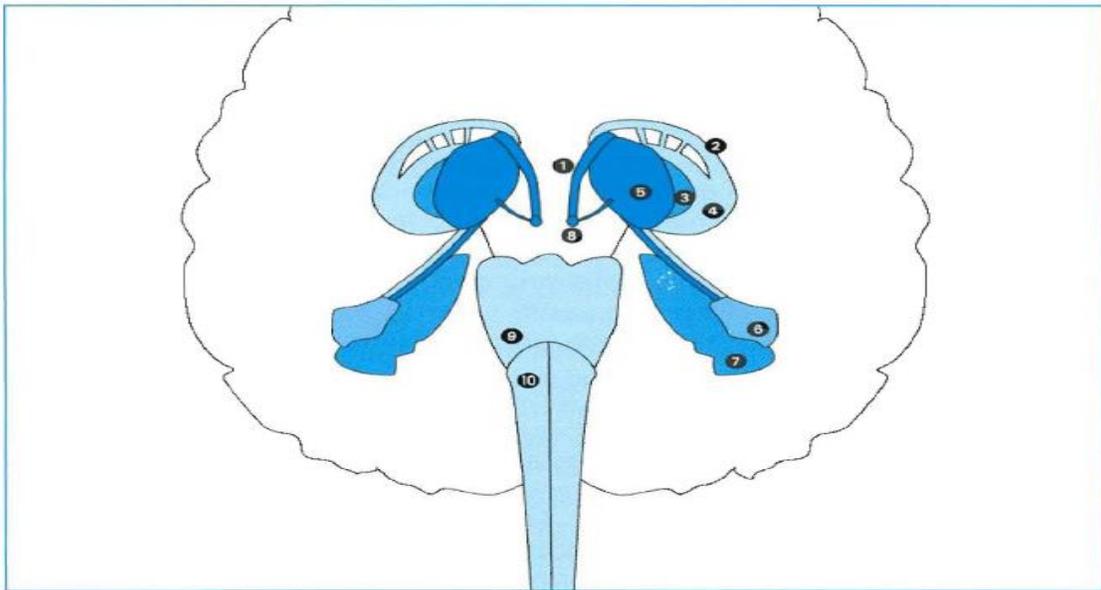


Figura 5 Tálamo, ganglios basales, caudado, amígdala e hipocampo. Vista desde abajo. 1 Fórmix, 2 caudado, 3 globus pálido, 4 putamen, 5 tálamo, 6 amígdala, 7 hipocampo, 8 cuerpos mamilares, 9 protuberancia, 10 bulbo raquídeo. (Sautullo & Díez 2007 Manual diagnóstico y tratamiento del TDSH p. 21)

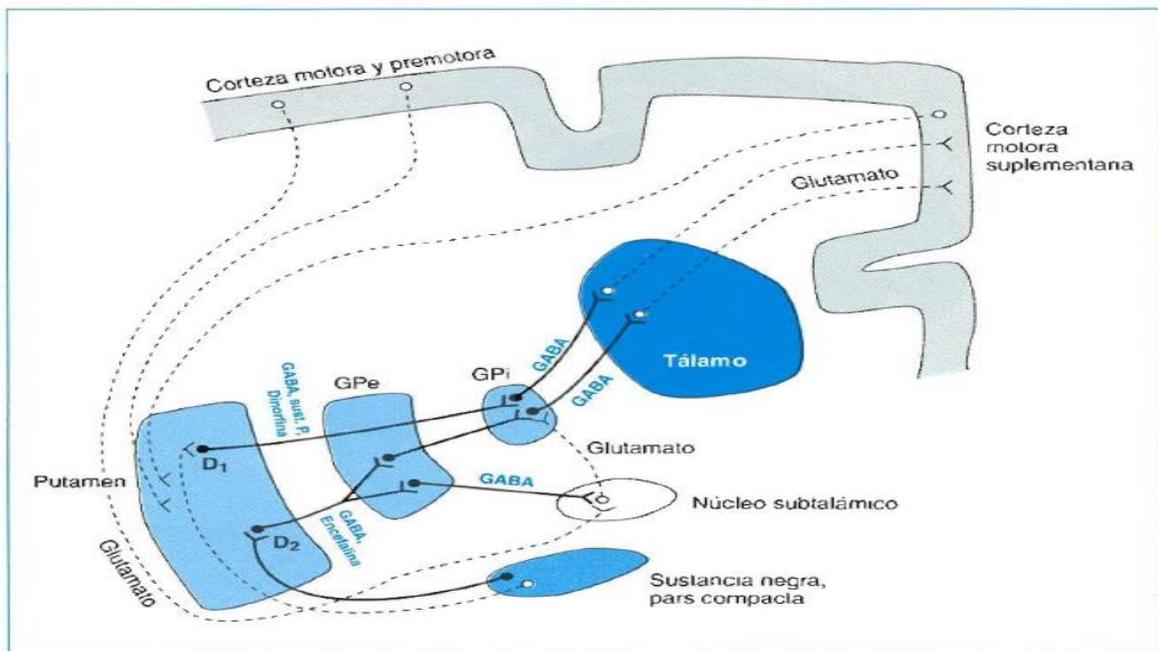


Figura 6. Circuitos de los ganglios basales. GPe glóbulos pálidos externos, GP glóbulos pálidos internos, Neuronas inhibitoras en color, neuronas excitadoras en negro. (Sautullo & Díez 2007 Manual diagnóstico y tratamiento del TDSH p. 22)

3.1.4 Definición.

Quintero & Castaño de la Mota, el TDAH, es un *“Trastorno del neurodesarrollo caracterizado por un patrón de comportamiento y de funcionamiento cognitivo, que puede evolucionar en el tiempo y es susceptible de provocar dificultades en el funcionamiento cognitivo, educacional y/o laboral”* (2014, p. 601). Autores como Hidalgo y Sánchez lo refieren como *un trastorno neuropsico – biológico que condiciona un importante problema de salud en el presente y futuro del paciente. Existe una alteración en las funciones ejecutivas* (2014, p. 610). Soutullo & Díez, lo definen como un *“Trastorno psiquiátrico frecuente en edad pediátrica, con alta comorbilidad, con frecuencia aparece acompañado de otros problemas psiquiátricos, los más comunes son de conducta, depresión y ansiedad. Considerado un trastorno heterogéneo, se presenta de diferentes formas a largo del desarrollo del ser humano, por lo que no todos los casos se reconocen fácilmente en la consulta”* (2007 p. 3). Barkley (1990) como se citó en (Fernández, Piñón & Vázquez, 2017, p. 3) lo describen como un *“Trastorno del neurodesarrollo, con base genética y elevada heredabilidad, en el que se hallan implicados diversos factores neuropsicológicos, que provocan en el niño alteraciones de la atención, impulsividad y sobreactividad motora”*. Hidalgo & Soutullo consideran que

El TDAH “De acuerdo con el DSM-IV (o trastorno hiperactivo según el CIE-10) se define como determinado grado de déficit de atención y/o hiperactividad-impulsividad que resulta desadaptativo e incoherente en relación con el nivel de desarrollo del niño y está presente antes de los 7 años. Las manifestaciones clínicas deben persistir durante más de 6 meses. El cuadro debe ser más severo que lo

observado en otros niños de la misma edad, el mismo nivel de inteligencia. Debe estar en varios ambientes y con problemas en la vida cotidiana. (2014 p. 3).

Para el Instituto de Salud Mental, s.f. en (Garrasquilla & Pinzón 2020)

Trastorno que afecta a los niños desde temprana edad se presenta en personas mayores, no siendo detectado en su infancia, afectando así su entorno social, familiar, escolar laboral y personal, sin dejar de lado el ambiente que genera estar en medio de personas con este trastorno, diagnosticado o no, pues por su misma condición de inquietud, aumenta los niveles de ansiedad, frustración, y las conductas agresivas de otras personas de su entorno por la baja tolerancia al comportamiento de la persona con sintomatologías dichas de este trastorno.

Para Espino (2013) como se citó en (Garrasquilla & Pinzón 2020) se conceptualiza como un *“Trastorno del desarrollo de las funciones ejecutivas y del autocontrol debido a deficiencias en el intervalo de atención y de control de impulsos, acompañado o no de hiperactividad”*.

Por lo tanto, se considera que el TDAH es un trastorno neurobiológico que afecta el desarrollo psicosocial (autocontrol) y cognitivo (funciones ejecutivas) de quien lo posee presentando limitaciones en el proceso de aprendizaje. En muchas ocasiones está acompañado de comorbilidades tales como retraso mental, borden line, ansiedad, depresión, etc. Aunque su diagnóstico se puede considerar en edad temprana, el diagnóstico certero se da, durante el inicio de su actividad escolar. El origen se considera en biológico- genético y ambiental.

3.1.5 Característica

Carboni, Garrasquilla & Pinzón, consideran que existen dos características principales: (2011 p.98),

Hiperactividad- impulsividad: Un estado de excitación continuo, habla mucho aún en un momento donde se requiere guardar silencio, se le dificulta estar en una sola posición o estar en un solo lugar, está en constante movimiento, salta y corre, interrumpe en conversaciones y actividades lúdicas, no espera turnos, no espera ni que le terminen de hablar, no se mantiene tranquilo.

Falta de atención o inatención: Tiene problemas para mantenerse atento en las actividades que realiza, frecuentemente comete errores por la falta de atención, se distrae con facilidad con cualquier estímulo externo como consecuencia no termina lo que empieza por lo que cambia de actividad de manera constante, le cuesta trabajo organizarse en una tarea lo cual provoca que de manera persistente pierda las cosas, olvida las labores que se le encomienda y a veces actúa como si no escuchara en una conducta ausente. DSM-5 (2016) como se citó en Garrasquilla & Pinzón 2020 “TDAH Con falta de atención párrafo 1”).

La mayoría de los autores en la actualidad y considerando los criterios diagnósticos del DSM-5 y el CIE-10 se consideran tres características principales

1. *Déficit de atención.* Falta de prevalencia en la atención o atención dispersa. Niños o niñas con desatención presentan dificultades en la realización una misma actividad durante un periodo largo, se aburren muy fácilmente más

cuando están haciendo su tarea pensando en otras cosas, por no fijarse bien hace que cometa errores. Se distraen con facilidades, parece que tienen algún problema auditivo ya que en muchas ocasiones no escuchan. Hidalgo & Soutullo, p. 5). Con frecuencia pierde y olvida sus objetos personales, la inatención hace que cualquier estímulo o situación que se le presente hace que pierda el objetivo y olvidar de lo que estaba haciendo, dejando las cosas a medias, “están en todo y en nada”, parece que solo viven el presente inmediato sin planear la siguiente acción, es imposible darle dos órdenes seguidas ya que se les olvidan. Esto tiene como consecuencia un bajo rendimiento escolar. permanece más de media hora jugando videojuegos, sin embargo, en cualquier otro juego no lo hace; debido a que los videojuegos manejan una diversidad de estímulos en corto tiempo con la finalidad de enganchar la atención de los usuarios, recordemos que donde tienen dificultad es en la atención sostenida (se utiliza en periodos de tiempo largos). (López & Romero, 2014, Pp. 23-24)

2. *Hiperactividad*. Hidalgo & Soutullo s.f., lo definen como excesivo movimiento (p. 5). Para López y Romero, consideran que además de los movimientos excesivos existe una rigidez y falta de coordinación en los movimientos, esto es causa de los múltiples accidentes y caídas que sufren constantemente. Esta deficiencia se refleja también en su coordinación motora fina ya que presentan dificultades al abrochar un botón, amarrarse las agujetas, tomar el lápiz adecuadamente, dibujar una línea recta, recortar figuras, etc. (2014 p. 24)

Presentan dificultad para mantenerse sentados, durante periodos de tiempo largos, cuando llegan a estar sentados están dando golpecitos con manos y pies, constantemente molestan a sus compañeros, hablan sin parar, refieren sentirse “*inquietos y nerviosos por dentro*”

3. *Impulsividad*. Para Hidalgo & Soutullo, lo refieren como la dificultad en el control de impulsos (p. 5). Esta dificultad se pone de manifiesto por la incapacidad que presenta al inhibir las conductas de satisfacción inmediata, se le dificulta esperar turnos, tienen una incapacidad en la gratificación retardada, elige siempre lo fácil y agradable presente lo que no implica tolerancia a la frustración, con poco control de impulsos y dificultad en la autorregulación, no dimensiona las consecuencias de sus actos, habla lo primero que se les viene a la mente, e interrumpe de manera abrupta las conversaciones de otros o a otros cuando están platicando, hace comentarios inapropiados sin pensar en la reacción de las otras personas. Percibe las consecuencias de sus acciones o palabras hasta después de haberlo realizado, sin un aprendizaje de ello, ya que vuelve a realizar la misma conducta. Estas conductas se consideran progresivas, que afecta su socialización (con sus compañeros, hermanos, primos y en muchas ocasiones con adultos). (López y Romero, 2014, p. 25).

3.1.6 Prevalencias

Existen diversas variaciones en la tasa de prevalencias según cada literatura; de acuerdo con las diferencias de terminologías, la definición del síndrome, los criterios

y puntos de corte, de las limitaciones de las muestras. Para López & Romero las prevalencias se muestran de la siguiente manera (2014 Pp. 35-38):

| | |
|------------------------|--|
| Prevalencia general | OMS (1992) considera que el TDAH afecta: <ul style="list-style-type: none"> - El 8% de la población total infantil, y - El 5% de la población total adulta - Entre el 1.5 y el 6% de los niños en edad escolar cumplen los criterios para el diagnóstico. |
| Prevalencia por género | Hay más prevalencias en hombre que en mujeres. <ul style="list-style-type: none"> - De manera general es de 2:1 y - En muestras clínicas 6:1 Las mujeres muestran hiperactividad menos severa y tienen menos problemas de conducta que los niños, pero muestran mayores deficiencias intelectuales (área verbal). Los niños son más desobedientes y agresivos |
| Prevalencia por edad | Cuando se evalúan los síntomas del TDAH en la infancia y después en la adolescencia y en adultos jóvenes, siguen presentada sintomatología significativa en el funcionamiento social, laboral, o psicológico. Aun cuando otros síntomas han disminuido en la vida adulta. |

3.1.7 Diagnóstico

Manifestaciones clínicas.

Cuando la inquietud, la poca tolerancia a la frustración, el no controlar los impulsos, las distracciones, el no esperar turnos, etc. se presentan de manera anormal de tal manera que afecta su conducta en casa, en la escuela o en cualquier otro escenario y debido a estas características se ve afectado su desempeño escolar juntamente con sus relaciones sociales con otros niños, es momento de considerar una valoración con la finalidad de descartar el TDAH.

Es importante mencionar que a lo largo del desarrollo del niño el TDAH se manifiesta de diferentes maneras, aunque los síntomas centrales siguen siendo la *inatención, hiperactividad e impulsividad*.

A continuación, Ruiz & Saucedo, nos describen lo que algunos padres han referido como síntomas que aparecen por edad (2011 Pp. 18-20):

Antes de los 12 meses de edad: el niño es excesivamente inquieto, presentan labilidad de llanto, con sensibilidad a los estímulos y sobresaltos, en algunas ocasiones con alteraciones en su alimentación (cólicos del lactante, regurgitaciones y vómitos, berrinchudos o caprichosos al momento de alimentarlo). Presenta alteraciones en el sueño, regularmente no toma siesta en el día y si lo hacen, le cuesta mucho trabajo hacerla, puede despertarse constantemente por la noche, sus horas de sueño son pocas.

Después de los 2 años: Los síntomas principales (inatención, hiperactividad e impulsividad), sumado a la desobediencia son los causantes para regular su conducta y sus emociones por lo que llevan a dificultades para obedecer, compartir y cooperar. Presenta retraso psicomotor o retraso en el desarrollo con respecto al control de esfínteres por lo que muestra enuresis nocturna. Se le acentúa la alteración del sueño, durmiendo poco. Incrementa de manera excesiva la curiosidad y siempre están haciendo algo, con conductas de exigencia y difíciles por lo que ello le genera problemas con el ambiente social donde se desenvuelve, juega de manera brusca y destructiva, demanda de manera constante la atención de los adultos (padres, maestros, etc.), como consecuencia altera la dinámica familiar y/o escolar, es irritable,

cuando se le pone límites tiende hacer berrinches y se frustra con facilidad como consecuencia de la impulsividad.

De los 3 a los 5 años de edad: En muchas ocasiones los síntomas o conductas descritas aparecen hasta esta edad, hasta iniciar su etapa de sociabilización, para algunos padres es difícil salir con él debido a su conducta inquieta ya que provoca muchos problemas, como requiere supervisión de manera constante la dinámica familiar se altera, muy frecuente presenta conductas inadecuadas por la hiperactividad e impulsividad que tiene, no obedece, no respeta reglas y en algunas ocasiones parece que no escucha, se altera con actividades que requiere espera, en actividades de compartir, escuchar, atender y ejecutar se le dificulta, lo que provoca desesperar a los adultos o a otros niños, en esta etapa sus conductas son de riesgo provocando lesiones y accidentes. Con respecto a la relación de los padres se ve afectada por considerar que el otro no es firme para la educación o poner orden o los padres evaden las conductas de sus hijos por lo que niegan lo que es evidente.

El diagnóstico para niños con TDAH se requiere de manera integral y multidisciplinario donde están involucrados, médicos pediatras, neurólogos, psiquiatras y psicólogos (Hidalgo & Sánchez 2015 p. 618).

Los pediatras y neurólogos, son los encargados de valorar el daño cerebral, problemas perinatales, trastornos auditivos y visuales, secuelas del sistema nervioso central o meningitis, patologías tiroideas, síndrome de alcoholismo fetal, exceso de plomo, exceso de fármacos o drogas (tales como benzodiazepinas, fenobarbital, antihistamínicos, antiasmáticos, antiepilépticos), epilepsia petit mal o del lóbulo

temporal, neurofibromatosis, mucopolisacaridosis tipo III, esclerosis tuberosa, síndrome X- frágil, síndrome de Turner, síndrome de Angelman y Williams, trastorno ORL, síndrome del sueño, síndrome de piernas inquietas y cefaleas.

Los psiquiatras, diagnostican; retraso mental, trastornos de ansiedad, trastornos del comportamiento (negativista desafiante o de la conducta) trastornos del humor (bipolaridad o depresión) no ligados al TDAH, Trastornos generalizados del desarrollo (espectro autista).

Los psicólogos tienen como ejercicio profesional el diagnóstico de retraso escolar o trastornos del aprendizaje, trastornos del lenguaje y del habla, trastorno de coordinación motora, abandono, abuso (en sus diferentes variantes), maltrato infantil, sobreestimulación, infra estimulación, altas capacidades, el CI, determina su ambiente social y familiar.

Criterios diagnósticos del TDAH que considera el DSM-5 (2014 p. 59-61).

A. *Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por (1) y/o (2):*

1. Inatención: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales (en adultos a partir de los 17 años, se considera un mínimo de cinco síntomas):

- a) *Falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (p. ej., se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).*
- b) *Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (p. ej., tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o la lectura prolongada).*
- c) *Parece no escuchar cuando se le habla directamente (p. ej., parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).*
- d) *No sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (p. ej., inicia tareas, pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).*
- e) *Tiene dificultad para organizar tareas y actividades (p. ej., dificultad para gestionar tareas secuenciales, dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden, descuido y desorganización en el trabajo, mala gestión del tiempo no cumple los plazos).*
- f) *Evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (p. ej., tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).*

- g) Pierde cosas necesarias para tareas o actividades (p. ej., materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles del trabajo, gafas, móvil).*
- h) Se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).*
- i) Olvida las actividades cotidianas (p. ej., hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas).*

Trastornos del neurodesarrollo

2. Hiperactividad e impulsividad: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante, al menos, 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales (en adultos a partir de los 17 años, se considera un mínimo de cinco síntomas):

- a) Juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.*
- b) Se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (p. ej., se levanta en la clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, o en otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).*
- c) Corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. (en adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto).*
- d) Es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.*

- e) *Está "ocupado," actuando como si "lo impulsara un motor" (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).*
 - f) *Habla excesivamente.*
 - g) *Responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (p. ej., termina las frases de otros, no respeta el turno de conversación).*
 - h) *Le es difícil esperar su turno (p. ej., mientras espera en una cola).*
 - i) *Interrumpe o se inmiscuye con otros (p. ej., se mete en las conversaciones, juegos o actividades, puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).*
- B. *Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.*
- C. *Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (p. ej., en casa, en la escuela o en el trabajo, con los amigos o parientes, en otras actividades).*
- D. *Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reduce la calidad de estos.*

E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental (p. ej., trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, intoxicación o abstinencia de sustancias)

Presentación combinada: Si se cumplen el criterio inatención e hiperactividad-impulsividad durante los últimos 6 meses.

Presentación predominante con falta de atención: Si se cumple el criterio inatención sin hiperactividad-impulsividad durante los últimos 6 meses.

Presentación predominante hiperactiva/impulsiva: Si se cumple el criterio hiperactividad-impulsividad y no se cumple el criterio de inatención durante los últimos 6 meses.

El diagnóstico del TDAH, el DMS-5 maneja tres categorías 1) Leve: Pocos o ningún síntoma están presentes más que los necesarios para el diagnóstico, y los síntomas sólo producen deterioro mínimo del funcionamiento social o laboral. 2) Moderado: Síntomas o deterioros funcionales presentes entre "leve" y "grave". Y 3) Grave: Presencia de muchos síntomas aparte de los necesarios para el diagnóstico o de varios síntomas particularmente graves, o los síntomas producen deterioro notable del funcionamiento social o laboral (2014 p. 60 y 61).

3.1.8 Diagnóstico diferencial y comorbilidades

En el diagnóstico clínico se debe de considerar un *diagnóstico diferencial* de acuerdo con el DSM-5 (2014 p. 63-65) lo que significa que el diagnóstico central es el TDAH con otros trastornos paralelos como:

- *Trastorno negativista desafiante*. Resistencia a la realización de trabajos o tareas escolares que requieren un esfuerzo, ya que les cuesta trabajo amoldarse a las exigencias que se les demandan. Su comportamiento se caracteriza por la negatividad, la hostilidad y el desafío. En los individuos con TDAH se tienen que distinguir estos síntomas de la aversión a la escuela o hacia las tareas mentalmente exigentes debido a la dificultad de mantener el esfuerzo mental, al olvido de las instrucciones y a la impulsividad
- *Trastorno explosivo intermitente*. El TDAH y el trastorno explosivo intermitente comparten altos niveles de conducta impulsiva. Sin embargo, los individuos con trastorno explosivo intermitente muestran una hostilidad pronunciada hacia los otros que no es característica del TDAH, y no presentan los problemas para sostener la atención que se observan en el TDAH. Además, el trastorno explosivo intermitente es raro en la infancia. El trastorno explosivo intermitente se puede diagnosticar en presencia de un TDAH.
- *Otros trastornos del neurodesarrollo*. La actividad motora elevada, que puede ocurrir en el TDAH, se debe distinguir del comportamiento motor repetitivo que caracteriza al *trastorno de movimientos estereotipados* y a algunos casos de trastorno del espectro autista. En el trastorno de movimientos estereotipados,

el comportamiento motor generalmente es fijo y repetitivo (balanceo del cuerpo, morderse), mientras que la tendencia a jugar y la inquietud del TDAH son típicamente generalizadas y no se caracterizan por movimientos repetitivos estereotipados. En el trastorno de la Tourette, los frecuentes 64 Trastornos del neurodesarrollo tics múltiples se pueden confundir con la tendencia a jugar generalizada del TDAH. Puede ser necesaria una observación prolongada para diferenciar el juego de los episodios de tics múltiples.

- *Trastorno específico del aprendizaje.* Los niños con trastorno específico del aprendizaje pueden parecer inatentos por su frustración, su falta de interés o su capacidad limitada. Sin embargo, en los individuos con trastorno específico del aprendizaje, que no tienen TDAH, la inatención no conlleva deterioros fuera del trabajo académico.
- *Discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual).* Los síntomas del TDAH son frecuentes en los niños que se encuentran en situaciones académicas que no son las apropiadas para su capacidad intelectual. En estos casos, los síntomas no son evidentes durante las tareas no académicas. El diagnóstico de TDAH en caso de discapacidad intelectual requiere que la inatención o la hiperactividad sea excesiva para la edad mental.
- *Trastorno del espectro autista.* Los individuos con TDAH y los que tienen un trastorno del espectro autista muestran inatención, disfunción social y un comportamiento difícil de manejar. La disfunción social y el rechazo de los compañeros que se observan en los individuos con TDAH se debe distinguir de la desvinculación social, del aislamiento y de la indiferencia a las señales de

comunicación faciales y tonales que se observan en los individuos con trastorno del espectro autista. Los niños con trastorno del espectro autista pueden tener rabietas por su incapacidad de tolerar los cambios en el curso de los acontecimientos esperados. En cambio, los niños con TDAH pueden portarse mal o tener una rabietas durante una transición importante a causa de su impulsividad o de su autocontrol bajo.

- *Trastorno de apego reactivo.* Los niños con trastorno de apego reactivo pueden mostrar desinhibición social, pero no todos los síntomas centrales del TDAH; además, muestran otros rasgos, como la falta de relaciones duraderas, que no son característicos del TDAH.
- *Trastornos de ansiedad.* El TDAH comparte los síntomas de inatención con los trastornos de ansiedad. Los individuos con TDAH son inatentos por su atracción por los estímulos externos, por las nuevas actividades o por distraerse pensando en actividades agradables. Esto se distingue de la inatención debida a la preocupación y la rumiación que se observa en los trastornos de ansiedad. La inquietud también se puede observar en los trastornos de ansiedad. Sin embargo, en el TDAH, el síntoma no se asocia a preocupación y rumiación.
- *Trastornos depresivos.* Los individuos con trastornos depresivos pueden presentar incapacidad para concentrarse. Sin embargo, la baja concentración en los trastornos del estado de ánimo solamente llega a ser prominente durante los episodios depresivos.
- *Trastorno bipolar.* Los individuos con trastorno bipolar pueden tener una intensa actividad, escasa concentración y mucha impulsividad, pero estas

características son episódicas y se manifiestan de forma continua durante varios días seguidos. En el trastorno bipolar, la elevada impulsividad o inatención va acompañada de un estado de ánimo elevado, de grandiosidad y de otros síntomas bipolares específicos. Los niños con TDAH pueden mostrar cambios importantes del estado de ánimo en un solo día; esta labilidad es distinta de la de un episodio maníaco, que debe durar 4 días o más para ser un indicador clínico de trastorno bipolar, incluso en los niños. El trastorno bipolar es raro en los preadolescentes incluso cuando son prominentes la irritabilidad y la ira graves, mientras que el TDAH es frecuente en los niños y en los adolescentes que muestran ira e irritabilidad excesivas.

- *Trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo.* El trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo se caracteriza por irritabilidad generalizada, intolerancia y frustración, pero la impulsividad y la atención desorganizada no son las características principales. Sin embargo, la mayoría de los niños y los adolescentes con este trastorno tiene síntomas que también cumplen los criterios del TDAH, que se diagnostica por separado.
- *Trastornos por consumo de sustancias.* Diferenciar el TDAH de los trastornos por consumo de sustancias puede ser problemático si la primera presentación de los síntomas del TDAH sigue al inicio del abuso o consumo frecuente. Para el diagnóstico diferencial podría ser esencial u obtener pruebas claras de la presencia de un TDAH antes del abuso de sustancias a partir de los informantes o de informes previos.

- *Trastornos de la personalidad.* En los adolescentes y los adultos puede ser difícil distinguir el TDAH de los trastornos de la personalidad límite, narcisista y otros. Todos estos trastornos tienden a compartir rasgos de desorganización, intrusividad social, desregulación emocional y desregulación cognitiva. Pero el TDAH no se caracteriza por miedo al abandono, autolesión, ambivalencia extrema y otros rasgos de los trastornos de la personalidad. Se pueden necesitar observaciones clínicas extensas, entrevistas con informantes o una historia detallada para distinguir el comportamiento impulsivo, socialmente intrusivo o inapropiado del comportamiento narcisista, agresivo o dominador para hacer este diagnóstico diferencial.
- *Trastornos psicóticos.* El TDAH no se diagnostica si los síntomas de inatención e hiperactividad se presentan exclusivamente durante el curso de un trastorno psicótico.
- *Síntomas de TDAH inducidos por medicación.* Los síntomas de inatención, hiperactividad o impulsividad atribuibles al uso de medicación (p. ej., broncodilatadores, isoniacida, neurolépticos [que producen acatisia], medicación sustitutiva del tiroides) se diagnostican como otros trastornos especificados o no especificados relacionados con otras sustancias (o sustancias desconocidas).
- *Trastornos neurocognitivos.* Que se sepa, el trastorno neurocognitivo mayor (demencia) de inicio temprano y el trastorno neurocognitivo leve no se asocian al TDAH, pero pueden presentar características clínicas similares. Estas afecciones se distinguen del TDAH por su inicio tardío (2014 p. 63-65).

3.1.9 Dieta para disminuir síntomas del TDAH

Los cambios en el estilo de vida y una dieta adecuada en niños con TDAH se deben de enfocar en:

1. Realizar cinco comidas al día *repartiendo* bien el aporte de hidratos de carbono (fuentes de energía).
2. Limitar el consumo de azúcares simples en forma de golosinas, refrescos, azúcar, miel, mermeladas.
3. Potenciar el consumo de alimentos integrales como trigo, arroz, maíz, avena, centeno salvado y germen.
4. Fomentar la ingesta de legumbres Las principales legumbres consumidas en la alimentación humana son: alfalfa, chicharos, frijol, garbanzo, haba, ejote, lenteja, cacahuates, soya
5. Consumir alimentos ricos en fenilalanina y tirosina, favorece a generar adrenalina, la noradrenalina y la dopamina, sustancias que en niños con TDAH se encuentra disminuida, los alimentos más ricos en estos aminoácidos son: carne, pescado, huevo y lácteos.
6. Promover los alimentos ricos en triptófano, antecesor de serotonina, ayuda a la relajación y la conciliación del sueño, los alimentos que contienen este aminoácido son: huevo, lácteos, pescados, carne, legumbres, soya, frutos secos, plátanos, piña, aguacate.
7. Se recomiendan alimentos ricos en metionina; el consumo de colina, conocida como vitamina cerebral, evita la pérdida de memoria, potencializa el rendimiento

intelectual y aumenta la concentración, los alimentos que contienen este aminoácido son: huevo, carne, lácteos, pescado, semillas (ajonjolí), frutos secos (nueces) y verduras de hoja verde.

8. Muestran carencias de ácidos grasos, como consecuencia le genera piel seca, eczemas y en algunos casos asma. Para evitar este tipo de síntomas, se recomienda el uso de grasas saludables como el omega 3, (pescados, mariscos, linaza, chía, nueces, aceite de olivo, de canola y de soya. Huevo, yogurt, jugos naturales, leche, bebidas de soya) y zinc (carne roja, huevo, germen de trigo, calabazas e hígado).
9. Pueden desarrollar ferropenia, caracterizado por bajo hierro en la sangre, para aumentar los niveles de hierro se requieren alimentos con hierro mariscos, espinacas, hígado, pavo, carnes rojas y calabazas y vitamina C; naranja, limón, mandarina, toronjas, pimientos, kiwi, brócoli, fresas, melón, tomates y guayabas. (Ruíz et al. 2015 p. 51-52).

3.1.10 Tratamiento.

Para el TDAH existen diferentes alternativas de tratamiento. Algunos autores consideran un tratamiento integral en donde esté involucrada la psicoeducación y conductual en los niños, el apoyo académico y el tratamiento farmacológico, dándole el peso más alto a los fármacos, Soutullo & Álvarez, (2014 Pp. 635, 637, 642) consideran que manejar los fármacos son lo más importante para el tratamiento del TDAH en España. Los fármacos que sugieren de manera segura y efectiva los divide en dos categorías:

Estimulantes: Metilfenidato y lisdexanfetamina; este tipo de fármacos tiene la función de elevar el nivel de alerta del Sistema Nervioso Central, tiene una estructura similar a la de las catecolaminas (dopamina o noradrenalina). Su administración es vía oral, se absorben por vía gastrointestinal por ser lipofílicos cruzan rápidamente la barrera hematoencefálica, por lo que se consideran de liberación inmediata haciendo su efecto entre 1-2 horas y su efecto dura entre 3-6 horas. Los efectos adversos son; insomnio de conciliación, disminución del apetito, cefaleas y nerviosismo.

No estimulantes: Atomoxetina; inhibe la recaptación de noradrenalina, inhibe selectivamente al transportador presináptico de noradrenalina y dopamina en el córtex prefrontal por lo que tiene un efecto beneficioso sobre el TDAH. Se administra vía oral y tiene buena absorción se metaboliza en el hígado por el citocromo y se excreta en la orina, su efecto es de 4 horas en metabolizadores rápidos y 19 horas en metabolizadores lentos. Los efectos secundarios suelen ser leves y presentarse solo al inicio del tratamiento como; pérdida de peso leve, dolor abdominal, insomnio, irritabilidad, náuseas, vómitos, somnolencia diurna, tos y fatiga.

Para algunos autores como Rodríguez & Criado refiere que se debe de dar un tratamiento multimodal para el TDAH, es decir, desde distintas modalidades de ahí su nombre, sin considerar el tratamiento farmacológico, basado en cuatro puntos (2014 Pp. 624-630):

1. Psicoeducación del TDAH: Dirigida al paciente, padres y maestros. Con la finalidad de darles a conocer los aspectos más importantes y relevantes del trastorno con la finalidad de sensibilizar.

2. Intervención conductual: Brindar estrategias conductuales ya que son útiles y fáciles de utilizar. Se llevan a cabo para la modificación del comportamiento se considera un tratamiento muy eficaz sin considerar los fármacos, para una mayor eficacia debe de implementarse de manera precoz, mediante las siguientes técnicas: *Reforzadores o premios*, economía de fichas, castigos, técnica de extinción y técnicas del contrato de contingencias.
3. Intervención sobre el paciente. Por medio de una terapia cognitiva y en habilidades sociales, técnicas de resolución de problemas y estrategias de autoayuda
4. Apoyo escolar. Debe de ser un programa individualizado con la finalidad de ayudarlo a aminorar las dificultades que presenta en el ámbito escolar, por lo cual se considera adecuado un tratamiento pedagógico de enseñanza en habilidades y competencias académicas mediante: Adaptaciones a las técnicas de evaluación, pautas para mejorar la atención, pautas para mejorar la comprensión y pautas para el trabajo diario.

Otros autores consideran de mejor eficacia un tratamiento combinado, que incluye el tratamiento psicológico, y farmacológico. Para García (2018 P.17-19), considera que los tratamientos psicológicos han mostrado evidencia científica sobre su eficacia para el tratamiento del TDAH en niños y adolescentes se basan en los principios de la Terapia Cognitivo Conductual (TCC). El tipo de intervenciones que se aplica está basado en un análisis funcional de la conducta. Se identifican los factores que están manteniendo la conducta inadecuada, se delimitan las conductas que se desea incrementar, disminuir o eliminar, llevándose a cabo la observación y registro

de éstas (línea base). En la terapia de conducta, el control del comportamiento es externo, la conducta se modifica en función de las consecuencias del comportamiento.

El Tratamiento farmacológico, ayudan a disminuir los síntomas del TDAH. *Entre el 70 y el 80% de los pacientes responden de forma adecuada al primer tratamiento utilizado.*

En México existen dos tipos de medicamentos utilizados en el tratamiento de TDAH; los estimulantes (metilfenidato) y los no estimulantes (atomoxetina).

No existe ninguna evidencia científica que haya demostrado que el tratamiento con estimulantes produce adicción. Sí que se ha demostrado claramente que los pacientes con TDAH en tratamiento farmacológico presentan significativamente menos problemas de consumo de drogas en la adolescencia que los pacientes con TDAH que no reciben un correcto tratamiento farmacológico. La duración del tratamiento debe plantearse de forma individualizada en función de la persistencia de los síntomas y de la repercusión de éstos en la vida. Alda, Serrano, Ortiz, & San, (2020, p.6)

En el IMSS, en la UMF No. 14 en el departamento de salud mental se maneja un tratamiento combinado:

1. *El psiquiatra* es el encargado de proporcionar el tratamiento farmacológico, el IMSS trabaja de primera elección con metilfenidato y de segunda elección antipsicóticos (risperidona) y estabilizadores del ánimo (anticonvulsivo como valproato de magnesio y carbamazepina).

2. *El psicólogo*, se encarga de aplicar las pruebas psicométricas para la confirmación del diagnóstico de TDAH. También se encarga de brindar una terapia cognitivo conductual, (para regular y modificar las conductas no deseadas de los niños con TDAH) con las diversas técnicas psicológicas. Conjuntamente se realiza un programa de psicoeducación para los padres y los mismos niños, la finalidad es que existan reglas, límites y hábitos dentro de la dinámica de vida del niño con TDAH. No se cuenta con herramientas necesarias para brindar un programa psicopedagógico para el apoyo a las escuelas o docente que están encargados de los niños diagnosticados con TDAH, por lo que se requiere de brindar estas herramientas para manejar un tratamiento integral.

3.2 Lectura y escritura

***“La lectura hace al hombre completo;
la conversación, ágil y el escribir, preciso”.***
Sir Francis Bacon

En la actualidad existe un avance tecnológico de gran magnitud con la información cada vez más inmediata, con dispositivos electrónicos al alcance de la mayoría de la población, con ello parecía que el mundo giraba de manera rápida, sin embargo, para finales del 2019 en China surge una enfermedad reportada para el 31 de diciembre de ese año, a la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una neumonía desconocida. Para principios de la nueva década China identifica el origen de una nueva cepa denominada Sarcov2 (coronavirus 19), la cual en México de manera oficial se presenta el primer caso el 27 de febrero, para abril ya hay 19.224 casos confirmados y 1.859 (9,67%) fallecidos (Suárez *et al.*2020 Pag 463).

Esta situación paralizó no solo a México si no al mundo entero, las economías detenidas, se dio un aislamiento social (confinamiento) para evitar contagios, no hay comercios ni establecimiento abiertos, y evidentemente la forma de impartir clase da un giro radical, ya no existen las clases como tradicionalmente y usualmente las conocíamos; llamada no presencial para ningún nivel educativo, a partir de ellos se cambia la práctica docente a vía remota, con programas que implementa la SEP “aprende en casa”, este programa se desarrolla por medio de los canales de televisión y con dispositivos electrónicos (teléfonos celulares, tabletas, computadoras portátiles y de escritorio). Esta situación tiene un impacto y se pronostica que va a desarrollar un

alto porcentaje en la alfabetización a nivel mundial. Considerando el porcentaje de analfabetismo en el mundo la UNESCO indica que para 2019 existen 773 millones de jóvenes y adultos no saben aún leer ni escribir y 250 millones de niños no consiguen adquirir las capacidades básicas de cálculo y lectoescritura, a nivel mundial (2019).

Para La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1946, tiene el objetivo de promover la alfabetización para todos. El concepto de *analfabetismo* para este organismo internacional es “*la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de toda la vida como parte intrínseca del derecho a la educación*”; por lo que se traduce que la adquisición de la lectoescritura aparte de promover la alfabetización desarrolla habilidades sociales y le ayuda a mejorar a los miembros de cada país su calidad y desarrollo de vida, permitiéndoles una mejor participación dentro del campo laboral, disminuyendo la pobreza facilitando el acceso a la salud y a una mejor alimentación. UNESCO (2019).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) el término “*Analfabeta(o): se define como “la persona de 15 o más años de edad que no sabe leer ni escribir un recado*”. (2020)

El panorama a nivel nacional nos señala que en 1970 el 25.8 % de la población total se consideraba analfabeta; para el 2020 ha existido una disminución del porcentaje a 4.7 %, lo que equivale a 4,456,431 personas que “*no saben leer ni escribir*” (analfabetas) INEGI (2020).

Más allá del concepto convencional como conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo, la alfabetización se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación UNESCO (2019).

El aprendizaje de la lectura y escritura; son lo que determina el nivel de alfabetización de un país o del mundo, por lo que se entiende la importancia de saber leer y escribir ya que favorece en el desarrollo cultural del individuo.

3.2.1 Aprendizaje

La palabra “*aprender*” tiene su origen en el latín *Aprprehendere*, compuesto por el prefijo *ad-* (hacia), el prefijo *prae-* (antes) y el verbo *hendere* (atrapar, agarrar). (Diccionario de etimología 2021).

La Real Academia Española (RAE. 2006) Es una actividad para adquirir conocimientos, fijar algo en la memoria en una situación de práctica, estudio y/o experiencia:

No existe una definición específica de aprendizaje, se ha determinado de acuerdo a cada momento histórico, lo cual ha ido evolucionando conforme se ha ido estudiando este proceso.

Platón refiere “*el aprendizaje adquirido se da por medio de los sentidos, pero también por la razón*”

El racionalismo: S. XVII y XVIII, considera que la mente está estructurada de manera *innata*, para dar significado a la información que se obtiene a través de *los sentidos*. El conocimiento se adquiere por medio de los sentidos y la razón. Sus principales exponentes; René Descartes, Baruch Spinoza, Gottfried Wilhelm y Leibniz Nicholas Malebranche.

El empirismo S. XVII y XVIII. El conocimiento se adquiere netamente *sensorial* por medio de la *experiencia y evidencia*. Sus principales representantes John Locke, George Berkeley y David Hume.

Posteriormente, se originan dos corrientes que se apoyan en la psicología para estudiar los procesos mentales con respecto a la adquisición del aprendizaje:

El estructuralismo que se desarrolló a mediados del siglo XX. Toda la actividad humana y sus productos, como la percepción y el pensamiento están contruidos de manera natural, y a través de los significados que se les da por medio del lenguaje. Se consideran las experiencias del ser humano desde el momento de su nacimiento hasta ser adulto, el cúmulo de experiencias y la relación entre ellas dan como resultado experiencias más complejas. Sus principales representantes Lévi-Strauss, (antropología), J. Lacan (psicoanálisis), L. Althusser (marxismo), M. Foucault (filosofía), R. Barthes (crítica literaria), R. Jakobson y E. Benveniste (lingüística).

Funcionalismo. Se basa en la naturaleza de los estados mentales (estímulo-respuesta), se caracteriza por un enfoque empirista, sus principales representantes son; Émile Durkheim, Talcott Parsons, Herbert Spencer, Bronislaw y Robert Merton.

Es fundamental que entendamos que cualquier principio de aprendizaje, se realiza a través de la inducción, la deducción y la transferencia. (Temas para la educación 2009).

Bruce y Gerber (1995), en González (1997 pág. 7) refiere seis concepciones de aprendizaje en función de ¿qué es el aprendizaje? ¿cómo se obtiene? y ¿cómo se demuestra el aprendizaje realizado?

Primera concepción: El aprendizaje se considera como la *adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades* de estudios en la preparación de las tareas. El aprendizaje se desarrolla a través de la capacidad del estudiante para la aplicación de las destrezas como; la toma de notas, lectura de textos y preparación de exámenes y elaboración de tareas escritas. El uso de las capacidades analíticas y destrezas de estudio académicas favorece a la efectividad del aprendizaje.

Segunda concepción: El aprendizaje se considera como *la asimilación de nuevo conocimiento y la habilidad de explicarlo y aplicarlo en disciplinas relevantes o en áreas profesionales*. En esta concepción el eje central son los contenidos, las estrategias utilizadas son, la toma de notas, el conocimiento de la estructura de la lectura, la revisión y respuesta a preguntas, la solución de problemas. El aprendizaje se demuestra con la capacidad de explicar conceptos importantes o la aplicación de los conceptos en contextos alternativos.

Tercera concepción: El aprendizaje se contempla como *el desarrollo de habilidades de pensamiento*. En esta concepción se desarrollan estructuras cognitivas,

el aprendizaje se demuestra mediante la construcción de significados de contenidos específicos en distintas áreas y demostrar su conocimiento, se centra en las habilidades de pensamiento y abstracción.

Cuarta concepción. El aprendizaje se considera como el desarrollo de competencias. Estas competencias reflejan los procedimientos en donde se aplican los conocimientos en sus actividades profesionales, desarrollan conceptos claves y resuelven problemas. La habilidad para realizar aplicaciones prácticas se basa en la experiencia de aprendizaje que facilitan la ejercitación de destrezas básicas y asimilación de conceptos. Estas destrezas se desarrollan a través de experiencias con problemas de la *vida real* y de la comparación de posibles soluciones con las de un experto.

Quinta concepción. El aprendizaje se contempla como un cambio en las actitudes personales, en las creencias o en las conductas, en respuesta a diferentes fenómenos como las experiencias personales dentro y fuera de las aulas que influyen en su aprendizaje académico y en el desarrollo de perspectivas personales acerca del mundo, el aprendizajes se logran por medio de la organización de ambientes de aprendizaje De acuerdo con esta concepción, también el aprendizaje necesita ser *experimentado y construido* sobre experiencias personales. Diseñar la situación de aprendizaje para asegurar que los estudiantes tengan acceso a otras perspectivas se convierte en una estrategia crítica para facilitar el aprendizaje.

Sexta concepción. El aprendizaje se contempla como una experiencia pedagógica en donde se aprender diferentes estrategias de aprendizaje, a partir de

distintos enfoques produce un cambio de comportamiento del que está aprendiendo. Mediante su activa participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes aprenden a *hacer y experimentar*. El aprendizaje es determinado mediante algunas formas de control de su experiencia pedagógica. El foco está en la exploración de cómo los estudiantes participan en la experiencia de aprendizaje con la intención de optimizar las oportunidades disponibles en un contexto de enseñanza/aprendizaje. En esta concepción se producen con facilidad cambios en el enfoque de los profesores del aprendizaje de los estudiantes.

Crispín et al. (2011 pág. 10), considera que se logra el aprendizaje cuando el sujeto entiende e interpreta el mundo con base en su experiencia y en el contexto en el que se desarrolla. La persona aprende durante toda la vida, algunas veces lo hace de manera consciente y otras de manera tácita. El aprendizaje es significativo cuando tiene alguna relevancia en la vida del sujeto y cuando éste puede relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias o conocimientos previos. El aprendizaje no sólo consiste en memorizar, sino también en entender, adaptar, asimilar y cómo, empleando ciertas técnicas y estrategias, éste se hace efectivo.

En conclusión, el aprendizaje se logra a partir de que el ser humano puede conocer, saber, adquirir, experimentar o construir por medio de los procesos mentales, en un entorno específico, con experiencias previas, se logra un aprendizaje potencializado.

3.2.2 ¿Cómo se aprende?

Desde el nacimiento hasta la muerte el ser humano está en constante aprendizaje. El aprendizaje se lleva a cabo mediante un proceso complejo donde están involucradas diferentes fases y sucesos que se interrelacionan entre sí, el resultado de cada aprendizaje tiene su peso en la modificación de conducta, hábitos, creencias y pensamientos.

Es importante como responsables de la educación tener el conocimiento adecuado del proceso de aprendizaje, con la finalidad de facilitar la adquisición de conocimientos de los alumnos.

Pozo y Monereo, 1999 en Yanez (2016) nos refiere al menos nueve elementos que intervienen dentro del procesos de aprendizaje: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia, evaluación.

Autores como Pérez (2002). Consideran importante la interactividad y la comunicación en el proceso de aprendizaje.

Ribas (1990) en Pérez (2002), propone que la interactividad se entiende “*como la condición entre emisores y receptores en que la información y su sentido se intercambian según la voluntad del receptor y en la medida en que el receptor responde al emisor, pasando de ser un observador y requerir una conducta activa*”. Por lo tanto, la interacción está basada en el proceso de la comunicación, conceptos que no se pueden separar.

Gutiérrez (1997) en Pérez (2002), refiere que la comunicación “*es un proceso de máxima interacción social, la comunicación, apunta el autor tiene un carácter democrático, multidireccional y recíproco*”.

Por lo tanto, para el proceso de aprendizaje son fundamentales los procesos cognitivos, procesos psicosociales, interacción y comunicación para que los alumnos adquieran los conocimientos fácil y adecuadamente.

3.2.3 ¿Qué es la escritura?

La acción de escribir se traduce en dar significado de manera permanente y gráficamente al lenguaje hablado, entonces la escritura después del lenguaje juega un papel importante en la comunicación humana.

Ong (1986) en Bocciolesi (2018 p. 16) reconocen que “la escritura se propone como una técnica de importancia fundamental y funcional para los hombres, de hecho, sin escribir las palabras no tenemos su presencia visual, solo podemos intentar recuperar, recordar”.

La escritura no se da de manera individual se requiere de un colectivo y un contexto social para su desarrollo y función, de tal manera que dentro del ámbito educativo formal e informal actúa como medio para la transmisión de conocimientos ya sea de generación en generación o dentro de la institución educativa.

Desde el momento en que los hombres por medio de símbolos escritos (jeroglíficos) se comunicaron existen una transmisión de conocimientos. Por medio de

estos símbolos o representaciones escritas se ha ido forjando la historia de la humanidad.

De esta manera se ha logrado, de forma primitiva este proceso de transmisión de conocimientos; lo que ha permitido desarrollar otro nivel cognitivo del ser humano, como los procesos de análisis y reflexión que se desenvuelven al trata de entender cada una de las huellas que el hombre ha dejado a través del tiempo, a estas habilidades Bocciolesi (2018 p. 19) lo denomina literacidad lo que ayuda la potencialización de la lectoescritura.

Bocciolesi (2018 p. 20) considera que la escritura ayuda a:

- Desarrollar las capacidades cognoscitivas de los niños: en la infancia la escritura, como el juego, desarrollan la actividad cerebral.
- El desarrollo psicomotor es fundamental: la escritura ayuda a coordinar los movimientos musculares.
- Una vez que se domina se convierte en un proceso automático.
- Reconocer y recordar.
- Incrementa la atención prestada a la información, permitiendo que el cerebro pueda evaluar y organizar mejor la información recibida y ofreciendo un desciframiento eficaz de las ideas y los conceptos en la mente

Bruner (1996) (en Bocciolesi 2018 p. 22) afirma que “el desarrollo y la capacidad de reconocimiento se hizo en el análisis de la capacidad de representación, que es la capacidad del hombre de ir más allá de los estímulos inmediatos para almacenar

experiencias en forma de modelos”. Por lo para Bruner en Bocciolesi (2018 p. 22) existen diferentes formas de representación.

- Representación activa, basada en la acción
- Representación icónica, caracterizada por imágenes; y
- Representación simbólica, basada en el lenguaje,

La escritura es parte del crecimiento en la formación del ser humano, a lo largo de su vida, como un aprendizaje activo y constante, con ello se logra de inserción a la vida social y cultural del hombre.

3.2.4 ¿Qué es la lectura?

Rojas (2011) considera que leer es *“obtener información que se desea adquirir, la cual se da a través de un proceso que reconstituye, a medida que los ojos se desplazan sobre el texto. Leer es comprender el texto para poder explicarlo, vivir la experiencia sin haberla vivido, sentir emociones”*.

Leer es un acto voluntario, que sirve para interpretar los textos de la mano con el razonamiento para el establecimiento de la relación, entre el mensaje y el conocimiento del lector, es decir, para comprender un texto es necesario Rojas (2011):

- Descifrar el vocabulario
- Establecer las relaciones de las ideas, y
- Determinar el contenido del texto desde los conocimientos del lector.

Si los conocimientos del lector se acercan a los conocimientos expresados del texto mayor será la comprensión de ellos.

Se cree que la lectura es una acción social que incita al cambio por lo que genera empoderamiento, ya que favorece las habilidades del pensamiento. (..) Freire (1984) en González (2018 p. 57).

Leer desarrolla el uso del lenguaje escrito y oral, lo que promueve el pensamiento, reflexivo y crítico, lo que desarrolla funciones sociales e individuales generado una pertenencia en su comunidad por medio de la comunicación.

El lenguaje oral y los conocimientos previos son recursos importantes que los lectores utilizan para decodificar lo impreso y obtener el sentido del mensaje, por lo tanto, la lectura es un proceso cognitivo, en donde se requiere aprender a asociar las letras con sus sonidos para poder acceder a la información representada por escrito y comprender el mensaje, por lo tanto, la comprensión del mensaje es la meta de la lectura. (Swartz 2010)

Para la prueba del Programa Internacional de Evaluación para los Alumnos (PISA) *“La competencia lectora es la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad”* (INEE, 2012 p. 3)

De acuerdo con Van Dijk y Kitsch (1983), *“la competencia lectora implica la comprensión, entendida como la capacidad que tienen los individuos para captar e*

integrar los diferentes elementos de un texto escrito en tres niveles distintivos y progresivos de relaciones” en (González 2018 p. 59).

- El primer nivel, reconocimiento de las microestructuras del texto;
- El segundo, reconocimiento de la macroestructura; y
- El tercero, la elaboración de la superestructura. Si el lector tiene conocimientos deficientes, no será capaz de obtener el mismo significado que una persona con conocimiento eficaz y abundante

Van Dijk y Kitsch, en (González 2018 p. 59) sugiere que existen dos tipos de comprensión: una *superficial* que se ocupa de extraer ideas simples en el texto, y otra *profunda* que trata de interpretar o construir modelos mentales del texto; esta última contiene el aprendizaje porque trae consigo el pensamiento crítico, el cual, al estar relacionado con el uso de herramientas cognitivas, se vuelve un factor importante a desarrollar en los estudiantes, que les será útil para analizar información, resolver problemas y tomar decisiones.

Uno de los grandes retos en México es precisamente la generación de competencias de lectura y escritura como base fundamental para la formación integral en la educación; y no precisamente a base de normas gramaticales desde un punto de vista “superficial”, sino del desarrollo de habilidades de lectura de comprensión y crítica, así como de análisis, síntesis y estructuración del pensamiento (González, 2018 Pág. 59).

Freire en Gallardo (2018 pág. 54) sintetiza la lectura dentro de una unidad que llama “palabra-mundo”, es decir, que tiene una relación entre el lenguaje y la realidad

concebida y práctica. Mezclar estas dos habilidades vuelve a los sujetos más conscientes en un continuo desarrollo de lo que se quiere expresar, tomando en cuenta la importancia de escribir a diario, aunque no sea un diario. La lectura es una profunda indagación de la humanidad.

3.2.5 Proceso de la lectoescritura.

La lectoescritura favorece una serie de procesos psicológicos como la percepción, memoria, cognición, metacognición, inferencia, conciencia, etc. Para la adquisición de la lectoescritura el lenguaje juega un papel importante ya que ayuda a expresar ideas, sentimiento y pensamientos, por lo que, en el proceso del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico se logran los principios del lenguaje escrito. Montealegre (2006 p. 25).

Propuesta de Montealegre (2006).

| Sistemas psicolingüísticos | Función en la escritura |
|---|--|
| Análisis fonológico (grafemafonema) Lo que lleva a pensar los componentes del lenguaje oral | Permite concretar el sistema de escritura |
| Análisis léxico | Reconoce las palabras y su significado |
| Análisis sintáctico | Establece la relación de las palabras, para a establecer el significado de las oraciones |
| Análisis semántico | Define los significados y los integra al conocimiento de los sujetos |

Para que se lleve a cabo un proceso cognitivo de manera adecuada, en este caso el de la lectoescritura, se requiere que la información a adquirir tenga un nivel adecuado de organización, de igual manera es importante considerar los

conocimientos previos del sujeto para facilitar y potencializar el aprendizaje de manera significativa.

Es importante mencionar la importancia de los procesos cognitivos y su relevancia con respecto a la lectoescritura según Montealegre (2006 p. 26).

- a) La percepción interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales (grupo estructurado de conceptos) que le aportan al sujeto una comprensión inicial del texto;
- b) la memoria operativa realiza la búsqueda del significado;
- c) la metacognición posibilita que el sujeto sea cada vez más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento;
- d) la capacidad inferencial permite concluir ideas y generar expectativas; y
- e) la conciencia garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo.

Los conocimientos previos son de importancia para lograr el desarrollo adecuado de la lectoescritura como un aprendizaje significativo, por lo tanto la adquisición del lenguaje lo cual favorece a la comunicación; estos procesos se adquieren antes de aprender a leer y escribir, por lo que son importantes de anclaje para la adquisición de la lectoescritura.

La lectoescritura presenta dos vertientes, ya que para algunas personas lo perciben como aburrido, tedioso, sin ninguna relevancia en la vida, y por otro lado con

el uso de las nuevas tecnologías va adquiriendo más importancia para la vida cotidiana.

La habilidad de la lectoescritura crea flexibilidad en la construcción de saberes y forma nuevas estructuras mentales, por lo tanto, lo más recomendable es apoyarse de un docente que observe y asesore a los estudiantes, sin dejar de lado la transversalidad de las unidades de aprendizaje del área de las ciencias sociales y naturales.

Recordemos que tanto la lectura como la escritura requieren de un contexto armónico y flexible para desarrollarse a plenitud (Gallardo 2018.pag. 54).

A continuación, se toma el esquema de Covarrubias (2018 pág. 63), para representar las características del proceso de lectoescritura.



Características de la lectoescritura (Covarrubias 2018 Pág. 63)

3.2.6 ¿Cómo se enseña la lectoescritura?

La adquisición de la lectura y escritura es una tarea compleja que involucra el desarrollo del lenguaje oral y dominio de lenguaje escrito. La adquisición del lenguaje es progresiva e involucra más que modelar y copiar.

Los maestros requieren saber qué conocimientos, habilidades y estrategias que poseen sus alumnos y la aproximación teórica y práctica para entender el proceso de adquisición del lenguaje escrito, estos factores favorecen a una aproximación efectiva a la lectoescritura.

El desarrollo de la lectoescritura implica los siguientes pasos en el proceso de la conciencia cognitiva de acuerdo con Montealegre (2018):

- Pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado; a asociar lo escrito con el lenguaje oral; y al dominio de los signos escritos referidos directamente a objetos o entidades.
- Pasar del proceso de operaciones conscientes como la individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las letras en la palabra, la organización de las palabras; a la automatización de estas operaciones; y al dominio del texto escrito y del lenguaje escrito.
- El lenguaje escrito es una forma compleja de actividad analítica, en la cual la tarea fundamental es la toma de conciencia de la construcción lógica de la idea.

Gallardo (2018 pág. 55) propone algunas posibles recomendaciones para fomentar la lectura y las escritura:

- Educar de forma proactiva.
- Apoyar a encontrar sentido en los textos, con ayuda de los profesores o padres.
- Dejar que las personas elijan su propio estilo, tanto de lectura como escritura.
- Fomentar la parte lúdica para que los estudiantes lean y escriban.
- Desarrollar espacios reconfortantes en la escuela, y de igual manera propiciarlos en los hogares.

Briseño y Niño (2009 pág. 14 – 15) describen la forma como los alumnos construyen el sistema de escritura (su comprensión del funcionamiento del código alfabético como representación escrita del lenguaje), retoma las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (2003) en las que se describen como los alumnos construyen las claves del sistema alfabético de escritura construyendo la lógica que las articula. En este proceso se establecen cuatro niveles de conceptualización.

1. Nivel presilábico. En este nivel, el niño busca escribir marcando grafías sin correspondencia directa con el lenguaje. En este nivel, los niños hacen grafismos que no corresponden a las letras convencionales del alfabeto. Con el tiempo, comienzan a descubrir que las grafías deben tener correspondencia con unidades lingüísticas como las que han visto en los textos impresos en el mundo adulto. Eso hace que los niños comiencen a introducir letras, acompañadas en ocasiones de números y otros signos de uso social, sin control alguno de su tipo o cantidad.

En un momento posterior, los alumnos toman en cuenta que las palabras escritas deben tener una extensión mínima y caracteres variados. Empiezan entonces

a controlar la cantidad de grafismos que utilizan al escribir o *control de cantidad*. Además, también establecen que debe existir varios tipos de caracteres en los textos escritos.

2. Nivel silábico. El niño establece que debe haber una correspondencia entre las grafías escritas y las unidades del lenguaje hablado. En este nivel, los niños primero establecen la relación entre caracteres gráficos y los sonidos silábicos. Su producción se acerca a la escritura alfabética convencional conservando algunas omisiones. La predominancia de la sílaba como unidad de sonidos hace al niño atribuir este primer sistema de correspondencia.

3. Nivel silábico–alfabético. Los alumnos empiezan a descubrir que también la sílaba se puede dividir en sonidos elementales. Empiezan entonces a representar sílabas con algunas grafías y sonidos elementales con otras.

4. Nivel alfabético. En este nivel, la correspondencia de caracteres con unidades subsilábicas permite a los niños redescubrir que hay un sistema de correspondencia entre las letras escritas y los sonidos de la lengua. Con esto, el alumno descubre el poder generativo del código alfabético para poder crear unidades lingüísticas escritas a partir de un conjunto limitado de caracteres o letras.

Los niños avanzan progresivamente en los procesos de escritura pasando por los cuatro niveles que proponen Ferreiro y Teberosky (2003), en (Briseño y Niño 2009 pág. 14 – 15). En este proceso, los cuentos infantiles se utilizan como una herramienta didáctica que genera interés en los niños y posibilita el enriquecimiento del lenguaje.

Swartz (2010) considera el proceso de leer y escribir con un número considerable de identificaciones y maneras efectivas de enseñar a los alumnos y hablan de los elementos que son críticos para el éxito en la enseñanza de la lectura:

La conciencia fonológica: Es la habilidad de notar, pensar y trabajar con los sonidos individuales del lenguaje oral. Antes de ser un lector se debe tener conciencia de los sonidos que están en las palabras.

La fonética: La correspondencia fonema grafema es la relación entre los sonidos del lenguaje oral (fonemas) y las letras del lenguaje escrito (grafemas). Aprender a leer palabras requiere del establecimiento de una correspondencia entre fonemas y grafemas. Las letras del alfabeto y sus sonidos correspondientes, cuando están almacenados en la memoria, se utilizan para decodificar palabras.

La fluidez. Es la habilidad de leer un texto con predicción y velocidad. Los lectores fluidos decodifican automáticamente y, por lo tanto, son capaces de concentrar su atención en el mensaje de texto. Es decir, los lectores reconocen y comprenden palabras al mismo tiempo.

El vocabulario. Las palabras que utilizamos cuando hablamos forman parte de nuestro vocabulario oral; por su parte, las que podemos leer y entender constituyen nuestro vocabulario escrito.

La comprensión de textos. El propósito de la lectura es comprender lo que se lee. La comprensión es la habilidad de adquirir el mensaje del texto y de recordar y comunicar su significado. Los buenos lectores son aquellos que monitorean su comprensión para asegurarse de que están entendiendo el texto.

Swartz (2010), considera que la lectura y la escritura son *procesos* recíprocos donde están involucrados muchas habilidades importantes que es necesario aprender, por lo que existen diferentes niveles de comprensión que los estudiantes requieren dominar en su aprendizaje.

Considera los diversos *métodos de enseñanza* disponibles para el apoyo del proceso de la lectura son los siguientes:

Swartz (2010), considera los siguientes métodos para la adquisición de lectura:

- *Lectura en voz alta*: Permite experimentar grandes ejemplos de literatura, obras que no serían capaces de leer por ellos mismos en este punto de su aprendizaje, les permite experimentar el placer de la lectura sin tener que concentrarse en la mecánica de decodificar las palabras impresas.
- *Lectura compartida*: Esta técnica se creó para replicar la experiencia de leer cuentos en casa. Se hace comúnmente con libros grandes, que permiten a todo el grupo ver la escritura y seguirla. En la lectura compartida el papel del maestro es escoger el material apropiado, señalar el texto palabra por palabra mientras se lee, leer con los estudiantes, hacerlo de manera fluida y expresiva, seleccionar las habilidades explícitas para la instrucción directa y observar a los estudiantes en sus respuestas y conductas.
- *Lectura guiada*: Los estudiantes asumen más responsabilidad. El texto para la lectura guiada debería estar en el rango instruccional y debería permitir algún aprendizaje nuevo y la oportunidad de resolver problemas por parte de los alumnos.

- *Lectura independiente*: Los alumnos asumen la responsabilidad de su propia lectura.

Swartz (2010) propone los siguientes métodos para la adquisición de la escritura:

La enseñanza de la escritura se basa en el lenguaje oral de los niños y en su conocimiento del mundo que los rodea y en eso es similar a la enseñanza de la lectura en las etapas iniciales, la escritura generalmente se desarrolla más lentamente que la lectura, el desarrollo del lenguaje oral es progresivo a medida que el vocabulario aumenta, las estructuras del lenguaje se hacen más complejas y la base de conocimiento se expande a medida que los estudiantes avanzan en el proceso de adquisición del lenguaje.

- *La escritura interactiva* es un proceso en el que el maestro y los estudiantes colaboran para la construcción de un texto y comparten el rol de escritores. Los tipos de escritura interactiva proveen diferentes niveles de apoyo, es un método efectivo para apoyar el desarrollo de habilidades de los lectores iniciales, enfocándose en las confusiones de los lectores con dificultades y enseñando habilidades más avanzadas a los lectores y escritores más expertos.

La mayoría de los alumnos tienen éxito al construir su propia comprensión de lectoescritura, basándose en la metodología utilizada en los salones de clases. Algunos alumnos, sin embargo, necesitan apoyo adicional en su aprendizaje de la lectura y la escritura (Swartz 2010), como es el caso de los niños con TDAH

4- Intervención didáctica

“La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y que le permite, sin notarlo, ir tomando buena dirección”.
Enrique Tierno Galván

4.1 La enseñanza a través del tiempo.

A partir del siglo XIX, y principios del XX, existe un cambio en el pensamiento educativo, por lo que la pedagogía cobra importancia. Época en que la educación pasa a manos del Estado donde se promueve que sea laica, gratuita y obligatoria, centrada en lograr el mejor aprendizaje del alumno y este es el centro de atención con la finalidad de promover una educación más personalizada, enfocada en el alumno, promoviendo en él una participación activa, se pretende dejar de lado el método tradicional de enseñanza caracterizado por la memorización, ahora se enfatiza hacer alumnos críticos más conscientes del mundo social (Rojas, 2021 Pág. 208)

A partir de estos nuevos pensamientos la pedagogía se apoya de la psicología con la finalidad de buscar un desarrollo integral del alumno en la práctica educativa. Dewey (1859-1952) es considerado uno de los precursores de la escuela nueva. Son momento de “no solo del saber, sino también del saber ser y del saber hacer”. Si consentimos en entender la educación como el proceso por el que se crean ciertas disposiciones fundamentales de orden intelectual y emocional con respecto a la naturaleza y a nuestros semejantes, se hace posible definir la filosofía como la teoría general de la educación, filosofar consiste en aplicarse deliberadamente a elaborar una preceptiva didáctica. (Ochoa 2010 Pág. 136) Para Dewey la educación no debe

de ser rutinaria, la educación debe ser empírica; es decir, debe someterse a la investigación experimental propia de las ciencias empíricas. El método consiste en la intelección científica y en la acción inteligente que procede de aquélla es, según Dewey, "el único recurso con que cuenta, en dicha instancia, el género humano para explorar en todos los campos (Ochoa 2010 Pág.137).

Freire (1921-1997), (1996 Pág. 24) en Enríquez y Huila (2021 Pág. 252) consideran la educación como un proceso y una construcción de saberes inacabados ya que, el ser humano jamás deja de educarse, utiliza un método de enseñanza donde desarrolla el pensamiento activo del alumno dentro y fuera de la escuela, reflexivo, promoviendo la curiosidad, logrando en los alumnos libertad y democracia, esto lo realiza mediante un universo de vocabularios mínimos, logrando descubrir sílabas y posteriormente letras-fonemas.

Montessori aspira a un desarrollo espontáneo y libre de la personalidad del niño, por medio de los sentidos y el movimiento. Es decir, la relación del cuerpo con el espacio: por lo tanto, su pedagogía está basada en desarrollar los sentidos, generara actividad motriz y llamar la atención del niño con el material y el contexto adecuado. (Marín 2020 Pág. 288).

Posterior a la escuela nueva a principios del S. XIX en Estados Unidos, nace una corriente de la psicología en la cual la educación toma sus bases para el proceso de enseñanza aprendizaje, enfocada en el estudio del comportamiento humano, de lo tangible y observable en donde tenemos como representantes a Pávlov, J. Watson, E.

Thorndike. Skinner, este último sostiene que la conducta está basada en reglas que se controlan por medio de estímulos verbales que sirven de reforzadores que funcionan como estímulos discriminativos verbales (reglas). Estas reglas son construidas de una exposición variada a situaciones donde se presenta una regularidad, de forma que el individuo construye la regla que a su vez afecta su conducta subsiguiente Pérez (2012) afirma que lo que moldea la conducta son los reforzadores que son lo central en el conductismo, ya que son lo que cambia y controla el comportamiento, por lo que el aprendizaje se da por medio de asociaciones que desarrollan nuevas conductas en función de las consecuencias de dichos reforzadores

Paralelamente a la corriente conductista nace en Europa la filosofía del constructivismo de acuerdo con Carretero (2009, p. 21). “Lo que mantiene al individuo (en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción del ser humano*. Esta construcción se hace mediante los esquemas que ya posee”.

El constructivismo prevé que lo importante no es adquirir conocimientos sino generar una *competencia*, que se ponga en práctica y se conjugue con la experiencia mediada en el entorno, permitiendo así entonces, la aplicación de los conocimientos previos y los conocimientos adquiridos en situaciones nuevas lo que se conoce en las teorías del aprendizaje como *generalizar deconstructivismo*, se centran en que cada

sujeto toma de sus *experiencias previas* las que realiza como *nuevas construcciones mentales*, las cuales se producen en procesos donde el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento, de tal forma, que se estructuren nuevas formas mentales nuevas concepciones mentales, este enfoque teórico propuesto por Jean Piaget, hoy día es conocido como la teoría genética del desarrollo intelectual o triunfo el teórico que plantea que el sujeto además de interactuar con sus otros pares también interactúa con otros factores como el entorno, los aspectos culturales y sociales. El lenguaje juega un papel fundamental planteado por la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje. Una de las mayores aportaciones del trabajo de Piaget es el determinar que el niño pensaba de diferente manera que los adultos. Esta afirmación es de vital importancia en la práctica docente ya que podemos comprender que el proceso de información y aprendizaje del niño va a depender de acuerdo con el estadio el que se encuentra y ello nos da herramientas para poder ayudarlo de una mejor manera en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Considerado el mayor precursor de la corriente constructivista D. Ausubel quien se ha destacado por sus diferentes publicaciones sobre psicología educativa y psicología cognitiva, destaca el desarrollo sobre la *Teoría del Aprendizaje significativo*, su mayor aportación para la educación considera que *“el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”*. El aprendizaje de nuevos conocimientos se basa en lo que ya es conocido con anterioridad y se relaciona con lo que ya se sabe; para aprender se requiere de una red de conceptos, en la que se añade nueva información y se le da sentido, esto se conoce como *aprendizaje significativo*.

El aprendizaje significativo considera que el alumno debe de tener una disposición para relacionar, no arbitraria sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva es el material que se está aprendiendo, y cuando se dota de sentido, es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional. En Ausubel, (1980 p. 56), al igual que en la teoría piagetiana, el lenguaje juega un papel importante ya que, por medio de las representaciones simbólicas de los conceptos o las palabras permite la construcción de los nuevos conocimientos. Si los conceptos no se representan con palabras no existe una trascendencia a largo plazo y un nivel de abstracción complejo, de tal manera que no habría un significado a los conceptos adquiridos.

Otro psicólogo de origen ruso que hizo aportaciones al constructivismo es Lev Semenovich Vigotsky. Su mayor aportación es el *paradigma sociocultural*, desarrollado en la década de 1920. En los últimos años se ha retomado esta postura para el desarrollo e implicaciones educativas. _A partir de los años ochenta se ha manifestado una tendencia creciente por retomar estas ideas, con el fin de comprobarlas o desarrollarlas más allá de las líneas de investigación propuestas por él.

Él estaba interesado en desarrollar una psicología general que tuviera como núcleo el estudio de la conciencia, lo llevó a acercarse cada vez más a la psicología para dar respuesta a su inquietud sobre las funciones psicológicas superiores (gnosias, praxias, atención, lenguaje, toma de decisiones, razonamiento, planificación e inhibición).

Al no encontrar una disciplina psicológica que brindara una explicación sólida sobre las funciones psicológicas superiores, Vigotsky determina que se requiere estudiar en primera instancia a la conciencia (lo que distingue al hombre de los animales) para entender los procesos psicológicos superiores, Vigotsky descubre basado en la teoría de Lenin, que la conciencia debe entenderse como un reflejo subjetivo de la realidad, a través de la materia animada, (Hernández, 2000 Pág. 219).

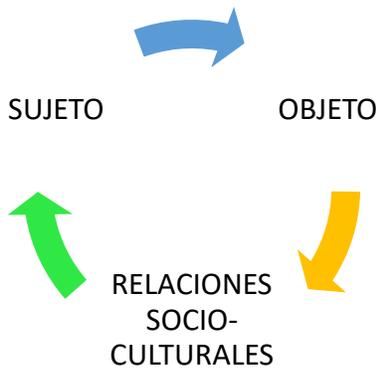
Los procesos psicológicos superiores se requieren estudiar desde su naturaleza sociohistórica y cultural, se originan y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturales organizadas, juntamente con la conciencia, ya que para Vigotsky, la conciencia es un elemento integrador de los procesos psicológicos superiores los cuales surgen de la interacción social.

Para poder entender la epistemología de la relación del *sujeto con el objeto de conocimiento* se requiere de un planteamiento interaccionista dialéctico mediante las relaciones socioculturales, (mediante las relaciones sociales, el sujeto se reconstruye internamente, lo cual provoca una reacción externa, mediante el método de la dialéctica).

Esta relación sociocultural funciona como una mediación social, para Vigotsky hay dos formas de mediación social de esta manera, activamente la reconstruye.

- a) La intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio (los otros, las prácticas socioculturalmente organizadas, etc.), y
- b) Los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto.

Figura 1



Para Vigotsky al actuar sobre el objeto, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural básica (herramientas y signos). Por lo que, el sujeto mediante la interacción con su contexto sociocultural reconstruye el mundo sociocultural en que vive y por ende potencializa su desarrollo cultural en donde constituye de manera progresiva las funciones psicológicas superiores y la conciencia.

Moll 1993 (en Hernández, 2000 Pág. 226) menciona que la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) cobró importancia en el estudio de la mediación, pero en contextos, sociales, esto significa un viraje en el enfoque que consiste en moverse del estudio de la mediación de signos hacia el estudio de la mediación social, (de lo individual a la interacción social).

Vigotsky determina que el uso de la ZDP tiene un doble contexto:

- En el plano de las relaciones entre obuchenie (enseñanza y aprendizaje)
- En el desarrollo psicológico

Para Vigotsky (1979 p. 133) (en Hernández, 2000 Pág. 227) la ZDP se define como:

La distancia entre el nivel de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Para el uso de la ZDP en el ambiente educativo es necesario considerar:

- a) Un enfoque holístico antes que un enfoque fragmentado de enseñanza-aprendizaje de habilidades o saberes aislados y separables.
- b) La medicación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje (de hecho, la ZDP es un proceso esencialmente social antes que personal, elaborado para explicar la mediación entre lo interindividual y lo intraindividual), y
- c) Que permita el análisis de los procesos de transición y de cambio.

La propuesta educativa del paradigma sociocultural se centra en la ZDP, por medio de situaciones de interacción didáctica, en habilidades específicas, diversas y aisladas en diversos dominios de aprendizaje y desarrollo, para eliminar la alfabetización, las relaciones entre conceptos espontáneos y científicos, la interpretación de una evaluación dinámica, el papel del lenguaje como autorregulador de conductas y el estudio de la enseñanza en poblaciones atípicas.

En el paradigma sociocultural, el lenguaje juega un papel importante con la relación del pensamiento y la actividad social con este fundamento nos permite crear, compartir y considerar nuevas ideas y reflexionar en torno a ella. Mediante la evolución del lenguaje se puede pensar de manera constructiva y analítica y la evolución del lenguaje fue y es importante porque permite compartir información con precisión, posibilitando aprender de los demás, así como, coordinar nuestras acciones. El

lenguaje nos dio una ventaja evolutiva fundamental sobre otras especies, es un sistema flexible, innovador y adaptable.

Este enfoque pedagógico constructivista es utilizado en los actuales planes y programas de estudio de educación básica específicamente para la asignatura de Lengua Materna, español. Así como, en las ciencias antropológicas para las nociones de práctica cultural, práctica de lectura y prácticas sociales Mercer (2001 Pág. 167).

Hay estudiantes con algunos problemas para aprender. La UNESCO desde los años 90's ha desarrollado propuestas de intervención para este tipo de alumnos, considerando una educación de inclusión y de equidad, lo que significa que deben ser alumnos escolarizados en un ámbito regular. Dadas las sugerencias internacionales, México ha desarrollado programas híbridos, para la atención de este tipo de alumnos.

En 1992 se crea USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), como una herramienta del gobierno para llevar a cabo el proceso de educación inclusiva. Las USAER apoyan la escolarización de niños con Necesidades de Educación Especial (NEE), en escuelas regulares y cuentan con cinco profesionales para su desarrollo: el director de la unidad, un maestro de educación especial o maestro de apoyo, un psicólogo, una maestra de comunicación y lenguaje y una trabajadora social.

Para 2011, dentro de la Reforma Integral de Educación Básica, se concreta la Unión de la Educación Básica con la educación Especial, con la finalidad de garantizar una educación de calidad, obligatoria y para todos (Brunot, 2019). Bajo este precepto se hace una redefinición de los procesos técnico-operativos de USAER convirtiéndose

en UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva). El objetivo de este programa es lograr la inclusión educativa mediante la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje, con la participación conjunta de padres de familia y docentes, para lograr no sólo una inclusión sino, además y de manera muy importante, una integración educativa.

Mediante este panorama se pretende hacer el análisis de la didáctica y el curriculum donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje para alumnos con estas características.

La didáctica y el curriculum se pueden analizar de manera independiente, sin embargo, en la práctica, no se pueden separar debido a que están ligados, una planeación curricular sería deficiente sin determinar cuáles son las prácticas de enseñanza y unas prácticas de enseñanza estarían incompletas sin un marco curricular.

Existe una planeación y organización curricular a nivel nacional; la cual determina: los contenidos que se deben de enseñar, los tiempos lectivos para estos aprendizajes, el tipo de evaluación que se requiere para conocer el nivel de conocimiento adquirido por parte de los alumnos, etc.

En la actualidad se lleva a cabo un curriculum basado en competencias, con la finalidad de terminar con el método enciclopédico, en donde, el conocimiento se adquiere solo para reproducirlo dentro de la escuela.

De acuerdo con Perrenoud (2000), *“una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones”*

Las competencias educativas se proponen como un proyecto que tiene una influencia indirecta en la necesidad socioeconómica a nivel internacional. Se considera ser competente en un mundo laboral y productivo y por ende social, logrando este objetivo por medio de las instituciones educativas.

Desde el momento en el que la SEP hace un cambio en la forma de evaluar a los alumnos, de manera numérica, hay avances y grados de desarrollo en cada una de las asignaturas determinadas en el grado escolar, se genera una reforma educativa, donde se propone el trabajo por competencias u objetivos conductuales, separando las competencias en ámbitos cognitivos de habilidades y de actitudes (Díaz Barriga 2014 p. 145). La evaluación busca ser formativa y fortalecer al estudiante en sus procesos metacognitivos ofreciendo retroalimentación más precisa a las actividades que realiza por medio de instrumentos de construcción y no necesariamente reproductivos.

Díaz-Barriga (2014 p.150), propone un trabajo híbrido, en donde se combine el trabajo por competencias con la visión tecnicista de las llamadas cartas descriptivas, donde se elabore por medio de columnas donde se establecen las competencias generales, transversales, de conocimiento, habilidad y actitud, según sea el caso de cada proyecto curricular, para derivar en una siguiente columna donde se establecen

las competencias específicas. El autor nos sugiere que se pueden agregar más columnas para establecer competencias cognitivas, de destrezas y actitudinales.

Posteriormente, se determinan los contenidos, la estrategia metodológica y las actividades de aprendizaje mediante:

- Ubicar el contexto curricular
- Su descripción
- La organización en diversas etapas (unidades, módulos o bloques).
- El establecimiento de la orientación para la evaluación, y
- La bibliografía.

Considera que las competencias van más allá del conocimiento de las materias y constituyen formas de destrezas más que de conocimientos de algo Eurydice, 2002 en Díaz Barriga (2014 p. 150), por lo tanto las competencias genéricas disciplinarias ayudan a contribuir saberes en cada disciplina.

Bajo estas sugerencias se logra un programa o plan de estudios con una perspectiva pedagógico-didáctica donde se refleja el desarrollo de competencias. Es importante que dentro de este programa o plan de estudios se determinen las competencias específicas y genéricas con la finalidad de entender que las competencias no son productos, sino actividades que desarrollan procesos, para resolver problemas en situaciones reales.

La organización de los contenidos está vinculada con el trabajo didáctico, con independencias de los supuestos y orientaciones psicopedagógicas asumidas. Por lo tanto, Díaz- Barriga (2013) considera que:

“No hay desarrollo de competencias, donde no hay saberes básicos”.

Por lo tanto, el autor nos sugiere que los contenidos también se desarrollen de manera híbrida, donde se considera las propuestas anteriores, para obligar a los profesionales a que se encarguen de elaborar los programas y a los docentes, a reinterpretar el significado para un mejor funcionamiento.

Con esta sugerencia podemos considerar la propuesta de Chevallard (2000 p. 51) de la transposición didáctica; para realizar un análisis científico del sistema didáctico que se proponen, para determinar el límite de receptibilidad que muestra el docente, sin embargo, para el docente es complicado que pueda percibir de manera espontánea la transposición por lo que, cuando lo descubre se siente como evidenciado, en algunas ocasiones culpables, por lo que generan resistencia a la realización de análisis didáctico, por lo tanto, se sugiere que el docente o programador didáctico resuelva con mirada policíaca este análisis didáctico, al momento de descubrir la transposición didáctica, lo cual es conveniente se haga de manera crítica y autocrítica, para obtener una ilustración más completa.

Cuando se hace cuenta de la transportación didáctica sugiere Chevallard (2000) realizar un reparo de la construcción histórica por medio de una actitud optimista y dinámica dispuesto a la búsqueda de una transportación didáctica, por lo tanto, una buena transportación didáctica requiere de que el docente no enseñe temas aún interesantes, en los cuales no se dé una transportación didáctica, por lo tanto, esto le da un reconocimiento al docente como buen hacedor de su profesión por el número de temas que se abstiene en enseñar. Quien exige esta transportación didáctica son

las demandas didácticas que impone la sociedad. Como conclusión Chevallard (2000 p. 55) refiere que el estudio de la transposición didáctica supone el análisis de las condiciones y marcos donde se lleva a cabo el proceso educativo. Ya que es importante saber enseñar.

A través de la transposición didáctica se puede enfatizar en hacer un análisis de la programación de la enseñanza como nos refiere Picco; (2017) en donde propone una programación en sus cuatro niveles (nacional, jurisdiccional, institucional y aúlico) de manera flexible, para cubrir los imprevistos que se puedan presentar durante la práctica docente, con la finalidad de articular el curriculum prescrito y el curriculum real.

Picco (2017 pág. 57-59), hace sugerencia para una buena planeación desde dos perspectivas:

El enfoque racional, sistemático o técnico. En donde la programación de la enseñanza se entiende como un proceso de decisiones lineales guiadas por la racionalidad medios-fines. Para un docente o para un formador de docentes, que se posiciona en esta perspectiva, lo importante es fijar desde el principio aquellos fines y objetivos que se desean alcanzar. Seguidamente, se definen el resto de los componentes de la programación, como estrategias metodológicas y evaluación.

El enfoque procesual-práctico. Para caracterizar el enfoque procesual-práctico de programación, es necesario recuperar los aportes de Schwab (1974) y Stenhouse (1991) en el ámbito del *curriculum*, manifiestan la imperiosa necesidad de pensar al

curriculum como un campo práctico, no teórico (ni técnico). Con una relación unidireccional desde la teoría hacia la práctica defendidas por la perspectiva técnica.

Por lo tanto, la importancia de una buena programación es tener una buena planificación y organización de la enseñanza para lograr que las intenciones, objetivos o propósitos de la educación se realicen de una manera adecuada, en donde el profesor como el alumno, compartan la experiencia del proceso de enseñanza aprendizaje.

Con estas propuesta de Chevallard, Díaz Barriga y Picco; de encontrar saberes y saberes - hacer, abre un campo a la dimensión didáctica, se da un giro a la didáctica, generando lo que para Díaz Barriga (2014 p. 15) se denomina “nueva didáctica”, por lo tanto cada docente ha de determinar la magnitud de su problema eje, así en la desconstrucción didáctica se da la posibilidad al docente, que de manera particular y específica elabore las secuencias didácticas como un nueva metodología del aprendizaje, basadas en trabajos por proyectos, enfoque de caso y enfoque basado en problemas.

4.2 Método de aprendizaje basado en secuencias didácticas

Nemirovsky, en Navarro (2017, pág. 92), define las secuencias didácticas como “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio y realizadas en momentos sucesivos”.

Es importante hacer la diferenciación de las situaciones didácticas de las secuencias didácticas; Por lo que, las situaciones didácticas son modelos de actividad

del profesor y de los alumnos, entendidas como todo el entorno que esta alrededor del alumno, incluyendo al docente y al sistema educativo

Por lo tanto, una secuencia didáctica requiere de una situación didáctica para su desarrollo, y una situación didáctica se considera como todo lo que se encuentra dentro del contexto social del alumno que pueda ser útil para un contenido, a fin de llevarlo a cabo dentro del aula escolar y lograr un aprendizaje permanente y útil en la vida cotidiana del alumno.

Para la planificación de las secuencias didácticas se requiere:

- La elección de un propósito didáctico
- La selección del contenido
- La definición de un eje temático
- La lógica implicada, en la secuenciación de las situaciones.
- La organización de las actividades a partir de definir diferentes recursos y la importancia de establecer instancias de evaluación.

Las secuencias muestran una estructura interna en donde varios autores como Nemirovsky, 1999; Camps, 2003; Díaz- Barriga; 2013, en Navarro (2017 Pág. 101) deben de tener los siguientes elementos:

- Recuperar la información previa que el estudiante tiene al iniciar la secuencia.
- Establecer una situación problemática a partir de un enigma o interrogante que guie el trabajo de aprender.

- Iniciar una construcción de un saber que no existía hasta el momento en los esquemas del estudiante.

Díaz- Barriga en Navarro (2017 Pág. 101) presenta los elementos que integran una secuencia didáctica.

- Actividades introductorias o de apertura: Estas actividades permiten iniciar un acercamiento al tema y se pueden articular con un problema que funcione como eje.
- Actividades de desarrollo: Tienen la función de acercar al estudiante a la información a través de una situación problemática.
- Actividades de cierre: Estas actividades deben permitir al estudiante reorganizar su sistema de información conceptual y posibilitar la integración de la información que ha desarrollado.

Es importante mencionar que las secuencias didácticas no tienen un tiempo específico ni una extensión, se desarrollan de acuerdo con los contenidos y los propósitos que tiene el docente dentro del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la intervención que se propone se tomarán en cuenta las secuencias didácticas de los Aprendizajes claves para la educación integral. Educación primaria de 1º a 6º. Planes y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, actuales creado por la SEP (2017); con el objetivo de que *“todos los niños, niñas y jóvenes de México, sin importar su contexto, tengan una educación de calidad*

que les permita ser felices y tener éxito en la vida”, esto se pretende lograr por medio de once campos.

- 1. Lenguaje y comunicación**
2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Pensamiento crítico y solución de problemas
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida
6. Colaboración y trabajo en equipo
7. Convivencia y ciudadanía
8. Apreciación y expresión artísticas
9. Atención al cuerpo y la salud
10. Cuidado del medioambiente
11. Habilidades digitales (SEP 2017 Pág. 24 y 25)

De los cuales trabajaremos del campo de *lenguaje y comunicación*.

El Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación para la educación básica agrupa cinco asignaturas que son medulares para adquirir y desarrollar los conocimientos, actitudes y valores que permitan a los estudiantes seguir aprendiendo a lo largo de su vida y afrontar los retos que implica una sociedad diversa y en continuo cambio. Estas asignaturas son:

- **Lengua Materna. Español**
- Lengua Materna. Lengua Indígena
- Segunda Lengua. Lengua Indígena

- Segunda Lengua. Español
- Lengua Extranjera. Inglés (SEP 2017 Pág. 158)

Por lo que se consideran algunas secuencias didácticas de la asignatura de Lengua Materna Español de 3º a 6º año de primaria. En razón de que los alumnos intervenidos pertenecen al sistema educativo regular y asisten, aunque de manera virtual, ahora esporádica a las aulas regulares; se va a trabajar con los programas y materiales educativos planteados en los planes y programas ya establecidos, a fin de que los alumnos adquieran las habilidades de lectura y escritura para aplicarlas dentro de la escuela.

De esta manera podemos referir que el objetivo de los planes y programas de lengua materna, español en la educación básica, considera:

La enseñanza de la asignatura Lengua Materna. Español en la educación básica, fomenta que los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos. (SEP 2017 Pág. 165)

Los propósitos de educación primaria es que *“los estudiantes avancen en su propio conocimiento en las prácticas sociales del lenguaje, y que continúe desarrollando sus capacidades para expresarse oralmente y por escrito, considerando las propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos”* (SEP 2017 Pág. 166).

Los programas de Lengua Materna. Español cuentan con dos tipos de organizadores curriculares: los ámbitos que les permite preservar en el programa la naturaleza social de las prácticas y las prácticas sociales del lenguaje que se organizan de acuerdo con la noción de ámbito, surgen del análisis de las finalidades de estas en la vida social, de los contextos en que ocurren y la manera en que operan. La organización por ámbitos, se han establecido para primaria y secundaria tres ámbitos: *Estudio, Literatura y Participación social*. (SEP 2017 Pág. 174).

A continuación, se relacionan las secuencias didácticas utilizadas (SEP 2017 Pág. 190-192 de 3º a 6º año) Anexo 10

- 1) Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes
- 2) Lectura y escucha de poemas y canciones
- 3) Análisis de los medios de comunicación
- 4) Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos
- 5) Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios
- 6) Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.
- 7) Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios
- 8) Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos
- 9) Intercambio de experiencias de lectura
- 10) Creaciones y juegos con el lenguaje poético
- 11) Análisis de los medios de comunicación

Estas secuencias didácticas tuvieron modificaciones en las actividades tales como:

- a) Cada sesión se realiza un Triage Respiratorio en atención primaria. Anexo 10
- b) Se realiza filtro sanitario a la entrada de la Unidad de Medicina familiar No. 14, de acuerdo a los lineamientos de reconversión hospitalaria; en el apartado de Acceso a los establecimientos; “Todas las unidades médicas deben colocar un filtro en el acceso a la unidad donde se ofrezca alcohol gel y permita la separación desde la entrada de los flujos de atención de pacientes con y sin síntomas respiratorios”. (Gobierno de México. Secretaria de Salud 2020).
- c) - Pase de lista.
- d) Durante todas las sesiones tendrán de fondo las canciones de Mozart
- e) Al inicio de cada sesión se realiza una actividad de gimnasia cerebral, motricidad fina o yoga, con la finalidad para ayudar desarrollar el cuerpo o el soma” El término “soma” connota el cuerpo vivo, que siente y se fija objetivos, un cuerpo con subjetividad e intencionalidad y que también está conformado por la cultura” (Fernández 2015).

Shusterman (2002) propone examinar diversos métodos y ejercicios prácticos para despertar o incrementar la conciencia somática y mejorar la reflexión somática tales como: 1.-la meditación zen (se caracteriza por querer suprimir todo aquello que sea innecesario o superfluo. eliminando el ruido que nos rodea, acústico, visual, emocional, *la mente se calma y se centra* con mayor capacidad en el proceso meditativo, se eliminan las distracciones). 2.- yoga (hace una conexión entre el cuerpo,

la respiración y la mente. Reduce la presión arterial y su frecuencia cardíaca, ayudarle a relajarse, mejora la confianza en uno mismo, reduce el estrés, mejorar la coordinación motora, mejorar la concentración, ayuda a conciliar el sueño y ayuda a la digestión; 3.- t'ai chi ch'uan (busca el equilibrio físico y emocional), 4.-la técnica Alexander (re-educación de la mente y el cuerpo para mejorar el movimiento, el equilibrio y la coordinación) Por medio del reconocimiento de los movimientos) y 5.-el método Feldenkrais, (mejorar la conciencia individual sobre el cuerpo mediante el movimiento y la atención consciente.)

Estas técnicas ya han sido empleadas en su actividad como terapeuta corporal en talleres prácticos de somaestética a bailarines, actores, músicos, artistas visuales, arquitectos y diseñadores y ocasionalmente a otros grupos relacionados con la representación somática, ninguno de estos métodos usa medios eléctricos; al contrario, se centran en el cuerpo orgánico y en mejorar su percepción sensorial mediante medios de atención concentrada y de reflexión sobre nuestra experiencia somática, la respiración corporal, la sensación del propio peso, la propiocepción, el movimiento y otras sensaciones y otras prácticas somáticas sutiles mediante las cuales se obtienen experiencias auto-transformativas y placenteras muy poderosas que sirven para mejorar nuestro "*Yo somático*". (Shusterman 2002)

Fernández (2015), cuando se le pregunta a Shusterman si la somaestética va encaminada a desarrollar nuevos órganos de percepción, él responde: El término "órgano" deriva de la palabra griega "organon", que significa herramienta. "*Nuestros cuerpos son nuestra herramienta más básica, nuestra herramienta de herramientas*"

porque necesariamente los empleamos para usar otras herramientas e incluso para crear esas otras herramientas.

Mediante estos ejercicios de gimnasia cerebral, motricidad fina y yoga se desarrollaría lo que Shusterman (2002) llama *Nuestro yo encarnado*”, de esta manera se logrará el desarrollo de las habilidades ejecutivas que son con la finalidad de estimular la comprensión lectora, la escritura, la expresión verbal y la comunicación, favorecer la atención, y la concentración, desarrollar la psicomotricidad fina, ayuda a la creatividad e imaginación, reduce el estrés y la ansiedad, ayuda al control de impulsos, fortalece la fuerza de los músculos de manos, brazos, antebrazos, y la muñeca, se desarrolla la precisión y estabilidad, practica la coordinación óculo-manual, mejora la habilidad de *pinza*, oxigena el cerebro, relaja las tensiones musculares y contribuye al desenvolvimiento la visión. Lo cual son de grandes beneficios para alumnos que tiene dificultades en el aprendizaje en especial los que presentan TDAH, mejorándoles de manera paralela su calidad de vida.

La planeación didáctica es diseñada con técnicas psicopedagógicas, realizando un análisis, planificación y modificación de los procesos educativos (Coll, 1996 en Enao y otros 2006), determinados por los planes y programas establecidos. Para establecer el tipo de técnica psicopedagógica se realizó la detección de las necesidades de los niños con TDAH, basadas en sus dificultades de aprendizaje tomando en cuenta su contexto para determinar la acción pedagógica, esta acción pedagógica centrada en sus capacidades cognitivas, medio ambiente y desarrollo afectivo. Estas técnicas psicopedagógicas pretenden lograr un buen desenvolvimiento escolar y laboral una postura crítica ante el mundo y las propuestas que le circundan, y una capacidad de

pensar por sí mismo y criticar libremente, pero con argumentos fundamentados en la razón que incrementen el desempeño de los estudiantes en el ámbito escolar (Enao y otros 2006).

- Los contenidos utilizados son diferentes a los establecidos en las secuencias didácticas.
- Al finalizar de cada sesión se les muestra una frase de autoestima con la finalidad de motivarlos en su aprendizaje. (Anexo 12)
- Se llevaron a cabo solo 8 sesiones de la intervención psicopedagógica, debido a la cuarta ola de **SARS-CoV-2 (COVID-19)** que se desarrolló en diciembre 2021 y enero 2022.
- En cada sesión se ha realizado un registro de observaciones descriptivas. (Anexo 13)

5.- Resultados.

Los resultados se han analizados mediante el campo fenomenológico donde existe una problemática en la construcción social que se desarrolla en la interacción de niños con TDAH y el sistema educativo, esta situación se ha convertido en un fenómeno complicado de tratar dentro de la acción social que se desarrolla dentro de la escuela. En la actualidad el TDAH ha cobrado importancia, a pesar de que ha existido durante más de tres siglos, pero no se le daba foco de atención como hoy en día. En estos tiempos existen más elementos y/o herramientas para diagnosticarlo y tratarlo, ello nos permite entender que es importante brindarles una atención integral considerando las experiencias y prácticas desde la psicología clínica que tiene un impacto en la mejora del rendimiento escolar de los niños con TDAH. Con esta investigación se pretende dar un significado diferente a la manera de abordar el aprendizaje de los niños con TDAH, de esta manera se elabora una conciencia del padecimiento y su abordaje, ayudándole a estos niños a mejorar no solo su vida escolar, también su vida diaria.

En la intervención psicopedagógica se diseñaron 12 sesiones, de las cuales se llevaron a cabo solo 8, debido a condiciones de la pandemia que limitaron la aplicación de las restantes.

Para llevar a cabo la intervención psicopedagógica se utilizó el modelo metodológico basado una intervención ABA (Análisis de conducta aplicada o Applied Behavior Analysis) o Método de Modificación de Conducta inapropiadas.

Para la aplicación de esta metodología se requirió de:

- Realizar el análisis de los comportamientos y habilidades cognitivas de los niños con TDAH (diagnóstico integral).
- Se estableció una intervención psicopedagógica de acuerdo a sus necesidades y características basadas en el TDAH, para la disminución de conductas hiperactivas e impulsivas y el desarrollo de habilidades cognitivas que favorecieron el aprendizaje de la lectoescritura.
- Se realizó la verificación de los avances de la intervención psicopedagógica.

En el apartado de Datos Generales se encuentra:

La investigación se llevó a cabo con 6 niños de entre 8 y 13 años de edad, lo que significa que la edad promedio de los sujetos de investigación es de 10.66 años de edad. El 66.66% son del sexo masculino y el 33.34% son del sexo femenino. El grado escolar es de 33.34% se encuentran en el nivel secundaria y el 66.66% en el nivel primaria. El 100% de la población se encuentran con prescripción médica por indicaciones psiquiátricas con el fármaco metilfenidato (estimulante en el sistema nervioso central, considerado el medicamento más común en el IMSS para el tratamiento del TDAH) la dosis suministrada es de 0.3 a 1mg/kg cada 24 horas. De igual manera el 100% de la población muestra rasgos significativos de Daño Orgánico, lo que significa que presenta una deficiencia en las funciones mentales y cognitivas de los participantes. Lo que se encuentra relacionado con el resultado de CI (Coeficiente Intelectual), ya que la muestra revela que el 83.34% de la población se encuentran en el rango de **Inferior al término medio** proyectando de igual manera que en la variable

anterior, una deficiencia cognitiva que se refleja en la dificultad para la adquisición de conocimientos nuevos o el proceso de aprendizaje, el 16.66% muestra un CI limítrofe refiriéndose a severos problemas en el aprendizaje, con un daño cognitivo y mental significativo.

Todos asisten a escuela pública, con promedio escolar desde 6 como mínimo y 8 como máximo, el 66.66% de los niños vive con ambos padres y el 34.34% solo viven con su mamá, de los cuales, el 66.66% están a cargo de sus abuelas y/o tías y el 34.34% su crianza la lleva a cabo su mamá.

Lo que se encuentra de resultados dentro de sus vínculos es:

El nivel de estudio de sus padres, el 16.67% el padre es analfabeta, el 33.34% tienen estudios de primaria y de igual manera secundaria y el 16.67% tiene estudios de nivel preparatoria.

Sus mamás muestran el 50% estudios de secundaria, el 33.34% carrera técnica y el 16.66% nivel preparatorio.

El 50% de la muestra tienen hermano mayor con nivel de estudios de preparatoria, el 33.34% tienen hermano menor con nivel de estudio primaria y el 16.66% es hijo único.

El 66.66% vive en hacinamiento, y el 33.34% vive en casa propia, lo que significa que solo el 34% tienen un lugar para estudiar o hacer las tareas escolares y el resto carece de ello.

El 100% de la población mantiene una crianza permisible por parte de sus padres o de los adultos que están a su cuidado.

A partir de marzo del 2020 la modalidad de tomar clase se torna de manera virtual debido a la pandemia del **SARS-CoV-2 (COVID-19)**, de tal manera que el 83.34% de la población toma clase de manera virtual el 16.66% no lo hizo debido a que no contaba con los recursos para tener internet en casa.

Otra caracteriza que se encuentra en su dinámica diaria, es que el 66.66% dedica la mayor parte del tiempo a jugar video juegos y el 100% de los niños pasa muchas horas en la televisión, la hora de dormir es en promedio las 23:30 horas, y la hora de despertarse es en promedio a las 10:00 horas, el 100% de la población no cuenta con un horario específico para realizar las tareas escolares.

Resultados de la evaluación psicológica (diagnostico);

Toda la población (100%) muestran un daño orgánico lo que significa que tienen una disminución o un daño en algún o varios órganos mentales, de igual manera todos muestran en dos o más escenarios una deficiencia en la atención con un grado mayor de hiperactividad e impulsividad.

Resultados de Escritura Pretest.

El 100% de la población muestra deficiencias en:

- Postura corporal ya que no es la adecuada (espalda recta, brazos con una inclinación de 90° rectos, el brazo que no se utiliza sirve de apoyo)

- Toma del lápiz lo que para algunos autores se denomina “agarre tripone”, esto se desarrolla mediante ejercicios de psicomotricidad fina y facilita a realizar buenos trazos lo que repercute en una adecuada y buena escritura. La mayoría de los sujetos de esta investigación tienen el problema de que el apoyo del lápiz, lo realizan con apoyos múltiples, ya que utilizan varios dedos y no uno solo.
- La motricidad fina muestra carencias, es la que permite realizar de manera adecuada los trazos en el papel.
- La caligrafía ya es deficiente, lo que repercute en que no hay claridad en los símbolos de las letras y palabras, lo que escriba no es claro. Ni entendible
- Orientación de los trazos y letras que sirven para orientar los trazos de las letras de manera adecuada.
- Ya que omiten letras y palabras no hay claridad en lo que se quiere escribir al cometer este descuido o error.
- En la ortografía, cuando tenemos este problema se tiende a perder claridad, autoridad y prestigio de lo escrito.
- Planeación y organización de espacios Para que tengan organización y el mensaje sea coherente.
- ***“Lo que nos da como resultado una escritura con rendimiento deficiente”.***

Resultados de lectura pretest.

El 100% de la población muestran deficiencias en:

- Enunciación; nos permite tener claridad al momento de enunciar las palabras, y a entender las ideas que se quieren decir.

- Fluidez, son niños que no leen de corrido ni correctamente lo que les dificulta la comprensión de la lectura

Distinción de letras y palabras cuando se carece de ello no existe reconocimiento de manera inmediata en el significado de las palabras por lo tanto les limita en la concentración para la comprensión del texto

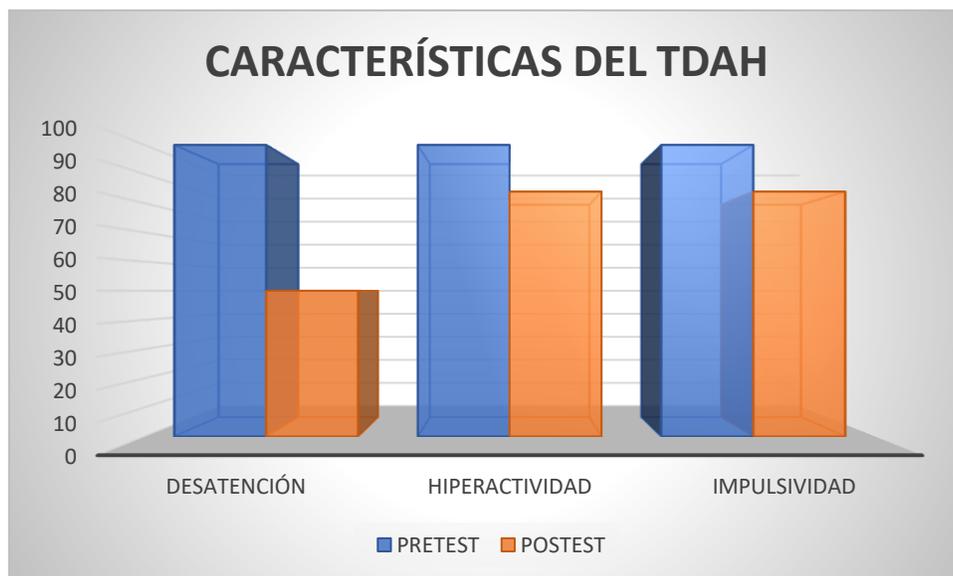
- Orden cuando no existe un orden de las palabras, no se comprende el texto que se está leyendo
- Omite letras y palabras, lo que dificulta identificar el significado de las palabras y limita la comprensión del texto que se está leyendo.
- Decodificación, cuando no existe la comprensión de fonemas (sonido) y grafemas (escritura), la comprensión lectora es nula o limitada.
- Sonido de las letras y palabras, si no es capaz de reconocer los sonidos de las letras y las palabras no existe la fonología, lo que representa la medula de la lectura.
- Construcción de oraciones, cuando no existe la capacidad de construir oraciones existe una limitación cognoscitiva que limita entender el significado de las palabras y no hay una coherencia en el texto.
- Cohesión de oraciones, cuando no hay estructura coherente se tiende a fragmentar las ideas.
- Conexión de las letras y palabras, la dificulta radica en no tener fluidez en la lectura, por lo tanto, no se concreta la comprensión.

“Existe una lectura deficiente”.

Después de la aplicación de la intervención pedagógica, esto fueron los resultados obtenidos mediante una metodología analítica, correlacionando y asociando las categorías encontradas.

Características del TDAH.

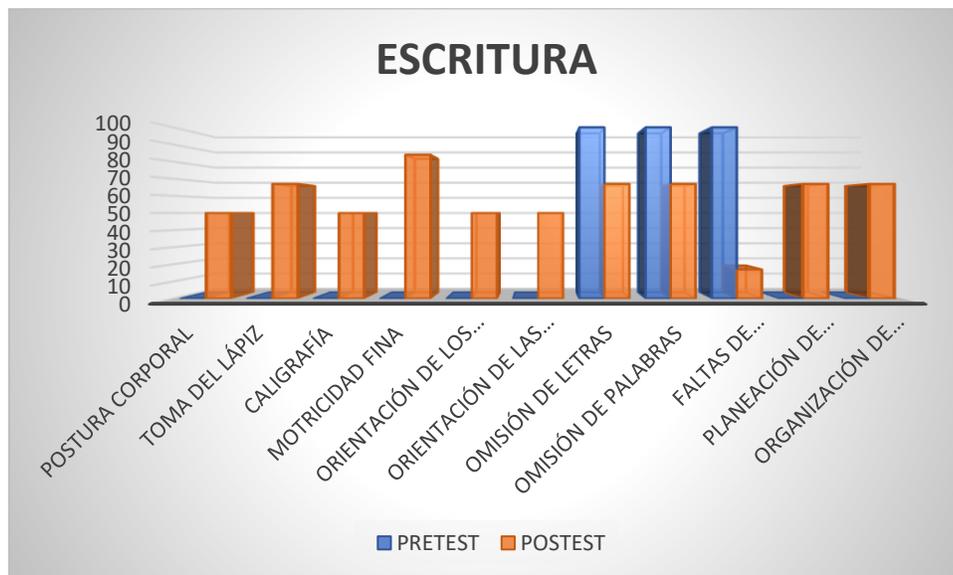
Los resultados que nos arroja el estudio muestran que el 50% de los sujetos mejoro su desatención el 83.34% tuvo una mejoría en la hiperactividad, el mismo porcentaje manejo la impulsividad.



Resultados del Postest de escritura

- El 50 % de la población mejoro su postura corporal.
- En la categoría de toma del lápiz se encontró una mejoría del 66.66%
- La caligrafía se mejoró en un 50% en los sujetos.
- La motricidad fina muestra un avance en el 83.34% de los sujetos

- Orientación de los trazos y letras se obtuvo un porcentaje en el 50% de los sujetos.
- En el orden de letras y palabras se obtuvo incremento en el 33.33% de los sujetos
- En la omisión de letras y palabras se obtiene un porcentaje del 66.66%.
- En la ortografía, el avance está representado por el 16.66% de los sujetos
- Planeación y organización obtienen un porcentaje del 66.66% para ambas categorías.

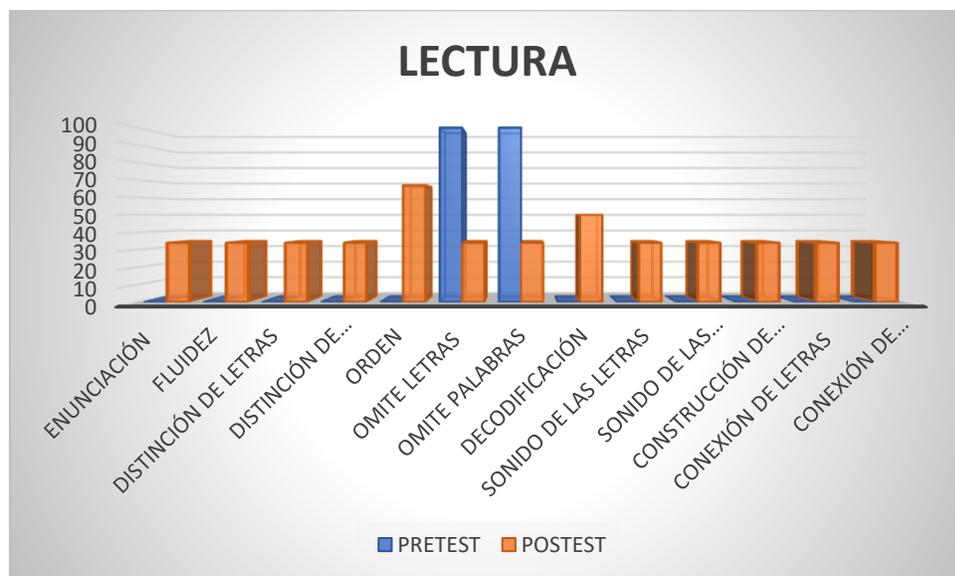


“A pesar de estos resultados el nivel de escritura sigue manteniéndose en un grado deficiente”

Resultados del postest de lectura

- Enunciación, el avance se presentan en el 33.33% de los sujetos.
- Fluidez, muestra una mejoría en el 33.33 en la población.

- Distinción de letras y palabras en ambas categorías existe una mejoría del 33.33% en los sujetos.
- En el Orden de las palabras existe un incremento del 66.66% en los sujetos.
- Omite letras y palabras, 33.33% de la población muestra una mejoría.
- Decodificación, muestra un porcentaje más alta que los anteriores del 50% de los sujetos mejoro en esta categoría
- Sonido de las letras y palabras, presentaron un aumento en el 33.33% de los sujetos.
- Construcción de oraciones, alcanzó un incremento del 33.33%.
- Conexión de las letras y palabras, muestra de igual manera que en las categorías anteriores el 33.33% de aumento.

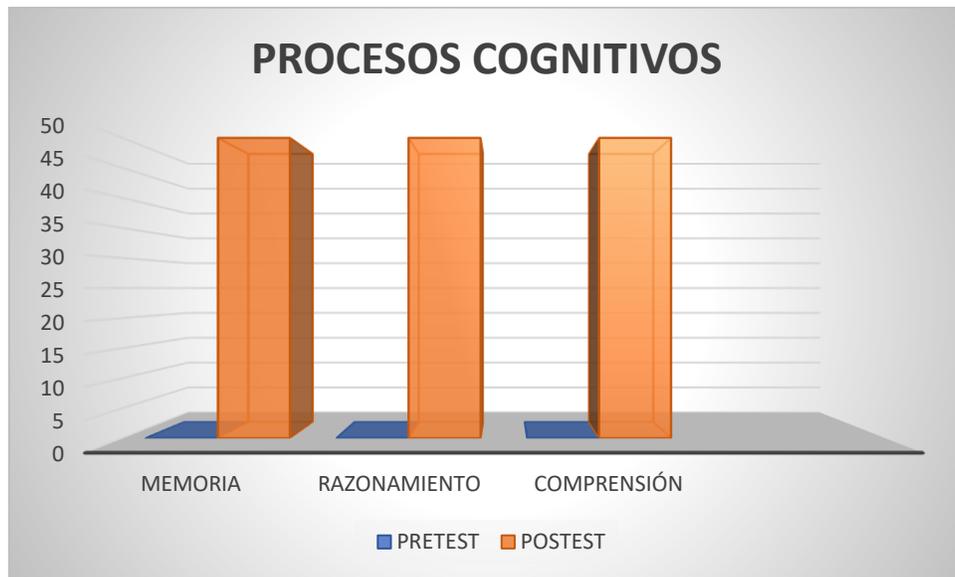


“A pesar de los resultados de incremento siguen presentando una lectura deficiente”.

Es importante considerar su promedio escolar, el cual presento un aumento de 1 punto en 2 de los sujetos, 2 puntos en 1 de los sujetos y en 3 de los sujetos se mantuvieron en su calificación anterior. En esta categoría es importante considerar que los alumnos para marzo del 2022 ya no toman clase de manera virtual, ya todos están de manera presencial, lo cual es importante considerar para este resultado.



Es importante considerar tomar en cuantas categorías que se consideran dentro de los aspectos cognitivos, que tienen que ver con el proceso de lectura y escritura de los sujetos de estudio, en donde, en las categorías de memoria, razonamiento y comprensión hay un incremento en el 50% de los sujetos.



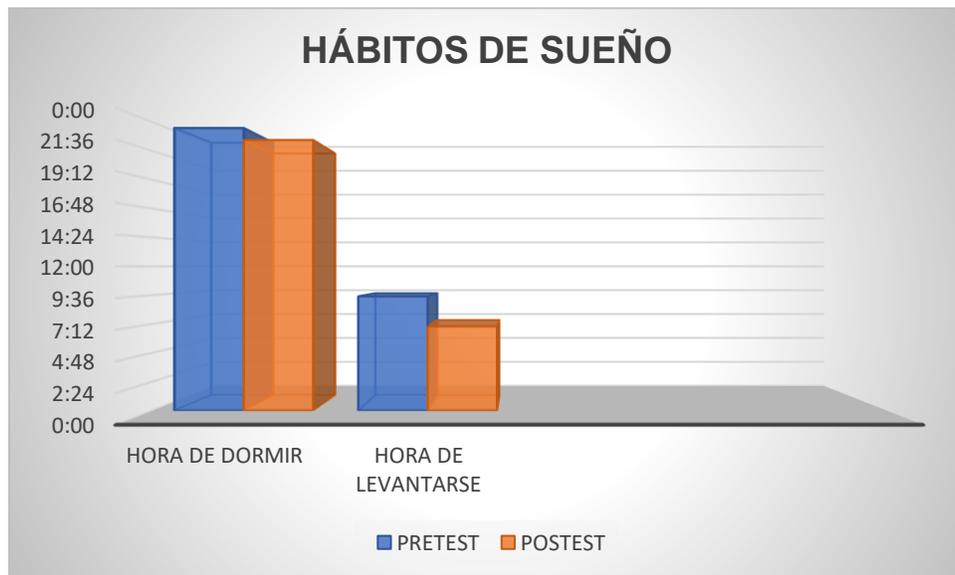
Dentro de sus practica cotidianas presentaron mejoría e incremento en que el 66.66% de los padres dejaron de ser permisibles, ya que establecieron reglas y límites claros con los sujetos de estudio.

En la categoría de entretenimiento con videojuegos se presentó una disminución del 66.66% al 33.33%, y en entretenimiento de ver televisión del 100% de los sujetos disminuyo al 34%. Categorías que se relacionan con los padres que establecieron límites y reglas con sus hijos y dejaron de ser permisibles.

El 66.66% de los sujetos logro tener un horario y espacio para realizar sus actividades escolares.



Dentro de los hábitos de sueño se logró en promedio que se durmieran una hora antes de las 23:30 horas a las 22:30 horas y en la categoría de hora de despertar existió un avance de tres horas en promedio, considerando que asisten a clases presenciales, lo cual les implica levantarse más temprano.



Con estos resultados y desde la metodología prospectiva se puede inferir, que si se realizan intervenciones psicopedagógicas específicas para diferentes trastornos

psiquiátricos considerando las características particulares de los síntomas de estos trastornos se puede mejorar el rendimiento escolar de los niños portadores de estos trastornos, como el espectro autista, trastorno de conducta, mala crianza o como la población de esta investigación, niños con TDAH. Lo cual favorecerá no solo a su vida escolar, si no, también a su vida diaria.

Mediante la metodología etnográfica se realizaron los registros y las observaciones de cada una de las sesiones en no todos asistieron de manera continua, pero en el momento de la sesión tenían disponibilidad de realizar las actividades, y cabe mencionar que no es lo mismo disponibilidad que motivación, mediante estas observaciones se detecta que no existe en ellos motivaciones para que los limita a realizar participaciones y actividades de explosiones, su socialización al principio fue limitada, después de que se diera el rapport fue muy buena, se logró que se mantuvieran quietos durante un periodo de 30 a 40 minutos a excepción de un sujeto que siempre se mantuvo inquieto. El nivel de impulsividad no disminuyo de manera considerable. Otro aspecto a considerar es la importancia que no le dan, ni los padres ni los niños a las actividades escolares, posiblemente por el nivel cultural de los padres que no supera el medio superior. Lo cual limita al interés, persistencia y empeño que los niños muestran dentro de las sesiones.

6.- Discusión y conclusiones.

La mayoría de los trabajos que se han desarrollado sobre estrategias psicopedagógicas o de aprendizaje de la lectura y escritura para niños con TDAH , se han desarrollado directamente en el contexto escolar, entendiéndolo como un lugar específico donde hay pizarrón, bancas o pupitres, estantes o gavetas, obviamente un docente que en la mayoría de los casos se coloca frente a los alumnos, estos últimos se acomodan dentro del contexto escolar en los pupitres en filas y lo más importante donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, en esta ocasión las estrategias psicopedagógicas para la mejora de la lectura y escritura no se llevó a cabo en un contexto escolar, se desarrolló dentro del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en servicio de salud mental, en el departamento de psicología, en una aula de la Unidad de Medicina Familiar No. 14, la cual cuenta solo con un pizarrón verde, un escritorio y varias sillas.

El Instituto Mexicano del Seguro Social IMSS, se enfocada en brindarle una seguridad social a los trabajadores y a sus familias como objetivo prioritario. El Gobierno de México (2022) lo define como:

La Institución con mayor presencia en la atención a la salud y en la protección social de los mexicanos desde su fundación en 1943, para ello, combina la investigación y la práctica médica, con la administración de los recursos para el retiro de sus asegurados; para brindar tranquilidad y estabilidad a los trabajadores y sus familias, ante cualquiera de los riesgos especificados en la Ley del Seguro Social. Hoy en día, más de la mitad de la población mexicana, tiene algo que ver con la Institución, hasta ahora, la más grande en su género en América Latina.

Por lo tanto, dentro del IMSS el concepto de “*atención a la salud*”, no solo se refiere la salud física, si no, también la salud mental (estado emocional equilibrado de una persona que se refleja en su entorno social y cultural cuando se encuentra con factores estresores).

Actualmente el servicio de salud mental a nivel mundial ha tenido gran importancia, los padecimientos más atendidos dentro de la institución, son; ansiedad, depresión, trastornos de conducta y trastorno o problemas de aprendizaje, en estos últimos se analiza todos los factores que intervienen por lo que un niño no aprende, considerando factores genéticos, congénitos, neuronales, biológicos, sociales, familiares o bien factores que tienen que ver con la misma escolar. Esta intervención psicopedagógica no necesariamente se lleva a cabo en un contexto escolar, se puede desarrollar en cualquier otro contexto, que es la finalidad para que cuando regresen a su ambiente escolar regresen con herramientas y capacidades para un mejor aprovechamiento.

Después de realizar las pruebas psicológicas o psicométricas pertinentes para los niños con trastorno o problemas de aprendizaje, se prosigue a brindarles un diagnóstico y tratamiento para mejorar su aprendizaje, hay diferentes tratamientos desde; formar hábitos de estudio desde casa, hasta tratamientos que implican estrategias de enseñanza aprendizaje específicos e individualizado, como en el caso de los niños que presentan TDAH.

Se ha detectado que los niños con TDAH no aprenden ya que de manera consanguíneas de padres a hijos se hereda este padecimiento, o bien por factores

toxicológicos durante el embarazo de la madre o factores tóxicos en el ambiente, por mencionar algunos, de tal manera que tienen dificultad para mantener la atención, con conductas de hiperactividad e impulsiva, lo que tiene como consecuencia en el ámbito educativo un bajo rendimiento escolar, desencadenado por; no poner atención en los pequeños detalles, lo que le llevan a cometer muchos errores en las tareas escolares, no se concentra ni en actividades académicas, ni en juegos, tiene poca capacidad para seguir instrucciones, difícilmente concluye alguna trabajo o tareas escolar, no tiene la capacidad de organización y planeación, muestra deficiencia en el área de la memoria, le cuesta mucho trabajo realizar actividades, donde implique un mayor esfuerzo mental., pierde la motivación muy fácilmente. En cualquier escenario le cuesta trabajo permanecer quieto, siempre está en constante movimiento.

Recordemos que para el proceso de lectura y escritura, se requieren procesos psicológicos como la percepción, memoria, cognición, metacognición, inferencia, conciencia y razonamiento para una buena adquisición de los procesos de lectura y escritura, los cuales para los alumnos de TDAH los tiene limitados, por tal motivo, se detecta la necesidad de brindarles herramientas psicopedagógicas específicas de acuerdo a sus necesidades y características para un mejor rendimiento en la lectura y escritura. Para dicha necesidad se realizó una intervención pedagógica.

La intervención psicopedagógica de este trabajo tiene como propósitos 1) contribuir a la *“inclusión educativa”* (misma calidad de educación para todos e igualdad de condiciones y de oportunidades para la adquisición de conocimientos, en especial con poblaciones de riesgo con mayor índice de exclusión y/o marginación) de los niños con TDAH ya que en algunas ocasiones han sido marginados y discriminados

por sus condiciones y características específicas para su condición neurobiológicas, lo cual limita al docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con TDAH, debido al desconocimiento que se tiene del trastorno. La problemática que se encuentra, es que no se puede hablar de inclusión educativa considerando las mismas estrategias de aprendizaje para todos, en especial para poblaciones diversas y de riesgo como los niños diagnosticados con TDAH. Por lo tanto, el sistema de educación básica en México podrá atender a niños con características neurobiológicas específicas, como los diagnosticados con TDAH

2) Fortalecer la igualdad y equidad que permita la inclusión de los niños con TDAH, considerando sus necesidades educativas específicas, para mejorar no solo la calidad educativa, no, también de su vida diaria.

3) Llevar a cabo el derecho a la educación, para niños que no ha explotado, porque se les ha marginado y etiquetado de malos estudiantes y se les ha dado un trato no de inclusión, al contrario de exclusión. Cassirer (1943), considera que el derecho y la justicia como las matemáticas no son funcionales por su naturaleza misma, se requiere relacionarlos, por lo tanto, mediante esta intervención psicopedagógica podemos lograr hacer justo el derecho a la educación de los niños con capacidades y necesidades diferentes, como los diagnosticados con TDAH.

Al lograr llevar a cabo intervenciones psicopedagógicas de esta índole, en donde se logre incluir a poblaciones marginadas de riesgo y diversas como la de niños con TDAH se espera disminuir el nivel de analfabetización, deserción escolar e igualdad de oportunidades en México, lo que les va a permitir ir avanzando en sus grados escolares y posiblemente logren una igualdad de posiciones como cualquier mexicano, lo que le permitirá tener una mejor calidad de vida. Baudelot y Leclercq

(2008), refieren la importancia de los efectos de las elecciones del curriculum escolar sobre el *desarrollo personal y social de los alumnos*. En palabras de Baudelot y Leclercq (2008) *“las cosas cambian cuando la igualdad de oportunidades o la calificación rentable se convierten en objetivos*.

Investigaciones basadas en propiciar la inclusión y considerar la diversidad, como esta, pueden lograr romper cadenas de posiciones de nacimiento, en donde pareciera que nacen limitados y marginados desde el nacimiento, pero a través de brindarles educación adecuada a sus condiciones y características se pueden lograr hombres emancipados que mediante su meritocracia, constancia y empeño pueden mejorar su autoimagen y posición social y cultural.

Al realizar la evaluación de la intervención psicopedagógica se detectaron algunas deficiencias:

1.- Es de suma importancia reestructurar la manera en que se está diagnosticando, ya que se hace enfatizando las limitaciones de estos niños como; su desatención, hiperactividad e impulsividad, sería mejor darles importancia a sus potencialidades;

- Presentan un gran sentido del humor.
- Son muy entusiastas, optimistas, amigables, sensibles, sinceros y honestos
- Son muy persistentes con espíritu de lucha
- Manejan mucha imaginación, creatividad y originalidad
- Presentan mucha energía
- En muchas ocasiones son hábiles para la resolución de problemas.

Otra deficiencia fue la cuarta ola de Covid-19 en su modalidad de omicrón, que se desarrolló de noviembre del 2021 a febrero del 2022, lo cual limitó la práctica de la intervención psicopedagógica, ya que en la Unidad de Medicina Familiar donde se llevó a cabo existe un Triage respiratorios, es el módulo de detección de Covid-19 el cual para esos momentos se atendían en promedio 300 personas por día, representaba un riesgo para la salud de los niños.

Para marzo del 2022 el Sistema Educativo Nacional (Secretaría de Educación Pública) ante la baja de contagios determina el regreso a clases de manera presencial, esta indicación limitó la asistencia de los niños al taller de la intervención psicopedagógica.

Es importante cambiar el concepto que los padres tienen de la escuela, ya que no le dan la importancia y el peso que requiere, no proyectan los beneficios de obtener grados mayores de estudios arriba del medio superior, por tal motivo se sugiere realizar un taller de sensibilización para ellos.

Por último, se detecta que hay un sesgo entre la escuela, el docente, UDEEI, el terapeuta o psicólogo y la familia o padres, ya que la comunicación solo es de manera inicial ya no se hace el seguimiento de los casos ni las retroalimentaciones.

7.- Referentes Bibliográficos

Academy of Pediatrics. Sistema NICHQ. (National Initiative from Vanderbilt de Evaluación. Cuestionario para padres y el maestro. [Documento en línea]. Disponible en uacap.org.

Aguirre, M. (2021). La Ratio Studiorum: ¿El planteamiento pedagógico de los jesuitas constituye una teoría pedagógica? En escalera. J La teoría pedagógica de la escuela: miradas de ayer y hoy. México: UPN (155-166).

Ahumada, R. (2020). Manual de ejercicios. Juguemos a leer. México: Trillas.

Ahumada, R. (2020). Libro de lectura. Juguemos a Leer. México: Trillas

Alcivar, D. A. (2013). *La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica. "Pedro Bouger" de la Parroquia Yaruqui, Cantón Quito, Provincia de Pichincha.* Para la obtención del título en licenciado en Ciencias de al Educación. Universidad Técnica de Amatos. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Ecuador.

Alda, J., Serrano, E., Ortiz, J., & San, L., (2020). El TDAH y su Tratamiento. FAROS Sant Joan de Déu Sitio web: https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1830.1-pildora_tdah.pdf.

Alonso. M. (2016). Guia infantil.com. Beneficios de la poesía infantil. Recuperado en <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/poesias/beneficios-de-la-poesia-infantil/>

American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana. [Downloads/DSM%205%20completo%20APA.pdf](#).

Arévalo, L. y Nieto, Y. (2018). *Encuentro con la lingüística, la semiótica y la enseñanza de lenguas*. (1ª Edición). Colombia: Universidad Industrial de Santander.

Ausubel, D. (1980), *Psicología educativa, Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México (Capítulo 2 Pp.55 – 105).

Baudelot, C. y Leclercq, F. (Dirs.). *Los efectos de la educación*. Del Estante: Buenos Aires.

Bender, L. (2016). *Test Gestáltico Visomotor (B.G.) Usos y aplicaciones clínicas*. Primera Edición en México. Paidós.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*. 24 Pp. 1-17.

Biografías es. (2014) Lauretta Bender Recuperado en <https://www.biografias.es/famosos/lauretta-bender.html>.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona, España. La muralla

Briseño L. et. al. (2008-2009). Conozcamos el mundo de Willy: Una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en los cuentos infantiles. En *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela: Experiencia innovadoras en Bogotá*. (pp. 11-30). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Colombia.

Brunot. S (2019). Inclusión de niños de 8 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí. México. El colegio de San Luis. 9 (18), Recuperado en [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899x2019000100069)

[899x2019000100069](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899x2019000100069)

CDI (Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas). (2018). La sabiduría de los pueblos mixtecos. Recuperado en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/637362/libro-sabiduria-](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/637362/libro-sabiduria-pueblos-mixtecos-inpi.pdf)

[pueblos-mixtecos-inpi.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/637362/libro-sabiduria-pueblos-mixtecos-inpi.pdf)

Carboni, A. (2018). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 5 (3), 42-47 DOI: 10.21134/rpcna.2018.05.3.6. Disponible en

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847405007>

Carrasquilla, J., & Pinzón Y. (julio 2019 – enero 2020). Estudio de caso: Trastorno por Déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la primera infancia. Trabajo de grado, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Bogotá.

Carretero 2009. Diseñando y evaluando el curriculum. Constructivismo y el aprendizaje significativo. Recuperado en:

<http://diseinandoveyevaluandocurriculum.weebly.com/constructivismo-y-aprendizaje-significativo.html>

Cassirer E. (1943). "Estado, derecho y sociedad", en La filosofía de la Ilustración, México: FCE. pp. 261-303.

Castillero, A. (2018). El proceso de lectura y escritura desde una perspectiva global. *Acción reflexiva educativa*. 43.

Ceardi, A., Améstica, J., Nuñez, C., López V., López V., Gajardo, J. E (2016). El cuerpo del niño como trastorno: Aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. *Athenea Digital*, 16(1), 211-235. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1478>.

Cepeda, M. (2019). Habilidades comunicativas en el aula de clases. El uso de los medios de comunicación para el desarrollo de habilidades comunicativas en el aula de clase. Recuperado en <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/978/Medios%20de%20comunicaci%C3%B3n%20para%20el%20desarrollo%20de%20habilidades%20comunicativas%20en%20el%20aula%20de%20clase%20115-128.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chevallard. Y. (2000). La transposición didáctica. Del saber sabio, al saber enseñado. (tercera edición). Buenos Aires: Aique.

Club de ensayos (2016). Interpretación de la Escala de Vanderbilt, recuperad en <http://www.clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/INTERPRETACION-DE-LA-ESCLALA>

Comenio. A (1998). Didáctica Magna. México: Porrúa

CONEVAL (2011). Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización. Rescatado de <https://www.coneval.org.mx>

Covarrubias E.G. (2018). *El uso cotidiano de la lectura y escritura*. En E. Bocciolesi (coord.). *Pedagogía de la literacidad, reflexiones hacía la construcción de una competencia compleja* (pp 63-67). Universidad de Guadalajara; Letras para volar.

Crispín, M. L. et al. (2011). Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia. México: Universidad Iberoamericana. Recuperado en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf

Cuéntame de México (2021). Población. Analfabetismo. Recupero en <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

Dahl, R. (2012). Los mimpis. México: Alfaguara Infantil

Dehaene, S. (2015). Aprender a leer. De la ciencia cognitiva al aula. Argentina: Siglo XXI. Recuperado en <https://neuropsicologiainfantilusanbuenaventura.files.wordpress.com/2016/05/a-prender-a-leer-de-las-ciencias-cognitivas-al-a.pdf>.

De luca, A. (2011). 10 consejos para hacer una exposición oral. Recuperado en: <https://www.mentesliberadas.com/2011/09/28/10-consejos-para-hacer-una-exposicion-oral/>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (2018). The discipline and practice of qualitative research.

En Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (Comps.) (2018). The SAGE Handbook of qualitative research. Fifth Edition (pp. 1-35). California: SAGE.

Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM. IISUE, recuperado de

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Díaz, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, XXXVI, (143), pp. 142-162

Diccionario de Etimología (2021). Aprender. Recuperado en <http://etimologias.dechile.net/?aprender>.

Eisner, Elliot (1998). Tensiones éticas, controversias y dilemas de la investigación cualitativa. En Eisner, E. *El ojo ilustrado*. Pp. 247-263. Barcelona: Paidós.

Recuperado en <http://acedemia.uat.edu.mx/pariente/lecturas/El%20ojo%ilustrado.pdf>.

Efecto Mozart. Música para estimular el cerebro. (27 julio 2019). Del video de YouTube.

Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=BW7NVEeVdio>

El mundo (2014). Max Weber, el padre de la sociología moderna. Rescatado en

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:avRUgLYBRwJ:https://www.elmundo.es/la-aventura-de-la->

historia/2014/11/17/5469e26322601d77098b457c.html+&cd=10&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx

El universal. Unión Jalisco. (2020). Las características de los folletos informativos.

Recuperado en: <https://www.unionjalisco.mx/2020/11/23/las-caracteristicas-de-los-folletos-informativos-aprende-en-casa-ii/>

Enríquez, M., Huilas, S. (2021) Autonomía y libertad en Freire: Construcción de una nueva pedagogía. En Escalera. J. La teoría pedagógica de la escuela: miradas de ayer y hoy. México. Paidós Ecuador.

Estévez, A., García C., & Junqué C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *REV NEUROL* 25 (148): 1989-1997. Disponible en <https://www.neurologia.com/articulo/97483> consultado 21 04 2021.

Federación de enseñanza (2009). Aprendizaje, definición, factores y clase. *Temas para la educación*. 2. Pp. 1-6. Recuperado en <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4922.pdf>

Fernández, R. (2015). Richard Shusterman: pensar desde el cuerpo, de la estética pragmatista a la somaestética. *Laocoonte. Revista de estética y teoría de las artes*. 2(2).

Fernández, S. M., Blanco, A. P. & Vázquez-Justo, E. (2017). Concepto, evolución y etiología del TDAH. In E. Vázquez-Justo & A.P. Blanco (Eds.) TDAH y Trastornos Asociados (pp. 21-19). Maribor: Lex Localis Press.

doi.org/10.4335/978-961-6842-80-8.2. Disponible no Repositorio UPT,
<http://hdl.handle.net/11328/2091>.

Frías. M. Haro. Y. & Artiles. I. (2017) Las habilidades cognitivas en el profesional de la información desde la perspectiva de proyectos y asociaciones internacionales. Investigación Bibliotecológica (31) 71 Pp. 1-13
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_asttext&pid=S0187-258X2017000100201

Gallardo, L. S. (2018). *Lectura, escritura y educación* En E. Bocciolesi (coord.). *Pedagogía de la literacidad, reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja* (pp 52-56). Universidad de Guadalajara; Letras para volar.

García S. (2018). Estudio de Revisión Teórica Sobre el TDAH y la Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar. España: Universidad de la Laguna.

Gobierno de México 2020. *IMSS*. Recuperado en <http://www.imss.gob.mx>

Gobierno de México 2020. *Inclusión IMSS*. Recuperado en www.imss.gob.mx/estarbien/inclusion

Gobierno de México. (2020). Lineamiento de reconversión hospitalaria, versión 5. Recuperado en <https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/04/Documentos-Lineamientos-Reconversion-Hospitalaria.pdf>

Gobierno de México (2020). Secretaria de Salud. Triage Respiratorio en atención primaria. Recuperado en http://www.calidad.salud.gob.mx/site/docs/triage_respiratorio_atencion_primaria.pdf

Gobierno de México, (2022). Conoce al IMSS. Recuperado en <http://www.imss.gob.mx/conoce-al-imss>

González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Psicodidáctica*. 4 pp. 5-39. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797002>

González A.R. (2018). *La lectura y su papel educativo*. En E. Bocciolesi (coord.). *Pedagogía de la literacidad, reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja* (pp 57-62). Universidad de Guadalajara; Letras para volar.

Grupo ALBOR-COHS. Portada Manual EMLE cdr. (2000). [Documento en línea]. Disponible en línea en: www.gac.com.es

HALIDONMUSIC (4 marzo 2019). Mozart – Classical Music for Studying & Brain Power. Del video de YouTube. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=nskYndiHaA8>

Härtling, P. (2000). *El viejo John*. México: Alfaguara Infantil

Henao, G. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: Definición, principios y componentes. *Ago USB.6* (2). Medellín, Colombia. Recuperado en:

<https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/16.pdf>

- Heredia, C. Santaella, G. y Somarriba, L. (2011). *Texto de apoyo didáctico: Test Gestáltico Visomotor Bender, Método de Evaluación Hult y Lacks Adolescentes y Adultos*. UNAM. Facultad de Psicología.
- Hernández, G. (2000). Paradigmas en Psicología de la Educación. (capítulo 8). *Descripción del paradigma sociocultural: y sus aplicaciones e implicaciones educativas*. (Pp. 213-245). México. Paidós Educador.
- Hidalgo, M. (2014). Situación en España del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Pediatría integral XVIII* (9) 595-597.
- Hidalgo, M., Rodríguez, P., Sánchez, L., Casas, J. & Ruíz P. (2014). Grupo de TDAH de la SEPEAP. *Pediatría integral XVIII* (9) 598-599.
- Hidalgo, M. & Sánchez L. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Manifestaciones clínicas y evolución. Diagnóstico desde la evidencia. *Pediatría integral XVIII* (9) 609- 623.
- Hidalgo, M., & Soutullo, C. (Sin fecha). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. 3-25
- Huguet, E. (2018). Análisis de un protocolo para la evaluación integradora del TDAH en dos casos clínicos. Madrid: Universitaria de Psicología de la Universidad Complutense.

Hunter (2008) Autismo diario. Modificación de conducta en niños con autismo recuperado en : <https://autismodiario.com/2008/02/28/modificacion-de-conductas-en-ninos-con-autismo/>

IEST ANAHUAC. Manual de prevención ante el COVID-19 Recuperado en: <https://www.anahuac.mx/iest/coronavirus/docs/ManualCOVID19IEST.pdf>

INEGI. (2020). Alfabetización. Censo de Población y Vivienda. Recado en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx>

INEGI (2021). Resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ecovid-ed) 2020 datos nacionales. Recuperado en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS], “*Guía de Actividades de Psicología en el Proceso de la Atención Médica*” 1999.

La mente es maravillosa (2019) Max Wertheimer: biografía del fundador de la Psicología de la Gestalt. Recuperado en <https://lamenteesmaravillosa.com/max-wertheimer-biografia-del-fundador-de-la-psicologia-gestalt/>

La web de las biografías (2020). *Shutz, Alfred (1899-1959)*. Consultado el 29 de diciembre 2020. Recuperado en http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Mo_NdbR2RVcJ:ww

[w.mcnbiografias.com/app-bio/do/show%3Fkey%3Dschutz-alfred+&cd=6&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx.](http://w.mcnbiografias.com/app-bio/do/show%3Fkey%3Dschutz-alfred+&cd=6&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx)

Lee A. Understood 6 habilidades esenciales para comprensión lectora. Rescatado de <http://www.understood.org/articles/es-mx/6-essential-skills-needed-for-reading:comprehension>

LISA 2020 *Qué es la prospectiva y el análisis Prospectivo; como anticipar el futuro*, Recuperado en <https://www.lisainstitute.com/blogs/blog/prospectiva-y-analisis-prospectivo>

Live your Dreams. (2016). Música Clásica relajante para estudiar y concentrarse y memorizar /Mozart para estudiar. Trabajar. Del video de Youtube. Recuperado en. <https://www.youtube.com/watch?v=-hU70woDseA>

López, C., & Romero, A. (2014). *TDAH y trastornos del comportamiento en la infancia y la adolescencia: Clínica, diagnóstico, evaluación y tratamiento*. Pirámide.

Lora, A. (2006). El Tratamiento del niño y Adolescente con TDAH en Atención Primaria desde el Punto de Vista de la Evidencia. *Pediatría de Atención Primaria*, VIII, 69-114.

Lorca, C., y otros 2021. El español. 15 poemas (inolvidables) para engancharse a la poesía en tiempos de coronavirus. Recuperado en: https://www.elespanol.com/cultura/20200324/poemas-inolvidables-engancharse-poesia-tiempos-coronavirus/476953660_0.html

Llanos, L., García D., González, H., Puente P. (2019), Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Atención primaria*. Vol.21 (83) Pp. 101-108. Recuperado en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322019000300004

Mariana y su banda. Cómplices al rescate. (17 agosto 2017) El baile del sapito. Del video de YouTube. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=LsXRlrUrCac>

Marín, E. (2021). Montessori, Malaguzzi y Riva: Espacios educativos formales y no formales. En Escalera, J. *La teoría pedagógica de la escuela: miradas de ayer y hoy*. México: UPN (285-302).

Márquez, M. y Valenzuela R. (2017). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*. Pp. 1-17.

Martínez. C. (2020). *Cartilla para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los niños*. Para obtener el título de Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Martínez, L. y Núñez S. (2020). *El proceso de lectura y escritura en primera infancia del pueblo Nasa de la comunidad Nasakiwe, vereda la Delfina municipio de Buenaventura Valle del Cauca*. Título para obtener la Especialización en el

marco del programa Pedagogía Infantil. Universidad Santiago de Cali. Facultad de Educación Especialización Pedagogía Infantil. Colombia.

Mediavilla C. (2003). Neurobiología del trastorno de hiperactividad. *REV NEUROL* 36 (6): 555-565. Rescatado de <https://www.neurologia.com/articulo/2002075>. Consultado 21 04 2021.

Mercer, Neil. (2001). El lenguaje como instrumento para pensar En Mercer, N. Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós, pp. 17-34

Metodología de la investigación analítica. (2007). [Documento en línea]. Disponible en: sites googlee.com >site> unidad-ii

Molina, M. Entrevista de valoración a niños y escolares [Documento en línea]. Disponible en: www.paidopsiquiatria.cat

Monografias.com Immanuel Kant. Recuperado en <https://www.monografias.com/trabajos/biokant/biokant.shtml#:~:text=Immanuel%20Kant%20naci%C3%B3n%20en%201724,en%20la%20Universidad%20de%20K%C3%B6nigsberg>.

Montealegre, R. & Forero, L.A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura-Adquisición y Dominio. *Acta colombiana de Psicología*. 9 (1) 24-40. Consultado en <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/17423/1/410-1247-1-SM.pdf>

Mundo para niños. Mitos y leyendas para niños. Recuperado en: <https://www.mundoprimaria.com/mitos-y-leyendas-para-ninos>

Muñoz, B. (2010). Bruno y Violeta sobreviven al terremoto. Recuperado en:

<https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Bruno-y-Violeta-sobreviven-al-terremoto.pdf>

Navarro, S. (2017). Construcción y planificación de secuencias didácticas. En Picco, S. y Oriente, N. *Didáctica y curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Universidad de la plata (88-105).

Ochoa Restrepo F. O. (2010). John Dewey: Filosofía y Exigencias de la Educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 6(12-13), 132-163. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6215>

ONCOCENTER. (2019). Gimnasia cerebral: 7 ejercicios que despertarán tus neuronas. Recuperado en: <https://oncocenter.mx/gimnasia-cerebral-7-ejercicios-que-despertaran-tus-neuronas/>

Pedagogía. Historia de la pedagogía. Recuperado en <https://pedagogia.mx/>

Pérez, a. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *pixel-bit*. 19.

Pérez, J. y Merino, M. Publicado: 2008. Actualizado: 2012., Rescatado en Definiciones: Definición de Gestalt <https://definicion.de/gestalt/>)

- Perrenoud, P. (2000) "El Arte de Construir Competencias " Texto original de una entrevista original en portugués en Nova Escola (Brasil)Universidad de Ginebra Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini pp.19-31. Traducción: Luis González Martínez Recuperado en http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod2/pdf/Unidad2/U2Activ5/Construir_competencias_perrenoud.pdf
- Picco, S. Orienti, N (coordinadoras). (2017). *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. (primera edición). Buenos Aires: Universidad de La plata. Pérez, R. (2012). El análisis conductista del pensamiento humano. *Periódicos electrónicos en psicología*. 20 (4) PP. 1-20
- Presentación, M., & Siegenthaler (2005) Problemática asociada al TDAH subtipo combinado en una muestra escolar, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*,28(3), 261-275, DOI: [10.1174/0210370054740232](https://doi.org/10.1174/0210370054740232) recuperado en <http://dx.doi.org/10.1174/0210370054740232>.
- Quintero, A. (2017). *Lectura, escritura y pedagogía*. (1ª. Edición). Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Quintero. I. (2017). El Desarrollo de habilidades de producción escrita, a partir de la implementación de una secuencia didáctica basada en la producción de manuales instructivos. (Tesis de maestría). Universidad ICESI, Chile. Recuperado en

https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82707/1/to1042.pdf

Quintero, J., Castellano de la Mota, C., (2014). Introducción y etiopatogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Pediatría integral XVIII* (9) 600- 606.

Quintero, J., Rodríguez J., Correas J., Pérez J. (2009). Aspectos nutricionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Neurología de la Conducta*. 49 (6) 307-312.

RAE (2016). Aprender. Recuperado en <https://dle.rae.es/aprender>

Ramírez, A. (2017). Leyenda de los temblores. En Anaya M.G. Alas de papel 4. Comprensión de lectura. México: Santillán. Recuperado en <file:///C:/Users/mona-/OneDrive/Documentos/MATERIALES%20DE%20LECTURA/Alas-de-Papel-4.pdf>

Ramírez, C. Arteaga, M. y Luna, E. (2020). Las habilidades de coordinación visomotriz para el aprendizaje de la escritura, *revista universidad y sociedad vol.12 (1)* versión on line ISSN 2218-3620

Ramírez. E (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. Umbral científico. 16 Pp. 8-12
Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>

- Ramírez J. (2002). LA EXPRESIÓN ORAL. Contextos educativos. 5 Pp.57-71
Rescatado en <file:///C:/Users/mona-/Downloads/Dianet-LaExpresionOral-498271.pdf>
- Rodríguez, P., Criado, I. (2014). Plan de tratamiento multimodal del TDAH. Tratamiento psicoeducativo. *Pediatría integral* XVIII (9) 624-630.
- Rojas, E. (2021). Teorías pedagógicas predominantes en el Siglo XX En Escalera, J. *La teoría pedagógica de la escuela: miradas de ayer y hoy*. México: UPN (207-218).
- Rojas, M. (2015). Tipos de investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Electrónica de veterinaria*. Pp.1-14.
- Romero, A. (2020). *Potencializando el aprendizaje en casa en los procesos de lectura y escritura*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Vicerrectoría Académica y de Investigación. Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU.
- Romero. E. (2017). La narración como organizador cognitivo y las implicaciones de la tecnología en los nuevos medios de narración. *Interiorgráfico*. (8) 19 Pp. 1-5
- Ronquillo, G. (2019). Propuesta de intervención en los Problemas de Aprendizaje Asociados a la Lecto- Escritura. Ecuador: Colloquium.
- Ros, N. (2019). Dificultades de aprendizaje: Aprendizaje de la lectura y escritura, dificultades para aprender a leer y escribir, lectoescritura, trastornos del aprendizaje. Recuperado de <http://educaryaprender.es/trastornos-aprendizaje-lectoescritura-deteccion-temprana/>

Ruiz, M., & Saucedo, J. (2011). *Trastorno por déficit de atención a lo largo de la vida*. Alfil.

Ruiz, P. et al. (2015). Recomendaciones del GEITDAH en el tratamiento nutricional del déficit de atención con y sin hiperactividad (TDAH). *Psiquiatría Infantil-Juvenil*. 1 49-54.

Ruiz, L. (2020) Psicología y Mente. Investigación cuasi experimental: ¿qué es y cómo está diseñada? [Documento en línea]. Disponible en: *psicologiyamente.com>miscelánea*

Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Kurt Koffka. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona (España). Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/koffka.htm> el 7 de enero de 2021.

Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Kurt Lewin. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona (España). Recuperado en: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lewin.htm> el 30 de diciembre de 2020.

Saules, S. (2012). *Leer... ¿Para qué? La competencia lectura desde PISA (1ª Edición)*. México: INEE.

SEP (2017). *Aprendizajes clave, para la educación integral. Educación primaria de 3º a 6º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

- Shusterman. R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte.* Barcelona: Ideo Books
- Soutullo, C., & Álvarez, M. (2014) Tratamiento farmacológico del TDAH, basado en la evidencia. *Pediatría integral* XVIII (9) 634-642.
- Soutullo, C., & Díez, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH.* Panamericana.
- Swartz, S. (2010). Cada niño un lector. Estrategias de enseñanza basadas en la investigación. Chile: Universidad Católica de Chile. Recuperado en [https://www.researchgate.net/publication/288490590 Cada nino un lector E estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir](https://www.researchgate.net/publication/288490590_Cada_nino_un_lector_Estrategias_innovadoras_para_enseñar_a_leer_y_escribir)
- Tdahytu. (2013). TDAH: Tú decides ahora. Del video de YouTube. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=Hf3UDfp-qUs>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación.* Vol. 50 Pp. 23-Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/800/80011741002.pdf>
- Toro, J., Cervera, M. y Urío, C. (2012) *EMELE-TALE 2000. Escalas Magallanes de Lectura y Escritura.* Grupo Albor.
- Trueba, J.L. (2011) *La ciudad sin nombre.* México: Alfaguara Infantil
- UNESCO. (2019) La Alfabetización. Recuperado en: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

Valenzuela. A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿Qué nos dice la literatura? *Lenguaje* 46 (1) 69-93.

Vera A. Carmenate. Y., & Toledo. M. (2019). Juegos para el desarrollo cognitivo desde la clase de Educación Física. *Conrado*. (15) 69. Pp. 1-12

Vicario, M. & Esperón C. (2008). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Pediatría Integral*, 177-197.

Yanez, P. (2016). El proceso del aprendizaje, fases y elementos fundamentales. *San Gregoria* 11 Pp. 70-81

Yo profesor (2017). Breve reseña de la historia de las teorías del aprendizaje.

Recuperado en <https://yoprofesor.org/2017/10/19/breve-resena-historica-de-las-teorias-de-aprendizaje/>

8.-Anexos

Anexo 1

| | | | |
|--|--|---|--|
|  INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL DIRECCION DE PRESTACIONES MEDICAS | | 4-30-8/98 | |
| REFERENCIA-CONTRARREFERENCIA | | NUMERO DE SEGURIDAD SOCIAL Y AGREGADO MEDICO _____ | |
| REFERENCIA: ORDINARIO <input type="checkbox"/> URGENTE <input type="checkbox"/> | | APELLIDO PATERNO _____ APELLIDO MATERNO _____ NOMBRE(S) _____ C.U.R.P. _____ | |
| ENVIO A LA ESPECIALIDAD DE: _____ UNIDAD A LA QUE SE ENVIA: _____ DELEGACION: _____ UNIDAD QUE ENVIA: _____ DELEGACION: _____ FECHA DE LA SOLICITUD: _____ <small>DIA MES AÑO</small> | | DIAGNOSTICO(S) DE ENVIO: _____ FECHA DE CITA DE PRIMERA VEZ: _____ <small>DIA MES AÑO</small> | |
| RESUMEN CLINICO ANOTAR UN RESUMEN DE LOS PRINCIPALES DATOS DEL INTERROGATORIO Y EXPLORACION FISICA, ESTUDIOS AUXILIARES DE DIAGNOSTICO, TERAPEUTICA PREVIA Y RESULTADOS OBTENIDOS. | | | |
| MOTIVO DEL ENVIO: | | | |
| 1.- FALTA DE RESPUESTA FAVORABLE AL TRATAMIENTO <input type="checkbox"/> 2.- PRESENCIA DE COMPLICACIONES <input type="checkbox"/> 3.- REQUIERE ESTUDIOS AUXILIARES DE DIAGNOSTICO ESPECIALES <input type="checkbox"/> 4.- RIESGO DE SECUELAS <input type="checkbox"/> 5.- COMPLEMENTACION DIAGNOSTICA <input type="checkbox"/> 6.- TRATAMIENTO ESPECIALIZADO <input type="checkbox"/> | | 7.- PROTECCION ANTICONCEPTIVA <input type="checkbox"/> METODO ANTICONCEPTIVO _____ FIRMA DE ACEPTACION DEL PACIENTE _____ 8.- OTRO(S) (ESPECIFIQUE): _____ | |
| INCAPACIDAD: | | | |
| No. DE FOLIO _____ POR _____ DIAS FECHA DE INICIO _____ <small>DIA MES AÑO</small> INICIAL <input type="checkbox"/> SUBSECUENTE <input type="checkbox"/> No. DE DIAS ACUMULADOS _____ | | RAMO DE SEGURO: _____ ENFERMEDAD GENERAL <input type="checkbox"/> RIESGO DE TRABAJO <input type="checkbox"/> MATERNIDAD <input type="checkbox"/> | |
| MEDICO RESPONSABLE _____ NOMBRE, MATRICULA Y FIRMA | | MEDICO DIRECTIVO QUE AUTORIZA _____ NOMBRE, MATRICULA, CARGO Y FIRMA | |

PLANTA DE REPRODUCCIONES GRAFICAS/MS

320 001 8335 ANV.

Anexo 2

Entrevista a padres

La mayoría de los sistemas que se utilizan para la valoración psiquiátrica del niño se resumen en el siguiente esquema:

1. Delimitación de la conducta problema
 - 1.1. Motivo de consulta
 - 1.2. Evaluación sistemática de los diferentes trastornos

Definición Diagnóstica

- 1.3 Frecuencia
- 1.4. Duración
- 1.5. Intensidad
- 1.6. Precipitantes y circunstancias en las que ocurre
- 1.7. Consecuencias
- 1.8. Actitudes ante el problema

Historia de los problemas presentes

- 1.9. Factores causales
- 1.10. Curso
- 1.11. Tratamientos anteriores

2. Apariencia general
3. Conducta motriz
4. Habla/Lenguaje
5. Comunicación
6. Orientación
7. Memoria, atención, concentración
8. Funcionamiento intelectual

9. Pensamiento y percepción
10. Afecto/emoción
11. Actitud durante la entrevista

Historia personal

12. Desarrollo biológico
13. Desarrollo psicológico
14. Desarrollo socio-emocional
15. Desarrollo sexual
16. Desarrollo intelectual
17. Escolaridad y rendimiento académico
18. Acontecimientos vitales estresantes
19. Historia familiar
20. Historia de psicopatología familiar
21. Amistades
22. Intereses
23. Áreas de habilidades y talentos
24. Funcionamiento actual

Anexo 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO



INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL
UNIDAD DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN
Y POLÍTICAS DE SALUD
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN EN SALUD

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
(ADULTOS)

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN

| | |
|--|---|
| Nombre del estudio: | “TECNICAS PSICOPEDAGOGICAS EN LA MEJORA DE LA LECTO-ESCRITURA EN NIÑOS CON TDAH EN EDUCACION BASICA”. |
| Patrocinador externo (si aplica): | No aplica. |
| Lugar y fecha: | Ciudad De México, Agosto del 2020. Unidad de Medicina Familiar No. 14 del IMSS. |
| Número de registro: | R-2020-3511-016 |
| Justificación y objetivo del estudio: | <p>Justificación: Existe una problemática dentro del aula escolar con el manejo de niños con TDAH, ya que en la mayoría de los casos son etiquetados como niños problema y como consecuencia los docentes los relegan y ya no les ponen la atención requerida, por ello mantienen un bajo rendimiento escolar en niveles básicos y en niveles de medio superior si llegan a lograrlo hay un alto nivel de deserción escolar. En este trabajo se trata de ayudarle al docente con las técnicas psicopedagógicas para darle una mejor atención y trato, con la finalidad de mejorar su rendimiento académico y desempeño laboral en su futuro.</p> <p>Objetivo: El interés de este proyecto es que; dentro de la práctica en psicología clínica se ha detectado una necesidad muy grande por proporcionarle herramientas a los profesores que tienen alumnos con TDAH, ya que en la actualidad no hay un programa psicopedagógico que les ayude al manejo de este tipo de alumnos, por lo tanto es una investigación innovadora y novedosa para la práctica docente, lo cual ayudara a mejorar el proceso de lecto-escritura desde una edad temprana, teniendo un impacto en toda su vida académica, disminuyendo las estadísticas de bajo rendimiento escolar en niveles básicos y deserción escolar en niveles de medio superior.</p> |
| Procedimientos: | Entrevista, aplicación de las pruebas psicológicas, intervención con las técnicas psicopedagógicas en lector-escritura |
| Posibles riesgos y molestias: | Se consideran riesgos mínimos, por la confiabilidad de los datos, sin embargo hay un resguardo de ellos. |
| Posibles beneficios que recibirá al participar en el estudio: | El beneficio de dicha investigación es proporcionarles herramientas psicopedagógicas a los participantes que les van a beneficiar dentro del ámbito académico y en un futuro en las diferentes áreas de su vida. Al mismo tiempo se disminuye la tasa de incidencia en las consultas en el servicio de salud mental, en los tiempos de espera; se acorta el periodo de consultas y se amplía la operación de la atención. |
| Información sobre resultados y alternativas de tratamiento: | El investigador responsable se ha comprometido a darme información oportuna sobre cualquier procedimiento alternativo adecuado que pudiera ser ventajoso para mi seguimiento psicológico, así como responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, los riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. |
| Participación o retiro: | Entiendo que conservo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento en que lo considere conveniente, sin que ello afecte la atención médica que recibo en el IMSS. |
| Privacidad y confidencialidad: | El Investigador me ha dado la seguridad de que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio, y que los datos relacionados con mi privacidad serán tratados de forma confidencial en caso de que el trabajo sea publicado. |
| En caso de colección de material biológico (si aplica): | No aplica. |
| <div style="display: flex; align-items: center;"> <input style="width: 20px; height: 20px; margin-right: 5px;" type="checkbox"/> <input style="width: 20px; height: 20px; margin-right: 5px;" type="checkbox"/> </div> | No autoriza que se tome la muestra. |

Si autorizo que se tome la muestra solo para este estudio.

Si autorizo que se tome la muestra para este estudio y estudios futuros.

Disponibilidad de tratamiento médico en derechohabientes (si aplica):

No aplica.

Beneficios al término del estudio:

El impacto de las técnicas psicopedagógicas en la lectop-escritura en pacientes con diagnóstico de TDHA.

En caso de dudas o aclaraciones relacionadas con el estudio podrá dirigirse a:

Investigador responsable:

Colaboradores:

En caso de dudas o aclaraciones sobre sus derechos como participante podrá dirigirse a: Comisión de Ética de Investigación de la CNIC del IMSS: Avenida Cuauhtémoc 330 4° piso Bloque "B" de la Unidad de Congresos, Colonia Doctores. México, D.F., CP 06720. Teléfono (55) 56 27 69 00 extensión 21230, Correo electrónico: comision.etica@imss.gob.mx

Nombre y firma del sujeto

Nombre y firma de quien obtiene el consentimiento

Testigo 1

Testigo 2

Nombre, dirección, relación y firma

Nombre, dirección, relación y firma

Este formato constituye una guía que deberá completarse de acuerdo con las características propias de cada protocolo de investigación, sin omitir información relevante del estudio.

Anexo 4

D4s1 Sistema NICHQ Vanderbilt de Evaluación. Cuestionario del MAESTRO
NICHQ Vanderbilt Assessment Scale—TEACHER Informant

Nombre del maestro(a)/Teacher's Name: _____
 Hora de clase/Class Time: _____
 Materia/Periodo/Class Name/Period: _____
 Fecha actual/Today's Date: _____
 Nombre del alumno(a)/Child's Name: _____
 Grado escolar/Grade Level: _____

Instrucciones: Al evaluar a su alumno, conteste basándose en lo que considera apropiado para un niño de esa edad. Las respuestas deben reflejar su conducta desde el inicio del año escolar. Indique el número de semanas o meses que ha podido observar su conducta: _____

Directions: Each rating should be considered in the context of what is appropriate for the age of the child you are rating and should reflect that child's behavior since the beginning of the school year. Please indicate the number of weeks or months you have been able to evaluate the behaviors: _____

Esta evaluación se refiere a un período en el que el niño(a)
 Is this evaluation based on a time when the child

- tomaba medicamentos no tomaba medicamentos no lo sabe
 was on medication was not on medication not sure?

| Síntomas/ Symptoms | Nunca/ Never | A veces/ Occasionally | Seguido/ Often | Muy seguido/ Very Often |
|---|-----------------|--------------------------|-------------------|----------------------------|
| 1. No pone atención a los detalles o comete errores en sus actividades escolares por descuido <i>Fails to give attention to details or makes careless mistakes in schoolwork</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Se le dificulta mantenerse atento al llevar a cabo sus tareas o actividades <i>Has difficulty sustaining attention in tasks or activities</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Parece no estar escuchando cuando se le habla directamente <i>Does not seem to listen when spoken to directly</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. No sigue las instrucciones hasta el final y no concluye sus actividades escolares (no porque se rebuse a seguirlos o porque no los comprende) <i>Does not follow through on instructions and fails to finish schoolwork (not due to oppositional behavior or failure to understand)</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Tiene dificultad al organizar sus tareas y actividades <i>Has difficulty organizing tasks and activities</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Evita, le disgusta o se niega a comenzar actividades que requieren un continuo esfuerzo mental <i>Avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Pierde cosas que son indispensables para cumplir con sus tareas o actividades (tareas de la escuela, lápices o libros) <i>Loses things necessary for tasks or activities (school assignments, pencils, or books)</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Se distrae fácilmente con estímulos externos <i>Is easily distracted by extraneous stimuli</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Es olvidadizo(a) en sus actividades cotidianas <i>Is forgetful in daily activities</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Mueve constantemente las manos o los pies, o no se está quieto(a) en su asiento <i>Fidgets with hands or feet or squirms in seat</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |

La información contenida en esta publicación no debe usarse o basarse en la información del cuidado médico y cirugía de su población. Esta publicación recomienda variaciones en el tratamiento según hechos y circunstancias individuales.

Declaración de Aprobación: 2005 Academia Americana de Pediatría, Universidad de North Carolina en Chapel Hill para el Centro de Mejoramiento del Cuidado de Salud Infantil de North Carolina y la Instituto Nacional en Fomento de la Calidad del Cuidado de Salud Infantil.

Adaptación de los ítems de Clasificación Vanderbilt, diseñada por Mark L. Walvoick, M.D., Boston - 2003

American Academy
of Pediatrics
DEDICATED TO THE HEALTH OF ALL CHILDREN®



NICHQ
National Institute for Children's Health Care Quality



D4s2 Sistema NICHQ Vanderbilt de Evaluación. Continuación cuestionario del MAESTRO
NICHQ Vanderbilt Assessment Scale—TEACHER Informant, continued

Nombre del maestro(a)/Teacher's Name: _____

Hora de clase/Class Time: _____

Materia/Periodo/Class Name/Period: _____

Fecha actual/Today's Date: _____

Nombre del alumno(a)/Child's Name: _____

Grado escolar/Grade Level: _____

| Síntomas (continuación)/ Symptoms (continued) | Nunca/ Never | A veces/ Occasionally | Seguido/ Often | Muy seguido/ Very Often |
|---|-----------------|--------------------------|-------------------|----------------------------|
| 11. Se pone de pie en el aula cuando debería permanecer sentado <i>Leaves seat in classroom or in other situations in which remaining seated is expected</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Corre o camina por todos lados cuando debería permanecer sentado <i>Runs about or climbs excessively in situations in which remaining seated is expected</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Se le dificulta jugar o participar en actividades recreativas más tranquilas <i>Has difficulty playing or engaging in leisure activities quietly</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Está en constante movimiento o actúa como si "tuviera un motor por dentro" <i>Is "on the go" or often acts as if "driven by a motor"</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Habla excesivamente <i>Talks excessively</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. Responde precipitadamente, incluso antes de escuchar la pregunta completa <i>Answers too answers before questions have been completed</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. Tiene dificultad haciendo fila o cola <i>Has difficulty waiting in line</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. Se entromete o interrumpe a otros (en conversaciones o juegos) <i>Interrupts or intrudes on others (eg, talks into conversations/games)</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19. Pierde el control de sus emociones <i>Loses temper</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. Desafía abiertamente o se niega a cumplir las órdenes u las reglas de los adultos <i>Actively defies or refuses to comply with adults' requests or rules</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21. Se le ve enojado(a) u resentido(a) <i>Is angry or resentful</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22. Es rencoroso(a) y vengativo(a) <i>Is spiteful and vindictive</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23. Reto, amenaza o intimida a otros <i>Teases, threatens, or intimidates others</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24. Comienza peleas de contacto físico <i>Initiates physical fights</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25. Miente para conseguir bienes o favores o para eludir sus obligaciones <i>Lies to obtain goods or favors or to avoid obligations (eg, "covets" others)</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 26. Es físicamente cruel con los demás <i>Is physically cruel to people</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 27. Ha robado objetos de cierto valor <i>Has stolen items of nontrivial value</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28. Destruye deliberadamente la propiedad ajena <i>Deliberately destroys others' property</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29. Siente miedo, ansiedad o está preocupado(a) <i>Is fearful, anxious, or worried</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 30. Está pendiente de sus actos o se avergüenza fácilmente <i>Is self-conscious or easily embarrassed</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |



D4s3 Sistema NICHQ Vanderbilt de Evaluación. Continuación cuestionario del MAESTRO
NICHQ Vanderbilt Assessment Scale—TEACHER Informant, continued

Nombre del maestro(a)/Teacher's Name: _____

Hora de clase/Class Time: _____

Materia/Periodo/Class Name/Period: _____

Fecha actual/Today's Date: _____

Nombre del alumno(a)/Child's Name: _____

Grado escolar/Grade Level: _____

| Síntomas (continuación)/ Symptoms (continued) | Nunca/ Never | A veces/ Occasionally | Seguido/ Often | Muy seguido/ Very Often |
|--|-----------------|--------------------------|-------------------|----------------------------|
| 31. Tiene miedo de hacer nuevas cosas por temor a cometer errores <i>Is afraid to try new things for fear of making mistakes</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 32. Se desprecia a sí mismo se siente inferior <i>Feels worthless or inferior</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 33. Siente que los problemas son responsabilidad suya y se siente culpable <i>Blames self for problems; feels guilty</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 34. Se siente solo(a), rechazado(a) o sin amor; se queja de que nadie lo quiere <i>Feels lonely, unwanted, or unloved; complains that "no one loves him or her"</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 35. Se le ve triste, infeliz o deprimido(a) <i>Is sad, unhappy, or depressed</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |

| Rendimiento/Performance Comportamiento Académico/Academic Performance | Excelente/ Excellent | Sobre lo normal/ Above Average | Normal/ Average | Cierta dificultad/ Somewhat of a Problem | Con dificultad/ Problematic |
|--|-------------------------|-----------------------------------|--------------------|---|--------------------------------|
| 36. Lectura <i>Reading</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Matemáticas <i>Mathematics</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Expresión escrita <i>Written expression</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Conducta escolar Classroom Behavioral Performance | Excelente/ Excellent | Sobre lo normal/ Above Average | Normal/ Average | Cierta dificultad/ Somewhat of a Problem | Con dificultad/ Problematic |
|---|-------------------------|-----------------------------------|--------------------|---|--------------------------------|
| 39. Relación con sus compañeros <i>Relationship with peers</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Sigue instrucciones <i>Following directions</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Conducta en clase <i>Disrupting class</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Concluye las tareas asignadas <i>Assignment completion</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Habilidad para organizarse <i>Organizational skills</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Comentarios/Comments: _____

NICHQ Vanderbilt Assessment Scale—TEACHER Informant, continued

Por favor devuelva esta forma a/Please return this form to: _____

Dirección/Mailing address: _____

Fax/Fax number: _____

For Office Use Only

Total number of questions scored 2 or 3 in questions 1–9: _____

Total number of questions scored 2 or 3 in questions 10–18: _____

Total Symptom Score for questions 1–18: _____

Total number of questions scored 2 or 3 in questions 19–28: _____

Total number of questions scored 2 or 3 in questions 29–35: _____

Total number of questions scored 4 or 5 in questions 36–43: _____

Average Performance Score: _____



Nombre:

Fecha:

ESCALA DE VALORACIÓN VANDERBILT PARA PADRES (AAP-NICH): Nunca 0, Ocasionalmente 1, A menudo 2, Muy a menudo: 3

INATENCION

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. No presta atención a los detalles o comete errores por descuido, por ej: deberes. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Tiene dificultad para mantener el enfoque en lo que hay que hacer. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. No parece escuchar incluso cuando se le habla directamente. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. No sigue las instrucciones y no logra terminar las actividades, no por comportamiento oposicional o por no entender las instrucciones (deberes, recados..) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Tiene dificultades organizando tareas, actividades y sus posesiones. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Evita, le disgusta o no quiere comenzar tareas que requieren esfuerzo mental mantenido. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Pierde cosas necesarias para tareas o actividades (juguetes, tareas escolares, lápices..). | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Se distrae fácilmente con ruidos u otros estímulos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Es olvidadizo con sus actividades diarias. | 0 | 1 | 2 | 3 |

HIPERACTIVIDAD E IMPULSIVIDAD

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 10. Enreda con sus manos o pies o se retuerce en el asiento. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Abandona su asiento cuando se espera que permanezca sentado. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Corre o salta demasiado cuando es inapropiado hacerlo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Tiene dificultad para jugar o comenzar actividades lúdicas tranquilas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Dificultades para parar o actúa como si a menudo estuviera impulsado por un motor. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Habla en exceso. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. Responde impulsivamente, antes de que se haya completado la pregunta. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. Tiene dificultad para esperar su turno. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. Interrumpe o se entromete en las conversaciones y/o actividades de los demás. | 0 | 1 | 2 | 3 |

Nombre:

Fecha:

ESCALA DE VALORACIÓN VANDERBILT PARA PADRES (AAP-NICH): Nunca 0, Ocasionalmente 1, A menudo 2, Muy a menudo: 3

INATENCIÓN

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. No presta atención a los detalles o comete errores por descuido, por ej: deberes. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Tiene dificultad para mantener el enfoque en lo que hay que hacer. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. No parece escuchar incluso cuando se le habla directamente. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. No sigue las instrucciones y no logra terminar las actividades, no por comportamiento oposicional o por no entender las instrucciones (deberes, recados...) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Tiene dificultades organizando tareas, actividades y sus posesiones. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Evita, le disgusta o no quiere comenzar tareas que requieran esfuerzo mental mantenido. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Pierde cosas necesarias para tareas o actividades (juguetes, tareas escolares, lápices...). | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Se distrae fácilmente con ruidos u otros estímulos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Es olvidadizo con sus actividades diarias. | 0 | 1 | 2 | 3 |

HIPERACTIVIDAD E IMPULSIVIDAD

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 10. Enreda con sus manos o pies o se retuerce en el asiento. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Abandona su asiento cuando se espera que permanezca sentado. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Corre o salta demasiado cuando es inapropiado hacerlo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Tiene dificultad para jugar o comenzar actividades lúdicas tranquilas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Dificultades para parar o actúa como si a menudo estuviera impulsado por un motor. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Habla en exceso. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. Responde impulsivamente, antes de que se haya completado la pregunta. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. Tiene dificultad para esperar su turno. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. Interrumpe o se entromete en las conversaciones y/o actividades de los demás. | 0 | 1 | 2 | 3 |

COMORBILIDADES**TRASTORNO OPOSICIONAL DESAFIANTE:**

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 19. Discute con los adultos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. Pierde los estribos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21. Desafía activamente o se niega a aceptar peticiones o reglas de los adultos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22. Molasta deliberadamente a las personas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23. Culpa a otros de sus errores o malas conductas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24. Se pica o se molesta fácilmente por otros. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25. Está enfadado o resentido. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 26. Es rencoroso y quiere vengarse. | 0 | 1 | 2 | 3 |

TRASTORNO DE CONDUCTA:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 27. Acosa, amenaza o intimida a otros. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28. Inicia peleas físicas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29. Miente para salir de problemas o para evitar obligaciones. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 30. Escapa de la escuela sin permiso. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 31. Es cruel físicamente con las personas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 32. Ha robado cosas de valor. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 33. Destruye deliberadamente propiedades de otras personas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 34. Ha utilizado un arma que puede causar daños graves (bate, cuchillo, ladrillo, pistola). | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 35. Es físicamente cruel con los animales. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 36. Ha causado incendios provocados para causar daño. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 37. Se ha colado en casa de otra persona, negocio o coche. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 38. Se ha quedado hasta tarde de noche sin permiso. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 39. Se ha escapado de casa durante la noche. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 40. Ha forzado a alguien para tener actividad sexual. | 0 | 1 | 2 | 3 |

ANSIEDAD/DEPRESIÓN:

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 41. Es temeroso, ansioso o preocupado. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 42. Le asusta probar cosas nuevas por miedo a cometer errores. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 43. Se siente inútil o inferior. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 44. Se culpa a sí mismo por los problemas, se siente culpable. | 0 | 1 | 2 | 3 |

| Nombre: | Fecha: |
|---|---------|
| 45. Se siente solo, no deseado o poco querido; se queja de que "nadie le quiere". | 0 1 2 3 |
| 46. Está triste, infeliz o deprimido. | 0 1 2 3 |
| 47. Se avergüenza fácilmente o se avergüenza de sí mismo. | 0 1 2 3 |

RENDIMIENTO : Excelente 1, Superior a la media 2, Media 3, Algo de dificultad 4, Problemático 5.

| | |
|---|-----------|
| 48. El rendimiento global de la escuela. | 1 2 3 4 5 |
| 49. Lectura. | 1 2 3 4 5 |
| 50. Escritura. | 1 2 3 4 5 |
| 51. Matemáticas. | 1 2 3 4 5 |
| 52. Relación con los padres. | 1 2 3 4 5 |
| 53. Relación con los hermanos. | 1 2 3 4 5 |
| 54. Relación con sus compañeros. | 1 2 3 4 5 |
| 55. Participación en actividades organizadas (por ejemplo, equipos deportivos). | 1 2 3 4 5 |

Anexo 5

PROTOCOLO PARA TEST DE BENDER KOPPITZ

Nombres _____

Apellidos _____

Curso _____ Colegio _____

Fec Nac ____/____/____ Edad: _____ años _____ meses

Fecha de Evaluación ____/____/____ Evaluador: _____

| | | | |
|-------------------------|------------------------------------|-----------------------|------------------|
| Ptje Total: _____ | Edad Maduración Neuromotriz: _____ | Organicidad | Si / |
| No | | | |
| Indicadores Organicidad | No | Significativos | Altamente |
| | Presenta significativos | | |
| Indicadores Emocionales | _____ | | |

FIGURA A:

| | | |
|----------|---|----------------|
| 1 | • Distorsión: | |
| | a. fig. deformadas o achatadas; un eje de la fig. es el doble de la otra; adición u omisión de ángulos. b. la proporción entre las 2 figuras no corresponde, una es el doble de la otra. | _____ _____ |
| 2 | • Rotación: | |
| | El eje de la figura está rotado en más de 45°, donde la rotación de la tarjeta también se puntúa. | _____ |
| 3 | • Integración: | |
| | yuxtaposición de las 2 partes. Sobreposición excesiva o separación excesiva por más de 3mm. | _____ |

FIGURA 1:

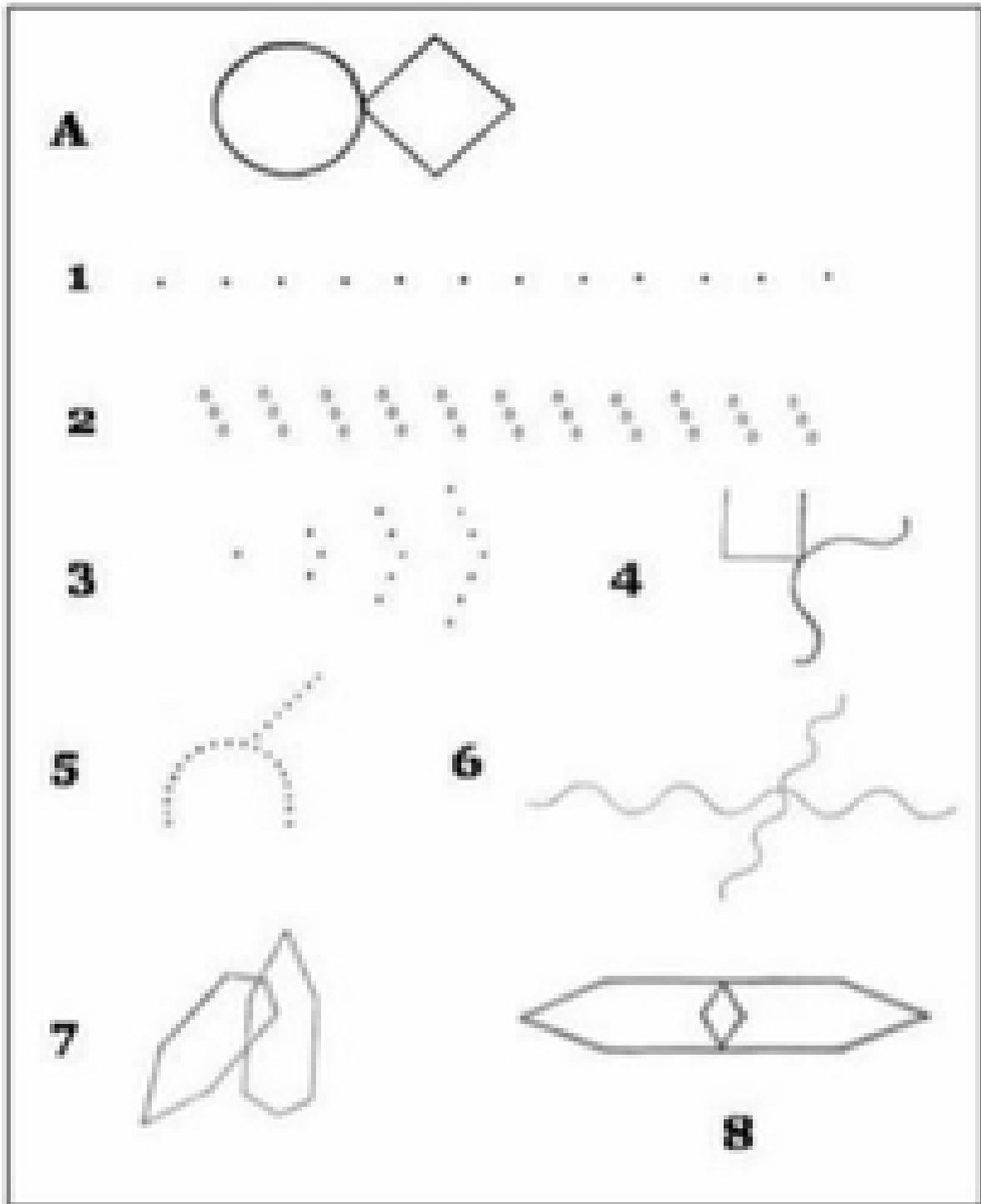
| | | |
|----------|--|-------|
| 4 | • Distorsión: | |
| | 5 o más puntos se han convertido en círculos. La conversión a rayas no se puntúa | _____ |
| 5 | • Rotación: | |
| | la figura está rotada en más de 45°, se consideran también las curvas y la rotación del modelo | _____ |
| 6 | • Perseveración: | |
| | hay más de 15 puntos en la hilera. | _____ |

| FIGURA 2: | | |
|------------------|---|----------------|
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Rotación: el eje de la figura está rotado en más de 45°, donde la rotación del modelo también se puntúa. | _____ |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Integración: se omiten una o dos hileras, se usa el dibujo anterior como una hilera o cuando hay cuatro hileras en la mayoría de las columnas. No se puntúa si se omiten columnas, siempre que queden hasta 3. | _____ |
| 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Perseveración: cuando hay mas de 14 columnas * No se puntúa si las columnas están verticales o si hace puntos en vez de círculos. | _____ |
| FIGURA 3: | | |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Distorsión: 5 o más puntos se han convertido en círculos. La conversión a rayas no se puntúa. | _____ |
| 11 | <ul style="list-style-type: none"> • Rotación: el eje de la figura está rotado en más de 45°, donde la rotación del modelo también se puntúa. | _____ |
| 12 | <ul style="list-style-type: none"> • Integración: a.-la cabeza de la flecha resulta irreconocible, sin ángulo y/o asimétrica b. no se hacen puntos sino rayas. La línea puede sustituir a los puntos o estar agregada. | _____ _____ |
| FIGURA 4: | | |
| 13 | <ul style="list-style-type: none"> • Rotación: el eje de una o ambas figuras está rotado en más de 45°, donde la rotación del modelo también se puntúa. | _____ |
| 14 | <ul style="list-style-type: none"> • Integración: separación o sobreposición de más de 3mm entre la curva y el ángulo adyacente. | _____ |
| FIGURA 5: | | |
| 15 | <ul style="list-style-type: none"> • Modificación de la forma: 5 o más pto se han convertido en círculos. Ptos agrandados, rayas o círculos parcialmente rellenos no se puntúa. | _____ |
| 16 | <ul style="list-style-type: none"> • Rotación: rotación de la fig en más de 45°; extensión apunta al lado izq. o nace a la izq. del pto central del arco | _____ |
| 17 | <ul style="list-style-type: none"> • Integración: a.-desintegración del diseño; conglomeración de pto.; línea recta o círculo de pto. En lugar de arco; la extensión atraviesa el arco. Angulo o cuadrado no se puntúan b. línea continua en lugar de pto., en el arco, la extensión o ambos | _____ _____ |
| FIGURA 6: | | |

| | | |
|------------------|--|---------------------------|
| 18 | <p>• Distorsión de la Forma:</p> <p>a.- 3 o más curvas sustituidas por ángulos (en caso de duda, no computar)</p> <p>b.- Ninguna curva en una o ambas líneas; líneas rectas</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> |
| 19 | <p>• Integración:</p> <p>las dos líneas no se cruzan, o se cruzan en el extremo de una o ambas; dos líneas onduladas entrelazadas</p> | <p>_____</p> |
| 20 | <p>• Perseveración:</p> <p>6 o más curvas sinuosidades completas en cualquiera de las 2 direcciones</p> | <p>_____</p> |
| FIGURA 7: | | |
| 21 | <p>• Distorsión de la Forma:</p> <p>a.- Cuando hay desproporción en el tamaño de ambos hexágonos (2:1).</p> <p>b.- Cuando hay deformación de los hexágonos por adición u omisión de ángulos en uno o ambos</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> |
| 22 | <p>• Rotación:</p> <p>Rotación de la fig. o parte de la misma en más de 45°; rotación del modelo aunque después se copie correctamente como se ve en la tarjeta rotada</p> | <p>_____</p> |
| 23 | <p>• Integración:</p> <p>cuando los hexágonos no se superponen o lo hacen excesivamente (uno penetra completamente a través del otro).</p> | <p>_____</p> |
| FIGURA 8: | | |
| 24 | <p>• Distorsión:</p> <p>el rombo o el hexágono están deformados; con ángulos de más o menos</p> | <p>_____</p> |
| 25 | <p>• Rotación:</p> <p>la fig esta rotada en más de 45°; rotación del estímulo aunque después se lo copie correctamente. (Girar la hoja para aprovechar el papel no se computa, pero se registra en protocolo)</p> | <p>_____</p> |

Anexo 6

Test Gestáltico Visomotor Bender



Anexo 7

TABLA 1

HALLAZGOS CONFIGURACIONALES

Verifique la presencia de todos los factores relevantes.

La presencia de 5 o más factores de una configuración constituye una prueba presuntiva de la existencia de tal trastorno.

LESIÓN INTRACRANEAL

Colisión (y tendencia a la colisión)
 Dificultad en la angulación (severa)
 Rotación (severa)
 Simplificación
 Fragmentación (severa)
 Dificultad en la sobreposición (moderada a severa)
 Perseveración (tipo a y b)
 Elaboración (moderada)
 Segundo intento
 Incoordinación lineal (fina y gruesa)
 Concretismo

ESQUIZOFRENIA

Secuencia confusa
 Colocación altamente anormal de la fig. A
 Macrografía y expansividad
 Uso Excesivo de Margen
 Dificultad en el cierre (marcada)
 Dificultad en la curvatura (marcada)
 Rotación (moderada)
 Regresión
 Fragmentación
 Elaboración (severa)
 Perseveración, tipo b
 Segundo intento
 Simplificación (en casos crónicos o en proceso)

PSICONEUROSIS

Secuencia (sobre metódica o irregular)
 Micrografía (marcada)
 Cambios aislados en el tamaño (marcados)
 Dificultad en la curvatura (leve)
 Dificultad en la angulación (leve)
 Rotación (leve)
 Direccionalidad (anormal o inconsistente)
 Dificultad en la sobreposición
 Línea (pesada, tenue o marcadamente inconsistente)

RETARDO MENTAL MODERADO Y SEVERO

Secuencia (irregular)
 Espacio (marcadamente irregular)
 Tendencia a la colisión
 Expansividad
 Rotación (invertida)
 Simplificación (leve)
 Fragmentación (figuras 7 y 8)
 Dificultad de cierre (marcada)
 Curvatura (achatada)

Anexo 8

PRE TEST

EJERCICIOS DE LECTOESCRITURA

VALORACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA

NOMBRE:

Fecha de nacimiento:

Fecha de aplicación:

Grado escolar:

Diagnóstico:

En esta prueba se pretende medir en nivel de lectura y escritura que tiene los niños de nivel básico. considerando su edad y grado escolar de cada uno, a través de; Identificar el nivel de adquisición de las habilidades de Conversión Grafema-Fonema. Determinar la Calidad lectora en Voz Alta, valorando la fluidez y la entonación. Identificar los tipos de error cometidos tanto en lectura como en Escritura. Identificar alumnos o alumnas con déficits en habilidades de comprensión lectora. Valorar las habilidades caligráficas de los alumnos y alumnas

LECTURA:

Lectura de palabras

Consigna: Indicarle al niño que lea cada palabra, si logra leerla correctamente se asigna una X en la columna L (Logrado), si no la lee de manera correcta se asigna una X en la columna NL (No Logrado).

| | L | NL | | L | NL | | L | NL |
|--------|---|----|---------|---|----|--------|---|----|
| Mesa | | | Nido | | | Clavo | | |
| tomate | | | Verde | | | Broma | | |
| Suelo | | | Wendy | | | Recreo | | |
| museo | | | Freno | | | Búho | | |
| Sierra | | | Globo | | | Huevo | | |
| México | | | Familia | | | Leche | | |

| | | | | | | | | |
|--------|--|--|---------|--|--|----------|--|--|
| Flojo | | | Escoba | | | Silla | | |
| Risa | | | Oveja | | | Bosque | | |
| Tapa | | | Sueño | | | ayer | | |
| limón | | | Bandera | | | Plancha | | |
| cuento | | | Gorra | | | Cuadro | | |
| Mamá | | | Blusa | | | Pingüino | | |
| Ángel | | | Kilo | | | Primo | | |
| cerca | | | Zorro | | | Nada | | |

Lectura de frases.

Consigna: Indicarle al niño que lea cada frase, si logra leerla correctamente se asigna una X en la columna L (Logrado), si no las lee de manera correcta se asigna una X en la columna NL (No Logrado).

| | L | NL | | L | NL |
|-----------------------------|---|----|---------------------------------|---|----|
| La rana verde salta al río. | | | El barco es grande | | |
| El oso está en el bosque | | | El jardín esta verde | | |
| Daniel sueña con flores | | | Enrique es un niño inquieto | | |
| La manzana es roja | | | La casa blanca está en la playa | | |
| | | | | | |

Lectura de texto

Consigna: Indicarle al niño que lea el texto correspondiente de acuerdo a su edad y nivel escolar, si logra leerla correctamente se asigna una X en la columna L (Logrado), si no la lee de manera correcta se asigna una X en la columna NL (No Logrado). Se le pide realice de manera escrita una reflexión sobre la lectura

Soñé que (De 8-9 años 3er. año de educación primaria).

Soñé que era un pastor de ovejas y vivía en un monte.

Soñé que siempre era de día y que las nubes eran borregos nevados.

Soñé que tranquilaba a mis ovejas y hacía bufandas blancas.

Soñé que, en vez de pasto, mis ovejas comían golosinas y de tanto soñar soñando, mis ovejas volaron hasta el cielo y yo desperté cantando.

La casa de Franny (De 9-10 años 4to. año de educación primaria)

La familia Stein vivía en una preciosa casita al final de la calle de Los Narcisos. Las contraventanas estaban pintadas de color malva y todo era claro y alegre. Bueno, todo menos la habitación del ático, la de la ventana redonda.

Esa habitación era el dormitorio de Franny K. Stein y a ella le gustaba que estuviera oscuro, tenebroso y fantasmal.

Cada poco tiempo, su madre entraba en la habitación, llenaba las paredes con pósters de flores y animalillos, y repartía peluches por todas partes. Le parecía que así quedaba la habitación más mona.

Al día siguiente, Franny se las arreglaba para que su cuarto tuviera el mismo aspecto oscuro, tenebroso y fantasmal que a ella le gustaba. Le encantaba que pareciera un calabozo subterráneo invadido de arañas y murciélagos.

-¡Murciélagos!!- se asombraba su madre cuando estaba en la habitación de Fanny-, ¿Dónde los conseguirá? ¿Habrà alguna tienda de murciélagos en el barrio?

Pues no, no había ninguna tienda de murciélagos en el barrio. Los murciélagos simplemente aparecían. Les gustaba la habitación de Fanny y a Fanny le gustaba los murciélagos.

-Son como ratas con alas -decía ella-, ¿Cómo no me van a gustar?

La ciudad sin nombre (De 10-11 años. 5to. año de educación primaria)

Poco a poco nos fuimos dando cuenta que ellos habían llegado. Al principio yo creía que esas historias eran puros cuentos, mentiras que mi mamá decía en voz baja para asustarnos, para que nos portáramos bien y mi tata no tuviera que castigarnos oliendo humo de chile quemado. Mi abuelo no pensaba como yo, él sí las creía y todo el tiempo se la pasaba diciendo que el dardo de fuego que cruzó el cielo durante el año 12 Casa anunció la llegada de los monstruos que vivían al otro lado de la inmensa laguna salada. “Esto es cosa de los dioses, los cielos nunca mienten”, decía mientras ocultaba los ojos entre las arrugas de sus párpados y sorbía su cacao con chile y achiote, yo no le creía a mi abuelo y tampoco a mi mamá. Sabía que los dioses nos protegen de todos los males y que por eso los sacerdotes les ofrecen los corazones de los guerreros capturados en batalla.

Pero al poco tiempo me di cuenta de que las palabras de mis mayores no estaban torcidas, en ellas había algo de verdad. Comencé a pensar que ellos sí habían llegado cuando mi tío regresó de su viaje por la tierra del cacao. En esa ocasión, él – a pesar de las ganancias que obtuvo- no volvió contento, tenía los ojos nublados. No puedo olvidar el momento de su regreso, siempre recordaré que no nos saludó como acostumbraba que solo vio a mi tata y le dijo que debían hablar a solas. Tata nos miró y nosotros nos retiramos. Mamá se fue al cuarto donde estaban la lumbre y los metates con el pretexto de hacer las tortillas, mis hermanos se fueron a jugar patolli, y yo, pinchado por la curiosidad, me escondí para oír lo que platicaban. Mi mamá siempre me decía que no debía espiar a los adultos que era malo ser tan curioso; pero a mí me encantaba oírlos, sus historias eran maravillosas, mucho mejores que las que contaban mis hermanos y mis amigos. Ellos nunca habían salido de la ciudad, en cambio mi tata y mis tíos habían recorrido todos los dominios de nuestro señor, el gran Moctezuma. Ahí estaba, escondido, cuidándome de no hacer ningún ruido, de no tocar alguna cosa, de que mi respiración no pudiera oírse.

Hablaron durante un rato y los ojos de mi tata también se nublaron. No entendí muchas de las cosas que dijeron; sin embargo, estaba seguro de que ellos sí habían llegado. Mi tío los había visto. Con mucho cuidado salí de mi escondite y me quedé sentado cerca de la casa. Tenía la cabeza llena de cosas. Las palabras de mi tío eran extrañas. Él le contó a mi tata que ellos llegaron en montañas que flotaban sobre el agua salada y que sus cuerpos apenas se aparecían a los nuestros. Sus ojos eran diferentes, eran claros como el cielo: el color de su piel era distinto, ellos eran pálidos como los muertos; tenían muchos pelos en la cara y eran más largos que nosotros, aunque no eran gigantes. Algunos no sabían caminar y por eso se movían sobre grandes venados sin cuernos. Los demás sí sabían caminar, aunque no se movían como nosotros, eran más lentos porque su ropa metálica les pesaba mucho. Casi todos traían máscaras y algunas armas diferentes de las nuestras, que sonaban como el trueno y tenían la fuerza del rayo.

Mi tío dijo que ellos no venían en son de paz, que la guerra era lo suyo, y que tampoco tenían miedo a los dioses. Él supo que lucharon contra los habitantes de la tierra del cacao, y que la batalla ocurrió en un río y la tierra. Cuando los atacaron en canoas, ellos no tuvieron problemas para derrotarlos; los rayos que lanzaban desde lejos mataban a muchos y hundían las naves sin que los arqueros pudieran hacerles daño. Para colmo de males, las pocas flechas que daban en el blanco no herían a los recién llegados. La obsidiana se rompía al estrellarse con su ropa o sus máscaras. La batalla continuó en tierra, ellos se formaron en línea con sus lanzarrayos al frente y los de la tierra del cacao se colocaron ante ellos lanzando gritos de guerra, creyendo que no tardarían en vencerlos. Eran muchísimos y los recién llegados se podían contar con facilidad. Sin embargo, no tardaron en ser derrotados. Cuando se lanzaron al combate, ellos respondieron con rayos y truenos, y, una vez que el humo de sus armas se desvaneció, los atacantes descubrieron que el campo estaba cubierto de cadáveres. El miedo se apoderó de los hombres de la tierra del cacao y la huida no se hizo esperar, pero los recién llegados, no contentos con la victoria, persiguieron a los que corrían en sus venados sin cuernos, y con lanzas y espadas mataron a muchos más. La derrota

fue absoluta. Ellos eran más poderosos, guerreaban de manera distinta y no podían ser derrotados con facilidad. No querían capturar prisioneros para los dioses, a ellos sólo les interesaba matar a sus enemigos sin dar de comer y beber a los que no viven en este mundo.

A los hombres de a tierra del cacao no les quedó más remedio que rendirse. Pidieron hablar con el jefe de los recién llegados para acordar la paz. Don Hernando –así se hacía llamar el principal de los vencedores –no tardó mucho tiempo en presentarse sobre su venado sin cuernos, acompañado por un pequeño séquito. Él, por medio de la mujer que lo sigue y habla todas las lenguas, le dijo al soberano de la tierra del cacao que venían del otro lado del gran lago salado, que su emperador los había enviado a esas tierras para enseñarles al único Dios verdadero y que estaban de un mal que solo podía curarse con el metal blando y amarillo. Los hombres del cacao, animados por el miedo que sigue a la derrota, no tardaron en entregar un tributo a los vencedores: muchas piezas –grandes y pequeñas –del metal que los sanaría.

Todo parecía ir por buen camino. Ellos estaban felices con el metal amarillo y el soberano creía que la guerra había terminado. Por esa razón, cuando los recién llegados arribaron a la ciudad de los hombres del cacao, el ambiente parecía más tranquilo: la paz se mostraba casi al alcance de la mano. Pero esto sólo era una apariencia, su furia apenas comenzaba. Cuando don Hernando y los suyos subieron al templo de la ciudad, la furia volvió a apoderarse de ellos. Con gran coraje destruyeron las figuras de los dioses y amenazaron a los sacerdotes. La gente, ellos nunca habían visto que alguien se atreviera a destruir las imágenes de los señores del universo. Ni siquiera nuestros soldados se habrían aventurado a atacarlos después de vencer a los enemigos que los adoraban. Todos sabemos que los dioses siempre merecen respeto y castigan las ofensas más insignificantes. No contentos con esto, los recién llegados mandaron lavar nuestros regalos y colocaron dos palos en forma de +, que es la señal de su Dios, del Dios que ahora reina en todas estas tierras y sus habitantes.

Una vez que destruyeron las imágenes sagradas y lavaron la sangre de las paredes, uno de sus sacerdotes subió al templo para llevar a cabo sus rituales. No pidió un cuchillo de pedernal, no corrió sangre, y tampoco le sacó el corazón a uno de los guerreros derrotados. Sólo habló y hablo en una lengua que no se entendía, mientras todos hacían señas y se paraban e hincaban al mismo tiempo. Mientras esto pasaba, la gente de la tierra y los dioses se manifestarán con toda su fuerza. Pero nada ocurrió. Ellos también habían derrotado a los señores del universo. La fuerza de la + era más grande que la del agua, el viento y el espejo oscuro.

Así estaba yo cuando mi tío se retiró de la casa y, al despedirse de mi tata, sólo alcanzó a decirle: “Esperemos que se hayan ido, que el metal amarillo los haya curado y se regresen a sus tierras”. Yo lo miré y pensé algo terrible: “¿Y si sino se van?, ¿Y si deciden avanzar hacia nuestra ciudad?”. Pero no tardé mucho en consolarme. Al mirar a lo lejos y ver la calzada que atraviesa la laguna me descubrí seguro de que ellos no se acercarían; nuestra ciudad, el Ombligo de la luna, no podía ser atacada, nosotros éramos poderosos y nuestros guerreros eran invencibles.

La llegada del viejo John. (De 11- en delante de 6to.año de primaria al 1er año de secundaria).

Primero pensó en hacer el viaje en tren. Luego, en el último momento, puso un telegrama:

“Llego camión mudanza stop soy primera remesa stop viejo Jonh.”

-¿Y esto qué significa?

Madre sacudía la cabeza como una desesperada.

-Desde luego, sí que está algo loco el viejo John.

Padre salió al paso:

-Tiene muchísima razón. Con sus cuatro trastos no se llena un camión. Se lo habrá añadido a otra mudanza más grande, ¿comprendes Irene? Descargarán primero aquí, así que llegarán temprano.

La familia estaba nerviosísima. Era algo más que una simple visita. Era alguien con quien iban a convivir a partir de entonces.

Padre se tomó el día libre.

Madre limpiaba por todos los rincones y miraba y remiraba la habitación vacía del viejo John, como queriendo comprobar si faltaba algo.

¡Y faltaba todo!

Laura y Jacobo tenían clase. Cuando el autobús escolar los dejó en la aldea a mediodía, se fueron a todo correr a casa; pero en la puerta no había ningún camión de mudanzas. Había un padre yendo de un lado a otro tras la valla del jardín, como un tigre enjaulado. No se atrevieron ni a hablarle. Antes de que le preguntaran, padre se los explicó:

-Todavía no ha llegado. Según mis cálculos, ya hace horas que debería estar aquí.

Al entrar en casa, Jakob le preguntó a Laura en voz baja:

-¿Qué cálculos habrá hecho papá?

Laura, en vez de responder, se llevó un dedo a la sien.

Jakob volvió la cabeza y le echó un vistazo a su padre. Debía de estar ensimismado en sus cálculos.

Madre estaba junto al horno.

-¡El guisado se me está estropeando!, -se lamentó-. ¿Quién iba a pensar que iba a retrasarse tanto!

Laura y Jakob prefirieron refugiarse en sus cuartos. Laura hasta le dio vuelta a la llave, para que nadie entrara sin previo aviso.

A Jakob no le gustaba encerrarse. Le bastaba con tener un cuarto para él solo. Cuando vivían en la ciudad, Laura y él compartían un cuartito, y se pasaban la vida pelándose.

La casa nueva era fenomenal. Padre se había pasado mucho tiempo buscándola. ¡Ya la tenían! Hasta con jardín. Había manzanos y perales.

Pero Faltaba el nogal que padre tanto deseaba. Quería plantarlo aquel mismo año.

No salieron de sus cuartos hasta que madre los llamó para comer.

-Tendremos que empezar sin el viejo John -dijo-, Y eso que hice lomo asado en su honor.

Padre no dijo ni palabra. Con un cuchillo grande fue cortando la carne en rodajas y en el mismo momento en que había acabado de decirle “provecho”, sonó insistentemente un claxon frente a la casa.

-¡Inaudito!

Padre arrebujo la servilleta, la lanzó sobre la mesa, se levantó de un brinco, gritó “bueno provecho” y salió corriendo de la casa. Los demás lo siguieron.

Ante la valla del jardín había un camión de mudanzas pintado de color verde chillón, con remolque y a todo. Se abrió la puerta de la cabina y todos contemplaron fascinados las perneras de un pantalón que parecía interminable... seguidas del resto, igual de interminable, del viejo John.

El viejo John se plantó orgullosamente junto a la cabina, como queriendo dárselas de conductor. Llevaba una gorra de visera a cuadros.

Cerró violentamente la portezuela, sin darse cuenta de que el peón iba a bajarse.

El peón quedó encerrado en la cabina y levantó desesperadamente los brazos al cielo.

El viejo John se dirigió hacia madre. Se doblaba un poquito al caminar, como si le faltara aceite en las articulaciones.

-No..., aquí me tienen -le dijo.

Madre lo abrazó. El viejo John tuvo que inclinarse bastante para que pudiera hacerlo.

“Ahora mismo le pregunto cuánto mide”, pero Jakob.

Se relajó en seguida el tenso momento, y todos sintieron gran alegría. También padre abrazó al viejo John.

-Le echase mucho suspenso al traslado, viejo John -le dijo.

-Qué quieres que te diga, veníamos a la velocidad del rayo.

Laura y Jakob estaban muy juntitos, contemplándolo.

Al viejo John se le iluminó el rostro al verlos desde aquellas alturas.

-No..., ustedes son mi mayor alegría.

Y los ojos se le iluminaron.

- ¿Cuántos años tienes, Jakob?

-Yo diez.

- Y tú, Laura?

- Doce.

- No ..., lo que yo decía. La edad ideal para nosotros.

El peón y el conductor del camión interrumpieron su charla y los hicieron apartarse. Transportaban una cama de dimensiones extraordinarias.

-¡Alto! -gritó el viejo John.

Los hombres dejaron caer la cama del susto.

-¿Qué pasa? -preguntó el conductor-, claro que es mi cama, pero primero tengo que ver dónde la colocamos.

-Ah, bueno.

Padre lo comprendo y les dijo a los niños:

-¡Laura! ¡Jakob! ¡Enséñenle al viejo John su cuarto! ¡Apúrense! ¡Para que no pierda tiempo!

Entraron corriendo en casa y el viejo John los siguió. Las rodillas no dejaban de rechinar al andar.

Laura abrió la puerta. Olía a algún producto de limpieza.

-No..., algo sí que apesta -dijo el viejo John antes de examinar su cuarto.

Se detuvo un momento, con las manos en los bolsillos de aquel impresionante pantalón.

“Ahora se estará imaginando cómo va a vivir aquí”, pensó Laura “¿Le gustará? Al cabo de unos instantes, el viejo dijo bajito, con una voz mucho más profunda:

-Bonita, esta habitación, mucha luz.

Pero el papel tapiz es horripilante. Hay que arrancarlo.

Jakob agachó la cabeza y le dio un golpecito a Laura:

-Mamá ya se lo esperaba.

-¿Y ahora que pasa? -oyeron gritar a padre-. ¿Podemos meter la cama?

-¡Qué la traigan! -gritó el viejo John. Seguro que ya se había imaginado cómo iba a decorar su habitación.

Al cabo de dos horas, los muebles ocupaban los lugares que les había asignado. La cama junto a la pared de la puerta. La mesa junto a la ventana que daba al jardín. El armario grande casi pegado a la mesa. En una de las paredes sin ventana, el sofá de terciopelo granate, acogedoramente barroco.

-¿No tienes estanterías par los libros? -le preguntó madre.

-No, prefiero ponerlos uno encima del otro.

El viejo John se puso de inmediato a amontonarlos. Al agacharse, soltaba extraños ruiditos.

-Déjame, yo lo hago -dijo padre.

-Gracias mil -dijo el viejo John sin inmutarse-, pero tú no sabes en qué orden hay que apilarlos.

Comieron a las cinco.

El viejo John supo cómo consolar a madre:

-Cuando uno lleva los dientes postizos, la carne, cuando más cocida, mejor.

Laura y Jakob no consiguieron preguntarle nada. El viejo John no cesaba de hacer planes.

Le dictó a padre todo lo que quería que le trajese de Scuttgart al día siguiente. Repitiendo a cada encargo:

-Pero no quiero que me lo pagues, ¿entiendo? Nada, ¡que quede claro!

A padre le encargó; una cuba (lo que quería era un cubeta), pintura blanca, para poder hacer desaparecer, cómo él decía, sin pérdida de tiempo aquel horripilante tapiz.

Padre, al apuntar, repetía:

-una cubeta, desaparecer.

Pero el viejo John no se amedrentaba. Y asentía, dándole la razón:

-Ya sé, una cubetada, desaparecer.

A padre se le notaba a leguas que estaba por lo menos a noventa por hora. El viejo John, por lo visto, no se daba cuenta. Y seguía dictando:

-Dos bombillas de cien watts. ¿Tomas nota, Thomas?

Padre refunfuñaba. Más que asentimiento, parecía una amenaza.

¿Tienes en casa brochas y rodillos? -preguntó el viejo John.

Padre, que por poco taladra la mesa con el lápiz, explotó:

-¡Siiii! ¡Tú cómo crees que estaba esta casa? La pintamos, tapizamos, hicimos la instalación eléctrica, colgamos las lámparas, ¡y nos encargamos de toda la carpintería!

El viejo John se quedó tan tranquilo.

-No..., ya me lo imagino. Pero ese horripilante tapiz se lo podían haber ahorrado.

¡Era el colmo! Padre dio un salto, derribó la silla y salió disparado de la cocina.

El viejo John se le quedó viendo y con cara de disculpa le dijo a madre:

-Debía haberlo tenido en cuenta. Thomas siempre fue muy irritable.

-Tú también podrías ser algo más prudente -le dijo madre, poniendo la mano sobre la del viejo John.

-¿Yo qué soy? ¿Tu padre, su suegro o la madre del cordero? ¿Yo qué es lo que soy? -le preguntó el viejo John.

Las patitas del gallo se le encogían al reírse.

-Tú lo que eres es un incorregible -le dijo madre, moró el reloj de la cocina y añadió;- Ya dieron las seis. Pónganse a hacer la tarea.

¡Vamos! ¡rápido! Esta noche vamos a brindar por la feliz llegada del viejo John. Y para celebrarlo, se pueden quedar levantados un ratito más.

Subieron volaos a su cuarto. Jakob ya iba a empezar los problemas más difíciles de "mate" cuando Laura lo interrumpir. No interrumpió. No quería molestar, sino echarle una mano. Eso era nuevo. Jakob se puso muy contento. Tal vez tuviera algo que ver con la llegada del viejo John.

Al cabo de un rato, Laura ya no podía aguantar más tiempo sentada. Se acercó a la ventana y miró al jardín.

-Jakob, ven. Mira.

Jakob se acomodó junto a Laura.

El viejo John y padre pescaban bajo los manzanos. El viejo John, que le llevaba casi una cabeza, le había pasado el brazo sobre los hombros. Hablaban sin parar. De vez en cuando, el viejo John atraía a padre hacía sí. Tal vez para decirle algo muy importante.

-El viejo John quiere a papá. dijo Jakob.

Volvieron a sentarse juntos y continuaron estudiando.

| LECTURAS PARA LECTURA | L | NL |
|---|---|----|
| <i>Soñé que (De 8-9 años 3er. año de educación primaria)</i> | | |
| <i>La casa de Franny (De 9-10 años 4to. año de educación primaria)</i> | | |
| <i>La ciudad sin nombre (De 10-11 años. 5to. año de educación primaria).</i> | | |
| <i>La llegada del viejo John. (de 11- en delante de 6to.año de primaria a 1er año de secundaria).</i> | | |

ESCRITURA

Escritura de palabras.

Consigna: *Se le proporciona al niño papel y lápiz, Indicarle al niño que se le va a realizar un dictado de palabras, si logra escribirlas correctamente se asigna una X en la columna L (Logrado), si no las escribe de manera correcta se asigna una X en la columna NL (No Logrado).*

| | L | NL | | L | NL | | L | NL |
|---------|---|----|---------|---|----|----------|---|----|
| Emma | | | Borrego | | | kiwi | | |
| Suma | | | Hermano | | | trapo | | |
| Toma | | | Charco | | | tableta | | |
| Isla | | | Caballo | | | sombrero | | |
| Tierra | | | Vaquero | | | playa | | |
| Campana | | | Hoyo | | | pronto | | |
| Tarde | | | Águila | | | flauta | | |
| Nieve | | | Yegüita | | | fruta | | |

| | | | | | | | | |
|--------|--|--|----------|--|--|---------|--|--|
| Fiesta | | | Gimnasia | | | renglón | | |
| Nube | | | Dulce | | | grueso | | |
| Reja | | | Kimono | | | clima | | |
| Enseña | | | Taza | | | secreto | | |
| Niñera | | | Saxofón | | | ladra | | |

Escritura de frases

Consigna: Se le proporciona al niño papel y lápiz, Indicarle al niño que se le va a realizar un dictado de frases, si logra escribirlas correctamente se asigna una X en la columna L (Logrado), si no las escribe de manera correcta se asigna una X en la columna NL (No Logrado).

| | L | NL | | L | NL |
|--------------------------|---|----|-----------------------------|---|----|
| Rosita sale a remar | | | Las campanas son grandes | | |
| Lalo esta solo | | | Los conejos saltan lejos | | |
| Pepe juega con la pelota | | | En el huerto hay cebollas | | |
| El ratón come queso | | | La lluvia refresca la tarde | | |

Lecturas utilizadas para escritura

La fiesta (De 8-9 años 3er. año de educación primaria)

Hicimos una fiesta sin sorpresa. Ya todos lo sabíamos y cooperamos para que fuera un festejo de colores.

Mamá hizo un delicioso pan de nata. Mi hermano trajo los platos a la mesa y yo puse los cubiertos y los vasos sobre el mantel. ¡Ay!, casi se me caen. Papá llegó con esas flores doradas que huelen a manzanilla.

¿Sabes algo? La felicidad huele a pan recién horneado.

Julia celebra su cumpleaños. (De 9-10 años 4to. año de educación primaria)

A las cuatro en punto el coche del padre de Juan se detuvo ante la casa de Julia.

-Que te diviertas, Juan -le dijo su madre entregándole una caja de bombones. Una caja muy bonita con un gran lazo.

-Adiós, mamá.

-Papá vendrá a buscarte a las ocho -le recordó su madre.

Juan bajó del coche y se dirigió a la puerta de la casa. Esta vez estaba abierta, con una mujer bajita y un tanto regordeta esperando en el umbral. A Juan no le pareció lo bastante vieja como para ser la abuela de Julia ni lo suficientemente joven para ser su madre.

-Hola Juna -saludo la mujer bajita y un tanto regordeta-. Soy la señora Tranek, el ama de llaves.

La señora Tranek apretó entonces un botón situado en el vano de la puerta y anunció por una pequeña rejilla que había junto al botón:

-Doctor, Juan ha llegado.

-¡Magnífico! Entonces podemos empezar -zumbó la voz del doctor por la pequeña rejilla.

El ama de llaves tomó a Juan de la mano.

-Lo celebraremos en el jardín -informó.

Atravesando el vestíbulo y una puerta con cristales rojos y violetas, lo condujo hasta el jardín. Lo llevó por un camino de grava, flaqueando por arriates de pensamientos y tulipanes, y de repente se encontraron ante una pequeña casa de madera.

Sobre su puerta se leía en enormes letras de color rojo "VILLA JULIA".

El interior de la casa de madera era tan grande como la habitación de Juan. En el centro había una mesa. Sobre la mesa, un mantel blanco. Y encima de él, un pastel de color rosa con ocho velas alrededor y una en el centro. Y alrededor de la tarta, un montón de paquetes envueltos en papel de color rosa. A la derecha de la mesa, en el suelo, una montaña de cajas a rayas amarillas y verdes. A la izquierda, también en el suelo, otra montaña de paquetes, esta vez rojos.

La señora Tranek encendió las nueve velas de la tarta con un encendedor mientras murmuraba:

-¡Qué disparate! ¡todos estos cachivaches bastarían para contentar a todo un orfanato el día de Reyes -señaló una silla situada junto a la mesa y ordenó-: Siéntate, Juan.

Él obedeció. El ama de llaves

Los mimpis (De 10-11 años. 5to. año de educación primaria)

La madre de Billy se pasaba la vida repitiéndole al chico lo que podía y lo que no podía hacer.

Todas las cosas que le permitían hacer eran aburridas. Todas las cosas que le tenían prohibidas resultaban apetecibles.

Una de las cosas que tenías prohibidas PROHIBIDÍSIMAS era la más apetecible de todas: salir por la puerta del jardín y explorar el mundo que había más allá.

Una soleada tarde de verano, Billy estaba arrodillado sobre una silla de la sala contemplando a través de la ventana el mundo que había al otro lado de la valla. Su madre estaba en la cocina planchando y, aunque la puerta estaba abierta, no podía verlo.

De vez en cuando la madre le decía:

-Billy, ¿qué estás haciendo?

-Me estoy portando bien, mamá -contestaba invariablemente Billy.

Pero Billy estaba harto de un tanto portarse bien

A través de la ventana, y no muy lejos, podía ver el inmenso oscuro bosque misterioso que recibía el nombre de Bosque del Pecado. Siempre se le había antojado muchísimo explorarlo.

Su madre le había advertido que hasta los mayores tenían miedo de entrar en el Bosque del pecado. Le recitaba un poemilla que decía:

¡Cuidado, cuidado!

¡Es el Bosque del pecado!

¡Nadie salió nunca vivo, aunque muchos han entrado!

-¿Por qué no salieron? -preguntaba Billy-, ¿Qué les pasó allí dentro?

-Ese bosque está lleno de las bestias salvajes más sanguinarias del mundo -le contestaba su madre.

¿Leones y tigres quieres decir? -preguntaba Billy.

-Mucho peor que eso -contestaba su madre.

-¿Qué puede ser peor que tigres y leones, mamá?

-Los colmisangrudos son peores -decía su madre-, y los cuernoclavantes y los horizontes y los leguavenenosos; y el peor de todos es el terrible chupasangres-arrancadientes- mascapedruscos-escupilante. También hay uno de éstos allí.

-¿Un escupijante, mamá?

-Ya lo creo. Y cuando un escupijante va tras de ti, suelta chorros de humo ardiente por el morro.

-¿Me comería?

De un solo bocado –aseguraba la madre.

Billy no creía ni una sola palabra de todo aquello. Sospechaba que su madre lo había inventado para asustarlo y que no se atreviera nunca a salir solo de la casa.

Y ahora Billy estaba arrodillado sobre la silla, contemplando fijamente a través de la ventana el famoso Bosque del pecado.

-Billy, ¿qué estás haciendo? -Preguntó su madre desde la cocina.

-Me estoy portando bien, mamá -respondió Billy.

U justamente entonces ocurrió algo muy curioso. Billy empezó a oír que alguien le susurraba cosas al oído.

Y sabía quién lo hacía. Era el Malo. El Malo siempre empezaba a susurrarle cosas cuando estaba aburrido.

-Sería fácil -Susurraba el Malo- saltar por la ventana. Nadie te vería. En unos segundos estarías en el jardín, en otros pocos segundos estarías cruzando la puerta del jardín y unos segundos después estarías tú solo explorando el maravilloso Bosque del Pecado. Es un lugar fantástico. No creas una palabra de lo que tu madre cuenta sobre los colmisangrudos, los cuernoclavantes, los horritrozontes y los lenguavenenos, tampoco lo del terrible chupasangres-arrancadientes -mascapedruscos -escupijante. No existe.

-¿Qué hay allí? -murmuró Billy.

-Fresas silvestres -le respondió el Malo en un susurro-. Todo el suelo del bosque está alfombrado de fresas silvestres, rojas, brillantes, jugosas. Ve y lo verás por ti mismo.

Éstas eran las palabras que el Malo susurraba al oído de Billy en aquella soleada tarde de verano.

Un minuto después, Billy estaba encaramándose a la ventana.

Al minuto siguiente aterrizaba silenciosamente sobre el arriate de flores que había debajo.

Y un minuto más tarde se deslizaba por la puerta del jardín.

¡Y ya estaba en el mismísimo lindero del inmenso oscuro Bosque del pecado!

¡Lo había hecho! ¡Había llegado hasta allí! ¡Podía empezar a explorar!

¿Estaba nervioso?

¿Qué?

¿Quién había dicho nada de estar nervioso?

Billy dudó un momento.

-No estoy nervioso -dijo-. No estoy ni pizca nerviosa, pero ni siquiera una pizca.

Muy muy despacio avanzó para entrar en el inmenso bosque. Enseguida se vio rodeado de árboles gigantes: las ramas formaban un tupido techo sobre su cabeza, ocultando la luz del sol. Aquí y allá pequeñas manchas de la luz se colaban por entre los resquicios de las ramas. No se oía nada. Era como estar entre muertos, en una grandiosa catedral vacía.

La esquina del sofá del viejo John. (De 11- en delante de 6to.año de primaria a 1er año de secundaria).

Con el tiempo el viejo John se conquistó algunos de los lugares de la casa. Le pertenecían. Los reclamaba. A la familia le costó acostumbrarse a sus manías.

Todo empezó con, o, mejor dicho, en el sofá del vagón. A las tres y media de la tarde, cuando hacía mal tiempo, el viejo John se apoderaba de la esquina derecha del sofá. Si en la de la izquierda había alguien sentado, le daba igual.

El lado derecho era el suyo y se acabó.

Laura y Jacobo se dieron cuenta enseguida y únicamente les pareció muy raro.

Madre no se había enterado. Un día recibió la visita de una amiga. Las dos mujeres se habían refugiado en el vagón, que era el sitio más acogedor. Laura las escuchaba a medias. Llovía a cántaros. Laura observó las grises cortinas de lluvia por entre los árboles y pensó que el viejo John no tardaría en venir a tomar posición del sofá. Del lado derecho. Laura miró el reloj. Faltaban ocho minutos para que dieran las tres y media. De tanta expectación, no se enteraba de la charla. Miraba fascinada a Lisa, la amiga de su madre, que no podía haber elegido mejor asiento que la esquina del viejo John. Laura no se atrevió a decirle nada. Y tampoco le dieron ocasión, porque su madre y Lisa hablaban como dos cotorras.

A las tres y media en punto se abrió la puerta. Apareció el viejo John con un periódico bajo el brazo. Sonriente todavía.

Cuando se ponía el suéter gris y el pantalón de lino negro tenía un aspecto imponente, pensó Laura.

El viejo John saludó a Lisa con una reverencia.

No se le notaba nada raro.

Madre los presentó:

-Te presento a mi padre, Jan Navratil.

Ahora vive con nosotros.

El viejo John se quedó plantado delante de Lisa como un poste de telégrafo.

*-Siéntate en el sillón, viejo John. Es muy cómodo. ¿Tomas café con nosotros?
-le dijo madre, algo impaciente, pero totalmente ajena a lo que se avecinaba.*

El viejo John no dijo nada. Se paseaba por la habitación a pasos cortos pero decididos, trazando ochos. Como un patinador sobre hielo.

Pero no en patines, ¡en chanclas!

Madre se quedó asombrada. Y Lisa también. Laura callada, pensaba cómo acabaría aquello.

-... ¿Dime...? -le dijo madre.

Lisa sacó un espejito del bolso y se contempló un momento en él, algo desconcertada.

-Dime... -repitió madre.

-¿Qué quieres que te diga? -le respondió el viejo John, sin dejar de marcar ochos.

-Mira, salgo un momento -murmuró Lisa.

Madre asintió, se levantó también y salió tras ella.

-Discúlpeme un segundo -le dijo Lisa al viejo John. Era educadísima.

Por fin se detuvo el viejo John. Y apenas hubo salido Lisa del cuarto, se lanzó como un enajenado a la esquina derecha del sofá, se dejó caer en él y se repantingó con aire victorioso.

Laura iba a reprenderlo cuando volvieron madre y Lisa. Lisa se sentó con toda naturalidad en el cómodo sillón de mimbre y continuó la conversación como si nada hubiera ocurrido. El viejo John metió su cuchara de inmediato, tan campante y satisfecho.

Laura estaba furiosa. A veces el viejo John se comportaba fatal.

Por la tarde, Laura le contó a su padre lo sucedido. Thomas se limitó a reírse.

-Sabes, Laura, lo único que le pasa al viejo John es que es algo más franco que nosotros. O más natural. Por eso nos sorprende y lo encontramos pueril. Nosotros

también decimos éste es mi plato y no permito que nadie como de él. Ésta es mi casa, y no vivo en ella, prefiero que esté vacía. Éste es mi puesto de trabajo y no lo comparto con nadie. ¿Ves alguna diferencia?

El viejo John defiende únicamente su esquina de sofá. Y la defiende de tres y media a cinco de la tarde.

-Si el tiempo no lo impide -añadió Laura.

Soltaron tales carcajadas que Jakob salió de su cuarto y gritó por el hueco de la escalera:

-¡yo también quiero oír ese chiste!

-¡Qué te lo cuente el viejo John! -le respondió padre.

| LECTURAS PARA ESCRITURA | L | NL |
|---|----------|-----------|
| <i>La fiesta. (De 8-9 años 3er. año de educación primaria)</i> | | |
| <i>Julia celebra su cumpleaños. (De 9-10 años 4to. año de educación primaria)</i> | | |
| <i>Los mimpis. (De 10-11 años. 5to. año de educación primaria).</i> | | |
| <i>La esquina del sofá del viejo John. (de 11- en delante de 6to.año de primaria a 1er año de secundaria).</i> | | |

Anexo 9

POST TEST

EJERCICIOS DE LECTOESCRITURA

VALORACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA

NOMBRE:

Fecha de nacimiento:

Fecha de aplicación:

Grado escolar:

Diagnóstico:

En esta prueba se pretende medir en nivel de lectura y escritura que tiene los niños de nivel básico. considerando su edad y grado escolar de cada uno, a través de; Identificar el nivel de adquisición de las habilidades de Conversión Grafema-Fonema. Determinar la Calidad lectora en Voz Alta, valorando la fluidez y la entonación. Identificar los tipos de error cometidos tanto en lectura como en Escritura. Identificar alumnos o alumnas con déficits en habilidades de comprensión lectora. Valorar las habilidades caligráficas de los alumnos y alumnas

LECTURA:

Lectura de palabras

Consigna: Indicarle al niño que lea cada palabra, si logra leerla correctamente se asigna una X en la columna L (Logrado), si no la lee de manera correcta se asigna una X en la columna NL (No Logrado).

| | L | NL | | L | NL | | L | NL |
|--------|---|----|---------|---|----|--------|---|----|
| Mesa | | | Nido | | | Clavo | | |
| tomate | | | Verde | | | Broma | | |
| Suelo | | | Wendy | | | Recreo | | |
| museo | | | Freno | | | Búho | | |
| Sierra | | | Globo | | | Huevo | | |
| México | | | Familia | | | Leche | | |

| | | | | | | | | |
|--------|--|--|---------|--|--|----------|--|--|
| Flojo | | | Escoba | | | Silla | | |
| Risa | | | Oveja | | | Bosque | | |
| Tapa | | | Sueño | | | ayer | | |
| limón | | | Bandera | | | Plancha | | |
| cuento | | | Gorra | | | Cuadro | | |
| Mamá | | | Blusa | | | Pingüino | | |
| Ángel | | | Kilo | | | Primo | | |
| cerca | | | Zorro | | | Nada | | |

Lectura de frases.

Consigna: Indicarle al niño que lea cada frase, si logra leerla correctamente se asigna una X en la columna L (Logrado), si no las lee de manera correcta se asigna una X en la columna NL (No Logrado).

| | L | NL | | L | NL |
|-----------------------------|---|----|---------------------------------|---|----|
| La rana verde salta al río. | | | El barco es grande | | |
| El oso está en el bosque | | | El jardín esta verde | | |
| Daniel sueña con flores | | | Enrique es un niño inquieto | | |
| La manzana es roja | | | La casa blanca está en la playa | | |
| | | | | | |

Lectura de texto

Consigna: Indicarle al niño que lea el texto correspondiente de acuerdo a su edad y nivel escolar, si logra leerla correctamente se asigna una X en la columna L (Logrado), si no la lee de manera correcta se asigna una X en la columna NL (No Logrado). Se le pide realice de manera escrita una reflexión sobre la lectura

Lectura para lectura.

La Ciudad sin nombre de José Luis Trueba Lara. Lectura para todos.

Poco a poco nos fuimos dando cuenta que ellos habían llegado. Al principio yo creía que esas historias eran puros cuentos, mientras que mi mamá decía en voz baja para asustarnos, para que nos portáramos bien y mi tata no tuviera que castigarnos oliendo humo de chile quemado. Mi abuelo no pensaba como yo, él sí las creía y todo

el tiempo se la pasaba diciendo que el dardo de fuego que cruzo el cielo durante el año 12 Casa anunció la llegada de los monstruos que vivían al otro lado de la inmensa laguna salada. “Esto es cosa de los dioses, los cielos nunca mienten”, decía mientras ocultaba los ojos entre las arrugas de sus párpados y sorbía su cacao con chile y achiote. Yo no le creía a mi abuelo y tampoco a mi mamá. Sabía que los dioses nos protegen de todos los males y que por eso los sacerdotes les ofrecen los corazones de los guerreros capturados en batalla.

Pero al poco tiempo me di cuenta de que las palabras de mis mayores no estaban torcidas, en ellas había algo de verdad. Comencé a pensar que ellos sí habían llegado cuando mi tío regresó de su viaje por la tierra del cacao. En esa ocasión, él – a pesar de las ganancias que obtuvo- no volvió contento, tenía los ojos nublados. No puedo olvidar el momento de su regreso, siempre recordaré que no nos saludó como acostumbraba, que sólo vio a mi tata y le dijo que debían hablar a solas. Tata nos miró y nosotros nos retiramos. Mamá se fue al cuarto donde estaba la lumbre y los metates con el pretexto de hacer las tortillas, mis hermanos se fueron a jugar patolli, y yo, pinchado por la curiosidad, me escondí para oír lo que platicaban. Mi mama siempre me decía que no debía espiar a los adultos, que era malo ser tan curioso; pero a mí me encantaba oírlos, sus historias eran maravillosas, mucho mejores que las que contaban mis hermanos y mis amigos. Ellos nunca habían salido de la ciudad, en cambio mi tata y mis tíos habían recorrido todos los dominios de nuestro señor, el gran Montezuma. Ahí estaba, escondido cuidándome de no hacer ningún ruido, de no tocar alguna cosa, de que mi respiración no pudiera oírse

| LECTURAS PARA LECTURA | L | NL |
|---|---|----|
| La Ciudad sin nombre de José Luis Trueba Lara. Lectura para todos. | | |

ESCRITURA.

Escritura de palabras.

Consigna: Se le proporciona al niño papel y lápiz, Indicarle al niño que se le va a realizar un dictado de palabras, si logra escribirlas correctamente se asigna una X en la columna L (Logrado), si no las escribe de manera correcta se asigna una X en la columna NL (No Logrado).

| | L | NL | | L | NL | | L | NL |
|------|---|----|---------|---|----|---------|---|----|
| Emma | | | Borrego | | | kiwi | | |
| Suma | | | Hermano | | | trapo | | |
| Toma | | | Charco | | | tableta | | |

| | | | | | | | | |
|---------|--|--|----------|--|--|----------|--|--|
| Isla | | | Caballo | | | sombrero | | |
| Tierra | | | Vaquero | | | playa | | |
| Campana | | | Hoyo | | | pronto | | |
| Tarde | | | Águila | | | flauta | | |
| Nieve | | | Yegüita | | | fruta | | |
| Fiesta | | | Gimnasia | | | renglón | | |
| Nube | | | Dulce | | | grueso | | |
| Reja | | | Kimono | | | clima | | |
| Enseña | | | Taza | | | secreto | | |
| Niñera | | | Saxofón | | | ladra | | |

Escritura de frases

Consigna: Se le proporciona al niño papel y lápiz, Indicarle al niño que se le va a realizar un dictado de frases, si logra escribirlas correctamente se asigna una X en la columna L (Logrado), si no las escribe de manera correcta se asigna una X en la columna NL (No Logrado).

| | L | NL | | L | NL |
|--------------------------|---|----|-----------------------------|---|----|
| Rosita sale a remar | | | Las campanas son grandes | | |
| Lalo esta solo | | | Los conejos saltan lejos | | |
| Pepe juega con la pelota | | | En el huerto hay cebollas | | |
| El ratón come queso | | | La lluvia refresca la tarde | | |

Lecturas utilizadas para escritura

Juan, julia y Jericó de Christine Nöstlinger. Lectura para todos

Tenía ocho años y era muy bajito para su edad, en el colegio, cuando en clase de gimnasia los obligaban a ponerse en fila según la estatura, siempre se pelaba con Michi por el penúltimo puesto. Juan no quería se el más bajito de la clase.

También era bastante delgado. Pero fuerte. En el gimnasio, cuando les mandaban trepar por la cuerda, siempre llegaba al techo primero. Y nadie en el colegio corría más deprisa que él. Ni siquiera uno de cuarto. Alex, quien tenía las pernas larguísimas como las de las arañas.

En las peleas, camino del colegio, a veces ganaba a chicos que le sacaban la cabeza, si luchaban limpiamente.

Los ojos de Juan eran de un azul clarísimo. Sus cabellos eran rojizos, muy rojizos, como piel del zorro, y ensortijados. En la nariz en las mejillas tenía pecas. En verano, cuando le daba el sol, las pecas tenían hijos y entonces su cara se llenaba de

puntitos. En invierno casi desaparecían. Le quedaban tan pocas que hasta podía contarlas: tres en la nariz, dos en la mejilla izquierda y siete en la derecha.

Y los dos dientes de arriba, que le habían salido el último invierno, eran muy grandes y estaban ligeramente torcidos.

Además, su pie izquierdo era algo más ancho y un poco más largo que el derecho. Para el izquierdo necesitaba un zapato del número treinta. Para el derecho uno del 29. Pero como por desgracia no hay zapatería que venda dos zapatos de distinto número, su madre siempre elegía el par que le quedaba bien al pie derecho. Y, claro, el zapato izquierdo le apretaba. Le presionaba el dedo gordo y le rozaba en el talón. Como consecuencia tenía una ampolla en el dedo y una zona enrojecida en el talón.

Por eso Juan tenía una ligera cojera. En verano, cuando llevaba sandalias, jamás cojeaba. Ni tampoco cuando corría descalzo, como en clase de gimnasia.

| LECTURAS PARA ESCRITURA | L | NL |
|--|----------|-----------|
| <i>Juan, julia y Jericó de Christine Nöstlinger. Lectura para todos</i> | | |

Anexo 10

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA 3º | | |
|---|--|--|
| AMBITOS | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados |
| ESTUDIO | Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes | <p>Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Localiza un texto en el que se describan procesos naturales. ❖ Decide, con ayuda del profesor, cual es la información relevante según el propósito de estudio o búsqueda. ❖ Registra, con sus palabras, ideas relevantes de un texto leído. <p>Recupera la información registrada para cumplir diversos propósitos: profundizar en el tema, escribir un texto o preparar una exposición.</p> |
| <p>Con esta secuencia didáctica se desarrolla en los niños la transmisión de conocimiento, emociones, sentimientos, se potencializa la habilidad de expresar las ideas, dándole significado a las palabras (Quintero, 2017 Pág. 8)</p> <p>Para Cassany en (Quintero, 2017 Pág. 8) al elaborar textos, el niño desenvuelve su autoconocimiento y descubre el mundo que lo rodea, el niño al desarrollar la habilidad o competencia de escribir o elaborar textos, que no es solo un proceso de combinar letras con un determinado orden para que signifiquen algo, si no existe un incremento en sus pensamientos, al cuestionarse ¿qué quiero transmitir?, ¿a quién va dirigido? y ¿por qué es importante lo que escribo?</p> <p>La elaboración de textos fomenta la práctica sociocultural en la medida que expresa sus vivencias dentro y fuera de la escuela Cassany, 1999, en (Quintero 2017 Pág. 8).</p> | | |

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA 3º | | |
|--|---|---|
| AMBITO | Prácticas sociales del lenguaje. | Aprendizajes esperados. |
| | Lectura y escucha de poemas y canciones | <p>Entona y comparte canciones infantiles.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identifica la rima y la aliteración como parte de los componentes rítmicos de la letra de una canción. ❖ Comprende el contenido general de la canción y la situación comunicativa representada en ella (quien habla, a quien se dirige, que le dice, que sentimiento comparte). ❖ Con ayuda del profesor, identifica y aprecia pasajes en que se utiliza el lenguaje figurado. ❖ Compara canciones por su contenido y por sus características (tipo de melodía, ritmo musical, contenido de la letra, uso del lenguaje, etcétera). |
| <p>Esta secuencia didáctica desarrolla en los niños la imaginación, les amplía su vocabulario, fomenta el desenvolvimiento de la memoria, les ayuda a mejorar su expresión oral, permite expresar sus emociones, fomenta la creatividad, les trasmite valores y en muchas ocasiones sirve como herramienta para trabajar la motricidad en los alumnos. Alonso (2016)</p> | | |

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA 3º | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| ÁMBITO | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados. |
| | | |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| PARTICIPACIÓN SOCIAL | Análisis de los medios de comunicación | <p>Explora las selecciones del periódico y elige, entre la información por los textos periodísticos una noticia relevante.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Explora en varios periódicos e identifica algunas secciones que lo integran: avisos, cartelera, deportes, noticias locales, regionales o internacionales. ❖ Lee los titulares y encabezados y elige una nota informativa que considere relevante. ❖ Reflexiona y reconoce algunas características de la forma y el contenido de la nota informativa, extensión, presentación gráfica, ubicación en primera plana o en secciones interiores, estructura del texto, encabezado, entrada y cuerpo; tipo de lenguaje que utiliza: formal o informal. ❖ Comenta la nota informativa y explica porque la considera relevante: identifica los hechos, los protagonistas, el lugar, la fecha y los posibles motivos de lo sucedido. ❖ Reconoce, si es que las tiene, las fuentes citadas y al autor de la nota informativa. ❖ Reflexiona sobre el uso de los verbos en los titulares y encabezados. ❖ Distingue el uso de mayúsculas en las notas informativas, así como las diferencias en la tipografía. ❖ Reflexiona sobre el uso de expresiones que jerarquizan la información: en primer lugar, finalmente, también, entre otras. |
| | <p>Con la secuencia didáctica del análisis de los medios de comunicación se considera una innovación pedagógica (Castells, 2001: 216), en Cepeda (2019 Pág. 115), la cual favorece la construcción de argumentos orales y escritos, Cepeda (2019 Pág. 116), favorece a conocer su contexto en cuanto a medios de comunicación.</p> | |

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA. 4° | | |
|---|--|---|
| AMBITOS | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados |
| ESTUDIO | Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos | <p>Presenta una exposición relacionada con algún acontecimiento histórico. <i>Para presentar la exposición.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Recopila información de diversas fuentes (orales o escritas) para preparar una exposición. ❖ Examina la información repetida, complementaria o irrelevante que encuentra en las diversas fuentes. ❖ Presenta la información de manera organizada. ❖ Explica con claridad el acontecimiento y sus protagonistas. ❖ Se vale de recursos gráficos para enriquecer su presentación. ❖ Mantiene la atención de la audiencia. ❖ Aclara las dudas que plantean sus compañeros acerca de la exposición <p><i>Al atender las exposiciones.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Escucha con atención. ❖ Formula preguntas sobre lo que no entendió o desea profundizar. ❖ Toma notas |

Cuando se desarrolla la oralidad, no solo se produce y se interpreta la cadena hablada, también los silencios, los ritmos, las cadencias, la intensidad de la voz, y la velocidad se fortalecen, también considerando, la sonrisa, la risa, el llanto, el sollozo, los suspiros, soplos, silbos, percusiones, chasquidos, runruneos, canturreos y otros signos acústicos, que favorecen al crecimiento y del lenguaje del niño, cuando se hace en un uso social, ya que hablar es relacionarse y al relacionarse se comunica, se comparten ideas, sentimientos con puntos de encuentro y desencuentro. (Ramírez, 2002 Pág.61).

Para Ramírez (2002 Pág. 62) en el ámbito educativo, se han desarrollado las competencias de las destrezas o habilidades comunicativas en los niños mediante:

- 1.- La comprensión oral o escucha
- 2.- La expresión oral o habla.
- 3.- La comprensión de la escritura o lectura
- 4.- La expresión escrita o escritura.

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA. 4° | | |
|---|---|--|
| ÁMBITO | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados. |
| LITERATURA | Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios | <p>Explora y llena formularios sencillos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconoce diferentes formularios para gestionar algunos servicios públicos. ❖ Llena formularios diversos para solicitar préstamos de libros de la biblioteca o acceder a diferentes servicios públicos que se brinden en la escuela o en la comunidad. ❖ Analiza la información que se registra en este tipo de formularios y la relaciona con su uso y funciones. ❖ Reflexiona sobre las características gráficas y de diseño de varios tipos de formatos: tipografía, logotipos, recuadros, subrayados. ❖ Reconoce la utilidad de este tipo de documentos. |
| <p>Cuando a los niños se le enseña la producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia, Frías, Haro, & Artilles 82017 Pág. 3) afirman que se desenvuelven habilidades como memoria, entendimiento, análisis, evaluar, crear y aplicar nuevos procesos y conocimientos los cuales favorecen al desarrollo social del niño, con dimensiones cognitivas conceptuales, procedimentales y de metacognición.</p> | | |

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA. 4° | | |
|---|--|---|
| ÁMBITO | Prácticas sociales del lenguaje. | Aprendizajes esperados |
| PARTICIPACIÓN SOCIAL | Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. | <p>Explora diferencias en el uso del lenguaje de acuerdo con el contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Observa la variación de estilo al hablar según el grado de formalidad de la situación. ❖ Explora y recopila diversas formas de hablar según la situación comunicativa: compraventa de productos en el mercado, reunión o asamblea de padres de familia, fiestas familiares, exposiciones escolares sobre un tema de estudio. ❖ Conoce expresiones coloquiales de su comunidad y las utiliza de manera pertinente. ❖ Distingue el registro formal del informal. ❖ Reflexiona sobre la importancia que tiene para la vida social hablar y escribir según el contexto y los interlocutores. |

Dentro de esta secuencia didáctica una de las habilidades importantes es reconocer que mediante su lenguaje y el de la diversidad de ellos dentro del territorio nacional, de acuerdo con Romero (2010 Pág. 9) se posibilita un énfasis en las unidades mentales o estructuras básicas que sirven de soporte a todas las operaciones mentales para adquirir y procesar información y, en consecuencia, para dar respuesta a las demandas del ambiente. Se agrupan en tres categorías:

- a) Funciones cognitivas de entrada, las cuales son utilizadas en el proceso de búsqueda de información
- b) Funciones de elaboración, utilizadas en el procesamiento de la información, y
- c) Funciones cognitivas de salida, que son utilizadas para expresar la respuesta o resultado del acto mental.

Estas habilidades se denominan habilidades del lenguaje receptivo, porque implican la comprensión de información expresada por otros, lo que ayuda a entender la diversidad de lenguajes y su importancia.

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA .5° | | |
|---|--|---|
| AMBITOS | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados |
| ESTUDIOS | Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia | <p>Lee y elabora folletos con instrucciones para el cuidado de la salud o para evitar accidentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconoce la función de los folletos. ❖ Conoce las características de forma y contenido de los folletos ❖ Explora folletos que promueven medidas preventivas en distintas campañas o programas de salud. ❖ Escribe oraciones con concordancia gramatical; revisa la ortografía. <p>Reflexiona sobre las diferencias entre los folletos y otros tipos de textos discontinuos</p> |

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA .5° | | |
|---|--|---|
| ÁMBITO | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados. |
| LITERATURA | Lectura de narraciones de diversos subgéneros | <p>Lee cuantos y novelas breves</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Relaciona las acciones y la forma de ser de los personajes de un cuanto o una novela con sus características sociales (jerarquía, oficio, pertenencia a una familia o un grupo, etcétera), sus intenciones y sus relaciones con otros personajes (amor, apoyo, cuidado, alianza, poder, sumisión, etcétera) ❖ Hace inferencias sobre las motivaciones implícitas de los personajes y sus perspectivas ❖ Distingue a los personajes por su relevancia en la historia: principales secundarios e incidentales. ❖ Describe los espacios en que se desarrolla la historia y los relaciona con las características de la sociedad y los personajes; distingue los acontecimientos que ocurren en cada uno. ❖ Establece relaciones temporales de secuencia, simultaneidad y duración entre los acontecimientos del relato; los integra de manera coherente para reconstruir su trama Distingue entre el discurso del narrador y los diálogos de los personajes. |

Bruner (2003) en Romero (2017 Pág. 1) señala la importancia de las narraciones como medio de construcción de los sistemas simbólicos de cada sujeto en el marco de su cultura, la narración es el medio a través del cual el sujeto se apropia de su cultura y la constituye, da sentido a sus actos y a los aconteceres de su vida (sean convencionales o excepcionales), estructura su mente y construye su realidad, por lo tanto, las narraciones tienen la función de un organizador cognitivo lo cual le ayuda a la alumno a construir su realidad, por medio de la relación con la comunidad.

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA .5° | | |
|---|---|---|
| ÁMBITO | Prácticas sociales del lenguaje. | Aprendizajes esperados. |
| PARTICIPACIÓN SOCIAL | Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos | Localiza información específica acerca de algún tema de su interés en textos informativos <ul style="list-style-type: none"> ❖ Manifiesta interés por un tema específico ❖ Comprende el tema de un texto informativo considerando su organización ❖ Sigue la referencia de los sujetos y acciones ❖ Hace referencia sobre el vocabulario y el sentido de las frases complejas ❖ Interpreta, de acuerdo con sus posibilidades, elementos que organizan el contenido: tipografía, uso de espacios en la página, puntuación, viñetas, así como la relación entre imágenes o elementos gráficos y el contenido del texto ❖ Establece vínculos entre los contenidos de su texto informativo: complementariedad, contrastes, causa-consecuencia, temporalidad, entre otros Reflexiona sobre las diversas maneras de expresar la misma idea en los textos |
| <p>Según Lee cuando en el niño se desarrolla la comprensión de textos se favorece al fortalecimiento de las habilidades de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Decodificación, cuando el alumno conecta el sonido con las letras existe una conciencia fonética. 2. Fluidez, la cual ayuda a que puedan leer de manera más rápida un texto, de tal manera que se logra tener niños lectores fluidos. 3. Vocabulario, ampliando su vocabulario, lo cual favorece a la comprensión lectora. 4. Construcción de oraciones y cohesión para relacionar las ideas dentro y entre las oraciones (cohesión), favoreciendo a los niños el entendimiento de los párrafos y textos completos. 5. Razonamiento y conocimiento previo, por ello es importante que los niños tengan experiencia o conocimiento previo del mundo cuando leen. 6. La memoria funcional y la atención, estas dos habilidades son parte de un grupo de habilidades conocidas como la función ejecutiva. Son diferentes pero están estrechamente relacionadas por lo que cuando los niños leen, la atención les permite captar información del texto. La memoria funcional les permite retener esa información y usarla para entender el significado, y así adquirir conocimiento a partir de lo que están leyendo. | | |

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA .6° | | |
|---|--|-------------------------------|
| AMBITOS | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados |
| | | |

| | | |
|----------------|---|--|
| ESTUDIO | Intercambio de experiencias de lectura | Elabora reseñas de materiales audiovisuales <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elige algún material audiovisual para reseñar ❖ Comenta cuáles son las características y función de las reseñas ❖ Escribe una breve descripción del material visto ❖ Emite una opinión acerca el material reseñado ❖ Incluye datos relevantes del material reseñado: director, protagonistas, idioma original, fecha de producción ❖ Conoce algunas formas de referirse a los autores y textos en las reseñas ❖ Usa expresiones para presentar su opinión (creo que, en mi opinión, pienso que, de acuerdo con, siguiendo la opinión de, se dice que) ❖ Usa expresiones que permiten enunciar sus opiniones (yo creo, en mi opinión, desde mi punto de vista, considero que etcétera) ❖ Usa conectores mediante los cuales argumenta sus opiniones (porque, ya que, puesto que, debido a, la razón es que, por) |
| | | |

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA 6º | | |
|--|--|---|
| AMBITOS | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados |
| LITERATURA | Creaciones y juegos con el lenguaje poético | Elabora una antología de juegos de palabras <ul style="list-style-type: none"> ❖ Interpreta y crea juegos de palabras en los que haya ambigüedad o multiplicidad de sentidos (paradojas, sinsentidos, exageraciones, antítesis etcétera) ❖ Analiza con la ayuda del profesor las formas con se juega con el lenguaje para transformar el significado (decir una cosa por otra, resaltar rasgos de manera inverosímil afirmar una idea para sugerir lo contrario, etcétera) ❖ Propone criterios para seleccionar y organizar textos en una antología Reflexiona sobre la ortografía de palabras parecidas |
| | <p>Si se utiliza el juego en el lenguaje poético según Vera, A., Carmenate, Y., & Toledo, M. (2019). se contribuye al desarrollo de diferentes procesos psíquicos: cognitivos (sensaciones, percepciones, pensamiento, lenguaje, memoria, atención, etc.) afectivos (emociones y sentimientos) y volitivos (valor, decisión, perseverancia, iniciativa, independencia, dominio, etc.), considerando la primera forma de aprendizaje de la vida en colectividad.</p> <p>Para Vera, A., Carmenate, Y., & Toledo, M. (2019), la pedagogía ve en el juego un instrumento para transmitir conceptos, valores y conocimientos diversos y favorecen la agudeza visual, táctil y auditiva; aligeran la noción del tiempo, del espacio; dan soltura, elegancia y agilidad del cuerpo, ayuda al desarrollo del colectivismo y la solidaridad. Por lo que su importancia educativa es trascendente y vital.</p> | |

| LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMARIA 6º | | |
|--|--|-------------------------------|
| AMBITO | Prácticas sociales del lenguaje | Aprendizajes esperados |
| | | |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| PARTICIPACION SOCIAL | Análisis de los medios de comunicación | Da seguimiento a una noticia en diversos medios <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elige una noticia de su interés, justifica su elección, le da seguimiento durante un periodo de tiempo ❖ Identifica las fuentes de donde provienen los datos, como testimonios de terceros y protagonistas agencias de noticias ❖ Observa las diferencias en el tratamiento de unas noticias en diversos medios: el tiempo que se le dedica, la forma en que se presenta, la información que se ofrece al público, la postura ante la misma entre otros ❖ Presta atención al uso de ciertas expresiones para reconocer cuando se presenta un hecho y cuando se emite una opinión ❖ Reflexiona sobre las formas de destacar las noticias en los diversos medios: periódicos, internet, radio y televisión ❖ Identifica el uso del discurso directo e indirecto para citar a las fuentes y observa el uso característico de los verbos conjugados en tercera persona <p>Reflexiona acerca de la manera de presentarlas noticias por escrito, oralmente o cuando se dispone de medios audiovisuales</p> |
| | <p>Con la secuencia didáctica del análisis de los medios de comunicación se considera una innovación pedagógica (Castells, 2001: 216), en Cepeda (2019 Pág. 115), la cual favorece la construcción de argumentos orales y escritos, Cepeda (2019 Pág. 116), favorece a conocer su contexto en cuanto a medios de comunicación.</p> | |

Anexo 11



TRIAGE RESPIRATORIO EN ATENCIÓN PRIMARIA

Fecha de Elaboración

____ / ____ / ____

OBJETIVO

Identificar a pacientes con signos y síntomas de enfermedad respiratoria con sospecha de COVID-19 en la atención de primer contacto en Primer y Segundo Nivel, con la finalidad de disminuir el riesgo de contagio y tiempo de espera en la atención

DATOS GENERALES

Nombre (s) y Apellidos

Fecha de Nacimiento

____ / ____ / ____

Masculino

Femenino

Edad

TRIAGE

| | | | | |
|---------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|---|-----------------------------------|
| Dificultad para respirar | NO <input type="checkbox"/> | SÍ <input type="checkbox"/> | ATENCIÓN INMEDIATA POR ÁREA DE URGENCIAS | |
| Dolor torácico | NO <input type="checkbox"/> | SÍ <input type="checkbox"/> | | |
| Fiebre | NO <input type="checkbox"/> | Moderada <input type="checkbox"/> | Alta <input type="checkbox"/> | ATENCIÓN POR ÁREA COVID-19 |
| Dolor de cabeza | NO <input type="checkbox"/> | Moderado <input type="checkbox"/> | Grave <input type="checkbox"/> | |
| Tos | Leve <input type="checkbox"/> | Moderado <input type="checkbox"/> | Grave <input type="checkbox"/> | |

Otros

Dolor o ardor de garganta

Dolor muscular

Escalofríos

Conjuntivitis

Dolor de articulaciones

Sudoración

Congestión nasal

Fatiga y debilidad

Diarrea, náusea o vómito

¿Desde cuándo se ha sentido enfermo (a)? _____

¿Padece alguna enfermedad?

Cáncer

Hematológica

Pulmonar

Cardiovascular

Hepática

Renal

Diabetes 1 y 2

Inmunológica

Tratamiento inmunosupresor

Diabetes gestacional

Neurológica

VIH

Embarazo

Obesidad

Otra (s): _____

Notas

Cabe señalar que el interrogatorio por sí solo no determina la gravedad del paciente, pero sí la urgencia de atención. Si el paciente cumple con criterios de **caso sospechoso de COVID-19** debe iniciar el protocolo de atención de inmediato

Material elaborado por

Dirección General de Calidad y Educación en Salud - Subsecretaría de Integración y Desarrollo del Sector Salud

INSTRUCTIVO DE LLENADO

1. Fecha de elaboración. Registre la fecha en que se llena el formato DD/MM/AAAA

DATOS GENERALES

2. Nombre (s) y Apellidos. Registre el nombre completo de la persona
3. Fecha de Nacimiento. Registre la fecha de nacimiento con el formato DD/MM/AAAA
4. Sexo. Marque en la casilla con una "X", según corresponda a masculino o femenino
5. Edad. Registre la edad en años cumplidos para niños y adultos, meses para lactantes y días para recién nacidos TRIAGE
6. Dificultad para respirar. Indague la presencia de dificultad respiratoria (sensación de falta de aire); marque en la casilla con una "X" según corresponda. Este dato clínico es habitual en los casos más graves de COVID-19, puede presentarse de forma leve a grave. En cualquier caso, debe ser atendido inmediatamente por el área de urgencias para su valoración médica
7. Dolor torácico. Indague la presencia de dolor en el pecho (torác), también puede referirse como sensación de opresión en la misma área; marque la casilla con una "X" según corresponda. Este síntoma puede presentarse de forma leve a grave. En cualquier caso, debe ser atendido inmediatamente por el área de urgencias para su valoración médica
8. Fiebre. Indague si la persona ha referido fiebre al menos en la última semana y marque la casilla con una "X" según corresponda. La presencia de fiebre moderada a alta, acompañada de algún otro dato clínico respiratorio amerita valoración por el área de evaluación COVID-19
9. Dolor de cabeza. Indague la presencia e intensidad de dolor de cabeza (cefalea) y marque la casilla con una "X" según corresponda. La presencia de dolor de cabeza moderada a grave, acompañado de algún otro dato clínico respiratorio amerita valoración por el área de evaluación COVID-19
10. Tos. Indague la presencia e intensidad de la tos; marque la casilla con una "X" según corresponda. La presencia de tos moderada a grave, acompañada de algún otro dato clínico respiratorio amerita valoración por el área de evaluación COVID-19
11. Otros. Indague la presencia de otros datos clínicos asociados a COVID-19 y marque la casilla con una "X" según corresponda de acuerdo a la lista de cotejo: Congestión nasal con o sin descarga, Conjuntivitis (ojos rojos o irritados), Dolor torácico (dolor referido en el pecho o sensación de opresión), Dolor muscular, Dolor de articulaciones, Dolor o ardor de garganta, Escalofríos (sensación de frío intenso y repentino), Sudoración, Fatiga y debilidad, así como Diarrea, Náusea o Vómito

12. Atención por área COVID-19. De acuerdo con la presencia y gravedad de los datos clínicos (fiebre, dolor de cabeza, tos y otros) marque la casilla con una "X" si amerita atención por el área de evaluación COVID-19
13. ¿Desde cuándo se ha sentido enfermo? Indague la fecha de inicio del cuadro clínico respiratorio
14. ¿Padece alguna enfermedad? Indague si la persona padece alguna enfermedad de la lista de cotejo. Pregunte y marque en la casilla con una "X" según corresponda; en caso de alguna otra enfermedad especifique

Anexo 12

Sesión 1

Fecha: 01 de noviembre 2021

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|---|--|---|---|-----------------------|
| RESUMEN | | Elabore resúmenes a partir de textos informativos | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Localiza un texto en el que se describan procesos naturales. ❖ Decide, con ayuda del profesor, cual es la información relevante según el propósito de estudio o búsqueda. ❖ Registra, con sus palabras, ideas relevantes de un texto leído. <p>Recupera la información registrada para cumplir diversos propósitos: profundizar en el tema, escribir un texto o preparar una exposición.</p> | <p>RESUMENES</p> <p>1.1. Localización de ideas principales</p> <p>1.2. Conversión al lenguaje cotidiano</p> <p>1.3. Redacción de una exposición, para apoyar una presentación</p> | <p>Ejercicios de gimnasia cerebral.</p> <p>“Actividad de la lechuza”</p> <p>Estimula la comprensión lectora.</p> <p>Libera la tensión del cuello y hombros</p> | <p>Técnica “Actividad de la lechuza”</p> <p>Poner una mano sobre el hombro del lado contrario, apretándolo firme, y girar la cabeza hacia ese lado. Respirar profundamente y botar el aire girando la cabeza hacia el hombro contrario. Repetir el ejercicio con el otro lado.</p> | Inicio 10 minutos |
| | | <p>Leer el texto Informativo Para alumnos de 3º y 4º “Leyenda de los temblores”</p> <p>Para alumnos de 5º y 6º “Bruno y violeta sobreviven al temblor”</p> <p>Señalar con colores ideas principales y secundarias</p> <p>Comentar el texto</p> <p>Elaborar una exposición del texto, que pueda apoyar una presentación.</p> | <p>Textos informativos: Para alumnos de 3º y 4º “Leyenda de los temblores”</p> <p>Para alumnos de 5º y 6º “Bruno y violeta sobreviven al temblor”</p> <p>Marca textos</p> <p>Esquema para la exposición del texto</p> <p>Tabla de consejos de como presentarse en publico</p> | Desarrollo 60 minutos |

| | | | | |
|--|--|-------------------------------------|---|--------------------|
| | | Presentar el texto a sus compañeros | | |
| | | Frase motivacional | La frase del día será: “Confía en ti mismo sin importar los que los demás piensen” de ti”. Arnold Schwarzenegger | Cierre; 10 minutos |

Sesión 2

Fecha: 05 noviembre 2021

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|---|---|--|--|------------------------------|
| POEMAS Y CANCIONES | | Análisis de poemas y canciones | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Entona y comparte canciones infantiles.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identifica la rima y la aliteración como parte de los componentes rítmicos de la letra de una canción. ❖ Comprende el contenido general de la canción y la situación comunicativa representada en ella (quien habla, a quien se dirige, que le dice, que sentimiento comparte). ❖ Con ayuda del profesor, identifica y aprecia pasajes en que se utiliza el lenguaje figurado. <p>Compara canciones por su contenido y por sus características (tipo de melodía, ritmo musical, contenido de la letra, uso del lenguaje, etcétera).</p> | <p>POEMAS Y CANCIONES</p> <p>2.1. Identificar las rimas de la canción.</p> <p>2.2. Localizar el contenido general de la canción</p> <p>2.3. Conversión al lenguaje cotidiano</p> <p>2.3. Comparar diferentes tipos de canciones.</p> | <p>Ejercicios elaboración de mándalas</p> <p>“Diferentes mándalas fáciles”</p> <p>Favorece la atención y la concentración.</p> <p>Desarrolla la psicomotricidad fina.</p> <p>Ayuda a la creatividad e imaginación</p> <p>Reduce el estrés y la ansiedad.</p> <p>Ayuda al control de impulsos.</p> | <p>Diferentes figuras de mándalas fáciles</p> <p>Colores.</p> | <p>Inicio 10 minutos</p> |
| | | <p>Canción infantil el “El baile del sapito”</p> <p>Comentar el texto</p> <p>Elaborar una exposición del texto, que pueda apoyar una presentación.</p> <p>Presentar el texto a sus compañeros</p> | <p>Canción infantil “El baile del sapito”</p> <p>Bocina</p> <p>Cuaderno</p> <p>Pluma o lápiz.</p> | <p>Desarrollo 60 minutos</p> |
| | | <p>Frase motivacional</p> | <p>La frase del día será:</p> <p>“Confía en ti mismo sabes más de lo que crees saber” Benjamín Spock</p> | <p>Cierre; 10 minutos</p> |

Sesión 3

Fecha: 08 noviembre 2021

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|---|---|--|--|-----------------------|
| POEMAS Y CANCIONES | | Análisis de poemas y canciones | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Entona y comparte canciones infantiles.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identifica la rima y la aliteración como parte de los componentes rítmicos de la letra de una canción. ❖ Comprende el contenido general de la canción y la situación comunicativa representada en ella (quien habla, a quien se dirige, que le dice, que sentimiento comparte). ❖ Con ayuda del profesor, identifica y aprecia pasajes en que se utiliza el lenguaje figurado. <p>Compara canciones por su contenido y por sus características (tipo de melodía, ritmo musical, contenido de la letra, uso del lenguaje, etcétera).</p> | <p>POEMAS Y CANCIONES</p> <p>2.1. Identificar las rimas de la canción.</p> <p>2.2. Localizar el contenido general de la canción</p> <p>2.3. Conversión al lenguaje cotidiano</p> <p>2.3. Comparar diferentes tipos de canciones.</p> | <p>Ejercicios de Gimnasia Cerebral.</p> <p>Actividad el “Doble Garabateo”</p> <p>Dibujar con las dos manos al mismo tiempo, hacia adentro, afuera, arriba y abajo.</p> <p>Estimula la escritura y la motricidad fina</p> | <p>Técnica “Doble Garabateo”</p> <p>Dibujar con las dos manos al mismo tiempo, hacia adentro, afuera, arriba y abajo.</p> <p>Hojas</p> <p>Colores</p> | Inicio 10 minutos |
| | | <p>Canción infantil el “El baile del sapito”</p> <p>Comentar el texto</p> <p>Elaborar una exposición del texto, que pueda apoyar una presentación.</p> <p>Presentar el texto a sus compañeros</p> | <p>Canción infantil “El baile del sapito”</p> <p>Bocina</p> <p>Cuaderno</p> <p>Pluma o lápiz.</p> | Desarrollo 60 minutos |
| | | <p>Frase motivacional</p> | <p>La frase del día será:</p> <p>“Nadie es como tú, y ese es tu poder”</p> <p>Depsi.org</p> | Cierre; 10 minutos |

Sesión 4

Fecha:

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|---|---|--|--|-----------------------|
| EXPERIENCIAS Y NUEVOS CONOCIMIENTOS | | Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Presenta una exposición relacionada con algún acontecimiento histórico. Para presentar la exposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Recopila información de diversas fuentes (orales o escritas) para preparar una exposición. ❖ Examina la información repetida, complementaria o irrelevante que encuentra en las diversas fuentes. ❖ Presenta la información de manera organizada. ❖ Explica con claridad el acontecimiento y sus protagonistas. ❖ Se vale de recursos gráficos para enriquecer su presentación. ❖ Mantiene la atención de la audiencia. | <p>EXPERIENCIAS Y NUEVOS CONOCIMIENTOS</p> <p>3.1. Recabar información de diversas fuentes</p> <p>3.2 Analizar y clasificar la información encontrada.</p> <p>3.3. Redacción de una exposición</p> <p>3.4 Elaboración de un mapa mental.</p> | <p>Ejercicios de motricidad fina</p> <p>“Plastilina”</p> <p>Estimula la fuerza de los músculos de manos, brazos, antebrazos, y la muñeca.</p> | <p>Técnica “Plastilina”</p> <p>Plastilinas de diferentes colores</p> <p>Trabajan con ella de manera libre</p> | Inicio 10 minutos |
| | | <p>4º Virreinato de la nueva España (la sociedad Virreinal (Bloque IV)</p> <p>5º los primeros años de vida independiente (Ubicación temporal y espacial de los procesos del México Independiente en la primera mitad del siglo XIX) (bloque I).</p> <p>6º Inicios de la edad moderna (El resurgimiento de la vida urbana y el comercio).</p> | <p>Se muestra un video de la línea del tiempo sobre la historia de México. Se muestra video sobre el Virreinato.</p> <p>Información digital o escrita sobre los siguientes temas:</p> <p>Sociedad Virreinal, para alumnos de 4º de primaria.</p> <p>Ubicación temporal y espacial de los procesos del México independiente en la primera mitad del siglo XIX para alumnos de 5º de primaria.</p> <p>El resurgimiento de la vida urbana y el comercio.</p> <p>Sugerencias para elaborar un mapa mental.</p> | Desarrollo 60 minutos |

| | | | | |
|--|--|---------------------------|---|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aclara las dudas que plantean sus compañeros acerca de la exposición <i>Al atender las exposiciones.</i> ❖ Escucha con atención. ❖ Formula preguntas sobre lo que no entendió o desea profundizar. ❖ Toma notas | | | Tabla de consejos de como presentarse en publico | |
| | | Frase motivacional | La frase del día será: "Lo has hecho muy bien " | Cierre; 10 minutos |

Sesión 5

Fecha:

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|---|---|--|---|-----------------------|
| FORMATOS PARA REALIZAR TRAMITES Y GESTIONAR SERVICIOS | | Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Explora y llena formularios sencillos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconoce diferentes formularios para gestionar algunos servicios públicos. ❖ Llena formularios diversos para solicitar préstamos de libros de la biblioteca o acceder a diferentes servicios públicos que se brinden en la escuela o en la comunidad. ❖ Analiza la información que se registra en este tipo de formularios y la relaciona con su uso y funciones. ❖ Reflexiona sobre las características | <p>FORMATOS PARA REALIZAR TRAMITES Y GESTIONAR SERVICIOS.</p> <p>4.1 Identificar diferentes formularios.</p> <p>4.2 Llenar diferente formulario, para diferentes servicios</p> <p>4.3 Reconocer el uso y la función y utilidad de cada formulario</p> <p>4.4 Clasificar los diferentes diseños de formularios.</p> | <p>Ejercicios de Gimnasia Cerebral.</p> <p>“El pinocho”</p> <p>Activa e incrementa la memoria.</p> <p>Integra ambos hemisferios cerebrales.</p> <p>Centra la atención cerebral.</p> <p>Ayuda la concentración.</p> | <p>“El pinocho”</p> <p>Inhala aire por la nariz y frotar rápidamente diez veces.</p> <p>Exhala sin frotarla.</p> <p>Repite el ejercicio cinco veces más.</p> <p>Cada vez que lo hagas nota si el aire que tomas entra por ambas fosas nasales.</p> | Inicio 10 minutos |
| | | <p>Formato para biblioteca.</p> <p>Formato para inscripción a club deportivo.</p> <p>Formato de boleta electoral</p> <p>Formato para servicio de Luz eléctrica.</p> | <p>Requisita los siguientes formatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formato para biblioteca. • Formato para inscripción a club deportivo. • Formato de boleta electoral • Formato para servicio de Luz eléctrica. • Pluma | Desarrollo 60 minutos |

| | | | | |
|---|--|---------------------------|--|--------------------|
| <p>gráficas y de diseño de varios tipos de formatos: tipografía, logotipos, recuadros, subrayados.</p> <p>Reconoce la utilidad de este tipo de documentos</p> | | Frase motivacional | La frase del día será: “Todos nuestros sueños se pueden hacer realidad si tenemos el coraje de perseguirlos”. Walt Disney | Cierre; 10 minutos |
|---|--|---------------------------|--|--------------------|

Sesión 6

Fecha:

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|---|---|--|--|------------------------------|
| DIVERSIDAD LINGÜSTICA | | Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Explora diferencias en el uso del lenguaje de acuerdo con el contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Observa la variación de estilo al hablar según el grado de formalidad de la situación. ❖ Explora y recopila diversas formas de hablar según la situación comunicativa: compraventa de productos en el mercado, reunión o asamblea de padres de familia, fiestas familiares, exposiciones escolares sobre un tema de estudio. ❖ Conoce expresiones coloquiales de su comunidad y las utiliza de manera pertinente. ❖ Distingue el registro formal del informal. <p>Reflexiona sobre la importancia que tiene para la vida social hablar y</p> | <p>DIVERSIDAD LINGÜSTICA</p> <p>5.1 Conocer diferentes formas de comunicarse.</p> <p>5.2 Identificar las expresiones coloquiales de su comunidad</p> <p>5.3 Saber el lenguaje formal del informal.</p> | <p>Ejercicios elaboración de mándalas</p> <p>“Diferentes mándalas fáciles”</p> <p>Favorece la atención y la concentración.</p> <p>Desarrolla la psicomotricidad fina.</p> <p>Ayuda a la creatividad e imaginación</p> <p>Reduce el estrés y la ansiedad.</p> <p>Ayuda al control de impulsos.</p> | <p>Diferentes figuras de mándalas fáciles</p> <p>Colo11 1 q<res.</p> | <p>Inicio 10 minutos</p> |
| | | <p>Mostrar textos, de diferentes lenguas indígenas</p> | <p>Libro “La sabiduría de los pueblos mixtecos”</p> <p>Lectura los cultivos</p> <p>Lectura el maíz</p> | <p>Desarrollo 60 minutos</p> |
| | | <p>Frase motivacional</p> | <p>La frase del día será:</p> <p>“La primera persona en la que tienes que confiar es en ti mismo”.</p> | <p>Cierre; 10 minutos</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| escribir según el contexto y los interlocutores. | | | | |
|--|--|--|--|--|

Sesión 7

Fecha:

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|---|---|---|--|-----------------------|
| INTRUCTIVOS Y DOCUMENTOS PARA LA CONVIVENCIA | | Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Lee y elabora folletos con instrucciones para el cuidado de la salud o para evitar accidentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconoce la función de los folletos. ❖ Conoce las características de forma y contenido de los folletos ❖ Explora folletos que promueven medidas preventivas en distintas campañas o programas de salud. ❖ Escribe oraciones con concordancia gramatical; revisa la ortografía. <p>Reflexiona sobre las diferencias entre los folletos y otros tipos de textos discontinuos</p> | <p>6.1. Definir la función y las características de los folletos.</p> <p>6.2 Elaborar un folleto sobre la prevención del COVID.</p> <p>6.3 Reflexionar sobre la importancia de la información del folleto</p> | <p>Ejercicios de motricidad fina.</p> <p>“Ensartar e hilar”</p> <p>Se desarrolla la precisión y estabilidad</p> <p>Se fomenta los movimientos del brazo, muñeca, manos y dedos para poder llevar a cabo las tareas de forma satisfactoria.</p> <p>Practica la coordinación óculo-manual y el desarrollo de la <i>pinza</i></p> | <p>Técnica “Ensartar e hilar”</p> <p>Hilo.</p> <p>Aguja</p> <p>Cuantas de colores</p> | Inicio 20 minutos |
| | | <p>La realización de un folleto informativo para la prevención del COVID-19</p> | <p>Características de un formato informativo</p> <p>Información de prevención del COVID-19</p> <p>Manual de prevención del COVID- 19</p> | Desarrollo 60 minutos |
| | | <p>Frase motivacional</p> | <p>La frase del día será:</p> <p>“Con esfuerzo y perseverancia podrás alcanzar tus metas”.</p> | Cierre; 10 minutos |

Sesión 8

Fecha:

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|--|--|--|---|-----------------------|
| NARRACIONES | | Lectura de narraciones de diversos subgéneros | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Lee cuentos y novelas breves</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Relaciona las acciones y la forma de ser de los personajes de un cuento o una novela con sus características sociales (jerarquía, oficio, pertenencia a una familia o un grupo, etcétera), sus intenciones y sus relaciones con otros personajes (amor, apoyo, cuidado, alianza, poder, sumisión, etcétera) ❖ Hace inferencias sobre las motivaciones implícitas de los personajes y sus perspectivas ❖ Distingue a los personajes por su relevancia en la historia: principales secundarios e incidentales. ❖ Describe los espacios en que se desarrolla la historia y los | <p>7.1 identificar las características de cada personaje del cuento, con la relación con otros personajes.</p> <p>7.2 identificar las motivaciones y perspectivas de cada personaje.</p> <p>7.3 Identificar el tipo de la relevancia de cada personaje.</p> <p>7.4 Identificar el contexto del cuento.</p> | <p>Ejercicios de Gimnasia cerebral.</p> <p>“Bostezo energético”</p> <p>Estimula la expresión verbal y la comunicación. Oxigena el cerebro, relaja la tensión del área facial.</p> <p>Mejora la visión.</p> | <p>Técnica “Bostezo energético”</p> <p>Poner la yema de los dedos en las mejillas, simular un bostezo y hacer presión con los dedos.</p> | Inicio 20 minutos |
| | | <p>Cuentos y leyendas:</p> <p>Leyenda la piel del venado.</p> <p>Leyenda El secreto del rey Maón.</p> | <p>Cuentos</p> <p>Cuaderno</p> <p>Pluma o lápiz</p> | Desarrollo 60 minutos |
| | | <p>Frase motivacional</p> | <p>La frase del día será:</p> <p>“Siempre parece imposible hasta que se hace”. Nelson Mandela</p> | Cierre; 10 minutos |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>relaciona con las características de la sociedad y los personajes; distingue los acontecimientos que ocurren en cada uno.</p> <p>❖ Establece relaciones temporales de secuencia, simultaneidad y duración entre los acontecimientos del relato; los integra de manera coherente para reconstruir su trama</p> <p>Distingue entre el discurso del narrador y los diálogos de los personajes</p> | | | | |
|---|--|--|--|--|

Sesión 9

Fecha:

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|--|--|--|--|------------------------------|
| TEXTOS | | Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Localiza información específica acerca de algún tema de su interés en textos informativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Manifiesta interés por un tema específico ❖ Comprende el tema de un texto informativo considerando su organización ❖ Sigue la referencia de los sujetos y acciones ❖ Hace referencia sobre el vocabulario y el sentido de las frases complejas ❖ Interpreta, de acuerdo con sus posibilidades, elementos que organizan el contenido: tipografía, uso de espacios en la página, puntuación, viñetas, así como la relación entre imágenes o elementos gráficos y el contenido del texto ❖ Establece vínculos entre los contenidos | <p>TEXTOS Seleccionar un tema de interés Analizar un texto informativo del tema de interés Comprender el vocabulario y el sentido de las frases Organizar los contenidos de acuerdo a sus posibilidades considerando: Tipografía, Uso de espacios en la página, Puntuación, Viñetas, Relación entre imágenes o elementos gráficos y el contenido del texto. Relacionar los contenidos del texto informativo con causas, consecuencia, temporalidad, etc.</p> | <p>Ejercicios de elaboración de mándalas “Diferentes mándalas fáciles” Favorece la atención y la concentración. Desarrolla la psicomotricidad fina. Ayuda a la creatividad e imaginación Reduce el estrés y la ansiedad. Ayuda al control de impulsos</p> | <p>Diferentes figuras de mándalas fáciles Colores.</p> | <p>Inicio 10 minutos</p> |
| | | <p>Tema de interés basado en difusión de la ciencia</p> | | <p>Desarrollo 60 minutos</p> |
| | | <p>Frase motivacional</p> | <p>La frase del día será: “Nuestra gloria más grande no consiste en no haberse caído nunca, sino en haberse</p> | <p>Cierre; 10 minutos</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>de su texto informativo: complementariedad contrastes, causa-consecuencia, temporalidad, entre otros</p> <p>Reflexiona sobre las diversas maneras de expresar la misma idea en los textos</p> | | | <p>levantado después de cada caída”.</p> | |
|--|--|--|--|--|

Sesión 10

Fecha:

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|---|---|--|---|--------------------------|
| LECTURAS | | Intercambio de experiencias de lectura | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Elabora reseñas de materiales audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elige algún material audiovisual para reseñar ❖ Comenta cuáles son las características y función de las reseñas ❖ Escribe una breve descripción del material visto ❖ Emite una opinión acerca el material reseñado ❖ Incluye datos relevantes del material reseñado: director, protagonistas, idioma original, fecha de producción ❖ Conoce algunas formas de referirse a los autores y textos en las reseñas ❖ Usa expresiones para presentar su opinión (creo que, en mi opinión, pienso que, de | <p>LECTURAS</p> <p>Elegir material audiovisual.</p> <p>Mostrar las características de una reseña.</p> <p>Escribir una reseña sobre el material audiovisual.</p> <p>Conocer las diferentes formas de referirse a los autores y los textos en las reseñas.</p> <p>Mostrar las diferentes formas de expresar sus opiniones.</p> | <p>Ejercicios de motricidad fina.</p> <p>“Trazos”</p> <p>La motricidad fina es esencial en la lectoescritura porque permite a los niños, no solo trazar las letras para luego escribirlas, sino también implicarse en la tarea y ser capaz de seguir visualmente las letras y palabras que en un futuro tendrá que leer.</p> <p>Por ello, una buena práctica puede ser exponer a los peques a actividades que impliquen trazar, seguir letras o formas, o coger un lápiz y aislar los distintos grupos musculares involucrados en el proceso de escritura.</p> | <p>Técnica de “Trazos”</p> <p>Calcomanías, sellos, rotuladores y materiales varios.</p> | <p>Inicio 20 minutos</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|------------------------------|
| <p>acuerdo con, siguiendo la opinión de, se dice que)</p> <p>❖ Usa expresiones que permiten enunciar sus opiniones (yo creo, en mi opinión, desde mi punto de vista, considero que etcétera)</p> <p>Usa conectores mediante los cuales argumenta sus opiniones (porque, ya que, puesto que,</p> | | <p>Material audiovisual sobre el TDAH</p> | <p>Material audiovisual “TDAH. Tú decides ahora”.</p> <p>Características de las reseñas</p> <p>Características de las referencias de audiovisuales</p> | <p>Desarrollo 60 minutos</p> |
| | | <p>Frase motivacional</p> | <p>La frase del día será:</p> <p>“No dejes que lo que no puedes hacer interfiera con lo que puedes hacer”. John R. Wooden.</p> | <p>Cierre; 10 minutos</p> |

Sesión 11

Fecha:

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|---|---|---|---|-----------------------|
| POESIA | | Creación y juegos con el lenguaje poético | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Elabora una antología de juegos de palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Interpreta y crea juegos de palabras en los que haya ambigüedad o multiplicidad de sentidos (paradojas, sinsentidos, exageraciones, antítesis etcétera) ❖ Analiza con la ayuda del profesor las formas con se juega con el lenguaje para transformar el significado (decir una cosa por otra, resaltar rasgos de manera inverosímil afirmar una idea para sugerir lo contrario, etcétera) ❖ Propone criterios para seleccionar y organizar textos en una antología <p>Reflexiona sobre la ortografía de palabras parecidas</p> | <p>POESIA Juegos de palabras para múltiples sentidos Transformar el significado de las palabras Organizar textos en una antología.</p> | <p>Ejercicios de Gimnasia cerebral. Sombrero del pensamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimula la capacidad de escucha. • Ayuda a mejorar la atención, la fluidez verbal y a mantener el equilibrio. | <p>Técnica del “Sombrero del pensamiento” Poner las manos en las orejas y tratar de “quitarle las arrugas” empezando desde el conducto auditivo hacia afuera.</p> | Inicio 20 minutos |
| | | <p>Poesías de Gloria fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No sé por qué me quejo. - Retrátame para darte la foto | | Desarrollo 60 minutos |
| | | <p>Frase motivacional</p> | <p>La frase del día será:</p> <p>“La calidad nunca es un accidente, siempre es resultado de un esfuerzo de la inteligencia” John Ruski”.</p> | Cierre; 10 minutos |

Sesión 12

Fecha:

| SECUENCIA DIDÁCTICA | | PROPOSITO GENERAL | | |
|---|--|---|---|------------------------------|
| REDES SOCIALES | | Análisis de los medios de comunicación | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
| <p>Da seguimiento a una noticia en diversos medios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elige una noticia de su interés, justifica su elección, le da seguimiento durante un periodo de tiempo. ❖ Identifica las fuentes de donde proviene los datos, como testimonios de terceros y protagonistas de agencias de noticias. ❖ Observa las diferencias en el tratamiento de unas noticias en diversos medios: el tiempo que se les dedica, la forma en que se presenta, la información que se ofrece al público, la postura entre la misma entre otros. ❖ Presta atención al uso de ciertas expresiones para reconocer cuando | <p>REDES SOCIALES Facebook. Instagram. Twiter Whatsapp.</p> | <p>Ejercicios de elaboración de mándalas “Diferentes mándalas fáciles” Favorece la atención y la concentración. Desarrolla la psicomotricidad fina. Ayuda a la creatividad e imaginación Reduce el estrés y la ansiedad. Ayuda al control de impulsos.</p> | <p>Diferentes figuras de mándalas fáciles Colores.</p> | <p>Inicio 20 minutos</p> |
| | | <p>Analizar la función de cada una de las redes sociales propuestas.</p> | | <p>Desarrollo 60 minutos</p> |
| | | <p>Frase motivacional</p> | <p>La frase del día será: “No bajes la meta, aumenta el esfuerzo”</p> | <p>Cierre; 10 minutos</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>se presenta un hecho y cuando se emite una opinión.</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Reflexiona sobre las formas de destacar las noticias en los diversos medios: periódicos, internet, radio y televisión.❖ Identifica el uso del discurso directo e indirecto para citar a las fuentes y observa el uso característico de los verbos conjugados en tercera persona. <p>Reflexiona acerca de la manera de presentar las noticias por escrito, oralmente o cuando se dispone de medios audiovisuales.</p> | | | | |
|--|--|--|--|--|

Anexo 13

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DESCRIPTIVA

Nombre del observador: Mónica Castillo Hernández

Fecha de observación: 01 de noviembre 2021 (Sesión 1)

Nombre de la escuela: Unidad de Medicina Familiar No. 14

| Hora | Narración | Comentario |
|---------------|--|---|
| 12:50 a 13:00 | Se realiza el filtro sanitario para cada uno de los niños y el adulto que los acompaña. | Toma de temperatura, aplicación de gel antibacterial y uso obligatorio de cubrebocas |
| 13:00 a 13:10 | Se aplica el cuestionario para TRIAGE respiratorio | Se utiliza el formato de la secretaria de salud |
| 13:10 a 13:15 | Se realiza pase de lista por medio de la hoja RAIS | De los 6 niños que se tienen propuestos solo llegaron 3: Angela, Angelica y Cesar |
| 13:00 a 15:00 | Toda la sesión se escucha la música de Mozart | |
| 13:15 a 13:20 | Se hace el encuadre y la presentación de cada integrante del grupo Inicia. | Se les explico cual era el objetivo del taller y se presentaron con su nombre y al go que les gusta. Angélica le cuesta mucho trabajo hablar, presenta inseguridad. |
| 13:20 a 13:30 | Se realiza el ejercicio de gimnasia cerebral. “Actividad de la lechuza” | De inicio a todos les cuesta trabajo realizar el ejercicio, Angela lo logra casi de manera inmediata, Angélica, lo hace posteriormente, Cesar no logra concretar el ejercicio, tiene muchas deficiencias en su coordinación motora. |
| 13:30 a 14:10 | Se les reparte el texto informativo de la siguiente manera: Angélica se le da la lectura de “Leyenda de los temblores” Cesar y Angela realizan la lectura “Bruno y violeta sobreviven al temblor”. | Angela lee más rápido que los demás, A Cesar le cuesta un poco más de trabajo la lectura. |

| | | |
|----------------------|---|--|
| | | Angelica tiene una deficiencia más marcada en la lectura. |
| 14:10 a 14:30 | Inicia a sacar las ideas principales del texto | A los tres les cuesta trabajo sacar las ideas principales. |
| 14:30 a 14:50 | Se les propone pasar a exponer las ideas principales del texto. | Fue imposible que pasaran al frente a explicar sus ideas principales, muestran mucha inseguridad. la única que lo realizó con dificultades fue Angela. |
| 14:50 a 15:00 | Se le lee la frase del día “Confía en ti mismo, sin importar lo que los demás piensen” | Se les sugiere hacer una reflexión de la frase. |

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DESCRIPTIVA

Nombre del observador: Mónica Castillo Hernández
Fecha de observación: 05 de noviembre 2021 (Sesión 2).
Nombre de la escuela: Unidad de Medicina Familiar No. 14

| Hora | Narración | Comentario |
|-----------------------|---|--|
| 12:50 a 13:00 | Se realiza el filtro sanitario para cada uno de los niños y el adulto que los acompaña. | Toma de temperatura, aplicación de gel antibacterial y uso obligatorio de cubrebocas |
| 13:00 a 13:10 | Se realiza pase de lista por medio de la hoja RAIS | De los 6 niños que se tienen propuestos solo llegaron 2: Angela y Angelica |
| 13:00 a 15:00 | Toda la sesión se escucha la música de Mozart | |
| 13:10 a 13: 35 | Se realiza la elaboración de mandalas | Se les proporciona mandalas sencillas, Angela lo hace rápido y adecuado, Angélica le cuesta trabajo concentrarse, Es un trabajo que se lleva tiempo, sin embargo, Angelica tarda mucho en realizarla, ya que se distrae con mucha facilidad. |
| 13:35 a 14:50 | Se les proporcionan 1 canciones para su análisis, de acuerdo a su lenguaje, contenido, contexto y género. | Se lee la letra de la canción, se queda pendiente para la siguiente sesión el análisis de la letra de las canciones. |
| 14:50 a 15:00 | Se le lee la frase del día “ Confía en ti mismo sabes más de lo que crees saber ” Benjamín Spock | Se les sugiere hacer una reflexión de la frase. |

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DESCRIPTIVA

Nombre del observador: Mónica Castillo Hernández
Fecha de observación: 08 de noviembre 2021 (Sesión 3).
Nombre de la escuela: Unidad de Medicina Familiar No. 14

| Hora | Narración | Comentario |
|-----------------------|---|--|
| 12:50 a 13:00 | Se realiza el filtro sanitario para cada uno de los niños y el adulto que los acompaña. | Toma de temperatura, aplicación de gel antibacterial y uso obligatorio de cubrebocas |
| 13:00 a 13:10 | Se realiza pase de lista por medio de la hoja RAIS | De los 6 niños que se tienen propuestos solo llegaron 3: Angela, Angelica y Rodrigo. |
| 13:00 a 15:00 | Toda la sesión se escucha la música de Mozart | |
| 13:10 a 13: 25 | Ejercicios de Gimnasia Cerebral. “Doble Garabateo” | A Angela y Angélica les cuesta trabajo realizar la actividad. Rodrigo lo hace de manera adecuada. Angela no se le facilita la actividad. Angelica lo realiza con mucha torpeza y distracciones con los colores. |
| 13:25 a 14:50 | Se les proporcionan 1 canciones para su análisis, de acuerdo a su lenguaje, contenido, contexto y género. | Se escucha la canción, posteriormente se realiza el análisis de la letra de la canción. Debido a que no cuentan con un bagaje amplio de lenguaje, es lento el análisis de la letra de las canciones. En ocasiones se les explican palabras que no entienden. |
| 14:50 a 15:00 | Se le lee la frase del día “Nadie es como tú, y ese es tu poder” Depsi.org | Se les sugiere hacer una reflexión de la frase. |

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DESCRIPTIVA

Nombre del observador: Mónica Castillo Hernández
Fecha de observación: 12 de noviembre 2021 (Sesión 4).
Nombre de la escuela: Unidad de Medicina Familiar No. 14

| Hora | Narración | Comentario |
|-----------------------|---|---|
| 12:50 a 13:00 | Se realiza el filtro sanitario para cada uno de los niños y el adulto que los acompaña. | Toma de temperatura, aplicación de gel antibacterial y uso obligatorio de cubrebocas |
| 13:00 a 13:10 | Se realiza pase de lista por medio de la hoja RAIS | De los 6 niños que se tienen propuestos solo llegaron 2: niños Angélica y Cesar |
| 13:00 a 15:00 | Toda la sesión se escucha la música de Mozart | |
| 13:10 a 13: 35 | Ejercicios de motricidad fina "Plastilina" | Se les dio plastilinas de diferentes colores. La amasaron y elaboraron un objeto de manera libre. Angela le cuesta trabajo decir qlo que va a elaborar, Cesar realizo una figura de ::: |
| 13:35 a 14:50 | Experiencias y nuevos conocimientos, con Información del Virreinato de la nueva España (la sociedad Virreinal (Bloque IV del libro de 4º de primaria) | Se les muestra un video de la line del tiempo sobre la historia de México, para contextualizar en los tiempos. Se les muestra video sobre el Virreinato para que puedan entender más el tema. Se lee la información obtenida y se divide los temas para trabajarlos posteriormente. |
| 14:50 a 15:00 | Se le lee la frase del día "Lo has hecho muy bien". | Se les sugiere hacer una reflexión de la frase. |