

ESTRATEGIA DIDACTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
COMPETENCIA EN LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS CON DEFICIT DE
ATENCION DE LOS GRADOS TERCERO Y CUARTO DE LA ESCUELA FE Y
ALEGRIA CRAMSA

LUCY DEL SOCORRO DIAZ HERNANDEZ
ESPERANZA YEPES CASTRILLON

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2000

ESTRATEGIA DIDACTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
COMPETENCIA EN LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS CON DEFICIT DE
ATENCION DE LOS GRADOS TERCERO Y CUARTO DE LA ESCUELA FE Y
ALEGRIA CRAMSA

LUCY DEL SOCORRO DIAZ HERNANDEZ
ESPERANZA YEPES CASTRILLON

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogías Activas y
Desarrollo Humano

Asesor
Esteban Ocampo Flórez.
Magister en Desarrollo Educativo y Social.

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2000

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
RESUMEN ANALITICO (R.A.E)	
INTRODUCCIÓN	13
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1 FORMULACION DEL PROBLEMA	15
1.2 DESCRIPCION DEL AREA PROBLEMÁTICA	15
1.3 ANTECEDENTES	18
1.4 JUSTIFICACION	23
1.5 OBJETIVOS	25
1.5.1 Objetivo General	25
1.5.2 Objetivos Específicos	26
2. REFERENTE TEORICO	27
2.1 DEFICIT DE ATENCIÓN	27
2.1.1 Detección y Diagnostico	30
2.1.2 Bases Neurológicas	36
2.1.3 Características	38
2.1.4 Tratamiento	48
2.2 PEDAGOGIA	55
2.2.1 Procesos de desarrollo del aprendizaje	56
2.2.2 El constructivismo pedagógico	59

2.2.3	La lectura y la escritura desde un enfoque constructivista	62
2.2.4	La lectura y la escritura como proceso de construcción	63
2.3	DIDACTICA	67
2.3.1	Didáctica y metodología	68
2.3.2	Didáctica de la lectura y la escritura	71
2.3.3	El taller como opción para una estrategia didáctica	74
3.	SUPUESTOS TEÓRICOS	82
4.	HIPÓTESIS	84
4.1	HIPÓTESIS DE TRABAJO	84
4.2	HIPÓTESIS NULA	84
5.	VARIABLES	85
5.1	VARIABLE INDEPENDIENTE	85
5.2	VARIABLE DEPENDIENTE	86
5.3	VARIABLES INTERVINIENTES	86
5.4	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	88
6.	METODOLOGÍA	90
6.1	POBLACIÓN	90
6.2	MUESTRA	90
6.3	DISEÑO	92
6.4	PROCEDIMIENTO	94
6.5	INSTRUMENTOS	97
7.	ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACIÓN	102
8.	CONCLUSIONES	137
9.	RECOMENDACIONES	142

ANEXOS	144
BIBLIOGRAFÍA	156

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo # 1. Juguemos a Interpretar	145
Anexo # 2. Test Chek List	151
Anexo # 3. Escala de Connrs para Padres	152
Anexo # 4. Escala de Connrs para Maestros	

154

LISTA DE TABLAS

	pág.	
Tabla # 1	Discriminación de la Población por Edad y Género	
92		
Tabla # 2	Discriminación de la Población por Grados	
92		
Tabla # 3	Distribución por Grupos y Tipo de Tratamiento	93
Tabla # 4	Resultado Grupo Control Pre-Test y Pos-Test	104
Tabla # 5	Resultados Grupo Experimental Pres-Test y Post-Test	105
Tabla # 6	Aálisis Intra Grupal Grupo Control Comprensión Lectora	107
Tabla # 7	Análisis Intra Grupal Grupo Control Producción Escrita	109
Tabla # 8	Análisis Intra Grupal Grupo Experimental Comprensión Lectora	111
Tabla # 9	Análisis Intra Grupal Grupo Experimental Producción Escrita	113
Tabla # 10	Resultados Grupo Experimental Retest Pro-Postest	115
Tabla # 11	Análisis Intra Grupal Grupo Experimental Comprensión Lectora	117
Tabla # 12	Análisis Intra Grupal Grupo Experimental Producción Escrita	119
Tabla # 13	Análisis Intra Grupal Grupo Experimental Comprensión Lectora Post-Test y Pre-Test	121
Tabla # 14	Análisis Intra Grupal Grupo Experimental Producción	

	Escrita Post-Test y Pre-Test	123
Tabla # 15	Análisis Intra Grupal Grupo Experimental Comprensión Lectora Post-Test y Re-Test	125
Tabla # 16	Análisi Intra Grupal Grupo Experimental Producción Escrita Post-Test y Re-Test	127
Tabla # 17	Análisis Inter. Grupal Ambos Grupos Pre-Test Comprensión Lectora	129
Tabla # 18	Análisis Inter Grupal Ambos Grupos Pres-Test Producción Escrita	131
Tabla # 19	Análisis Inter Grupal Ambos Grupos Post-Test Comprensión Lectora	133
Tabla # 20	Análisis Inter Grupal Ambos Grupos Post-Test Producción Escrita	135

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro # 1. Diferencias Entre el Niño Hiperactivo – Agresivo e Hiperactivo	45
Cuadro # 2. Diferencias Entre las Conductas Del Niño Agresivo e Hiperactivo	46
Cuadro # 3. Operacionalización de Variables	88

RESUMEN ANALITICO (R.A.E.)

1. DESCRIPCION BIBLIOGRAFICA

❖ **Tipo de documento:**

Tesis de grado, Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano.

❖ **Tipo de impresión:** Computador.

❖ **Nivel de circulación:** Restringido.

❖ **Acceso al documento:** Centro de documentación CINDE. - Biblioteca
Universidad de Manizales.

2. UNIVERSIDAD:

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, convenio
Universidad de Manizales.

3. FACULTAD:

Educación.

4. LINEA DE INVESTIGACIÓN:

Cognición y Saberes.

5. TITULO DEL TRABAJO:

Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento de la Competencia en Lectura y Escritura en Niños con Déficit de Atención de los grados tercero y cuarto de Básica Primaria .

6. AUTORAS:

Lucy del Socorro Díaz Hernández.

Esperanza Yepes Castrillón.

7. ENFOQUE:

Empírico-Analítico, Diseño Cuasi-Experimental.

8. ASESOR:

Magister: Esteban Ocampo Flórez.

9. PALABRAS CLAVES:

Competencia, Lectura, Escritura, Estrategia, Déficit de Atención, Conocimiento, Constructivismo, Didáctica, Taller, Educación, Lenguaje, Sentido, Significancia.

10. DESCRIPCION:

En la presente investigación sobre los procesos de lectura y escritura en niños con déficit de atención de los grados tercero y cuarto de educación básica de la Escuela Fe y Alegría Cramsa de la ciudad de Manizales, se pretende fortalecer los procesos de comprensión lectora y producción escrita; analizada la problemática de los estudiantes en estos procesos, se construye y válida la propuesta: “Estrategia Didáctica CLEENDA”. Con un enfoque constructivista a la luz de las teorías de Isabel Orjales, Emilia Ferreiro, Ana Taberosky, entre otros. Finalmente se comprueban las diferencias significativas y la eficacia de la intervención, registrándose un significativo fortalecimiento en la competencia en lectura y escritura de los participantes, a través de los 22 talleres que conforman la estrategia.

11. FUENTES:

Teberosky, Romo, Orjales, Gómez, Hurtado.

12. CONTENIDO:

La lectura y la lectura de los estudiantes con déficit de atención de los grados tercero y cuarto de la Escuela Fe y Alegría Cramsa; un total de 26 niños, de los cuales trece (13) constituyeron el grupo control y los trece (13) restantes el grupo experimental a quienes se les aplicó la estrategia propuesta. La

fundamentación teórica se constituyó con los planteamientos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, respecto a la lectura y escritura; Isabel Orjales Villar con los planteamientos sobre Déficit de Atención; Vigotsky, Bruner, Piaget, entre otros, con sus aportes en la educación. A partir de las teorías se explica los procesos de lectura y escritura con el déficit de atención, y la estrategia para el fortalecimiento de dichos procesos que permiten analizar los resultados a través de los cuales se comprueba la eficiencia de la intervención, ya que los estudiantes que conforman el grupo experimental establecieron diferencias significativas ante los estudiantes del grupo control en cuanto al fortalecimiento de la comprensión lectora y producción escrita.

13. METODOLOGIA:

El proceso que se siguió en la presente investigación fue el siguiente.

- Exploración y acercamiento al área problemática en la Escuela Fe y Alegría Cramsa, en los grados tercero y cuarto de la básica primaria.
- Elección del problema objeto de estudio.
- Estudio y recopilación teórica de todos los aspectos relacionados con los procesos de lectura y escritura, y déficit de atención.
- Elaboración del anteproyecto.
- Consolidación del proyecto de investigación y análisis de técnicas e instrumentos.

- Trabajo de campo y aplicación de la propuesta, con una población y muestra conformada por dos grupos experimental y control; se aplicó el pretest “Juguemos a interpretar” de Fabio Jurado Valencia, Guillermo Bustamante Zamudio y Mauricio Pérez Abril
- Análisis e interpretación de resultados. Las pruebas estadísticas utilizadas fueron: las pruebas no paramétricas para diseños no relacionados de Mann Whitney; para establecer diferencias entre ambos grupos (Mann Whitney) y para las contrastaciones y avances al interior de cada unidad (Wilcoxon).

14. **CONCLUSIONES GENERALES:**

- El grupo experimental demostró mayor avance en el fortalecimiento de la lectura y la escritura; especialmente en la comprensión lectora, debido a la aplicación de la “Estrategia Didáctica CLENDÁ” en comparación con el grupo control; esto permitió comprobar la hipótesis de trabajo que predecía la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto las variables tratadas.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Ciudad y fecha (día, mes, año)

A mi madre Bersabeth

A mi esposo Juan Carlos

A mi hijo Sebastián

Por todo el tiempo que no

Pude compartir con ustedes,

Por su espera incondicional y

Por el anhelo de verme triunfar.

AGRADECIMIENTOS

A todas aquellas personas que de una u otra forma hicieron posible que culminara con éxito esta importante etapa de mi vida.

INTRODUCCIÓN

La población infantil de nuestras instituciones educativas se ve afectada por desórdenes en el neurodesarrollo, que requieren no sólo atención a nivel médico sino también intervención a nivel educativo. Uno de estos desórdenes es el Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (DDA,DDA-H); aunque en Colombia aun no existen estudios de neuroepidemiología infantil para evaluar la magnitud del problema, las evaluaciones informales hechas por padres, maestro y profesionales de la salud hacen sospechar que dicha problemática viene en aumento ocasionando crisis en las instituciones escolares generada por el desconocimiento de esta entidad por parte de los docentes, sus implicaciones en

el aprendizaje, y además de las dificultades presentes en la etapa escolar que retardan el desarrollo en el niño afectando los procesos cognitivos y de integración social, también este trastorno puede deteriorar las relaciones de la persona con los demás, así como perturbar su vida diaria y disminuir su auto-estima.

El déficit de atención con o sin hiperactividad, esta acompañado a menudo problemas de aprendizaje, lo cual significa que tiene dificultades para aprender ciertas habilidades comunicativas de lectura, escritura y matemáticas entre otras.

Lo que pretendemos con esta investigación es fortalecer los procesos en lectura y escritura, ya que estos son fundamentales, no sólo para el desempeño escolar sino también y sobre todo para el desempeño en la vida práctica.

Atendiendo a esta necesidad en el presente trabajo se valoran la lectura y la escritura en los estudiantes con déficit de atención, para determinar su estado actual, por medio de la prueba "Juguemos a Interpretar" elaborada por Fabio Jurado Valencia, Guillermo Bustamante Zamudio y Mauricio Pérez Abril, la cual consta de veinte preguntas, diecinueve cerradas de comprensión y una pregunta abierta de producción escrita, para los grados tercero y cuarto de educación básica primaria. El eje principal de esta prueba es la Narrativa Icónica a manera de juego, por esto su nombre Juguemos a interpretar; ofrece la confiabilidad y validez para valorar la lectura y la escritura, y así poder elaborar una estrategia didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo en lectura y escritura en niños con Déficit de Atención

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en niños con déficit de atención de los grados 3º 4º de educación básica primaria de la Escuela Fe y Alegría Cramsa de la ciudad de Manizales.

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

De acuerdo con los planteamientos y el interés por fortalecer los procesos lectura y escritura a través de las diferentes técnicas de observación y control de su propia atención y comportamiento se plantea al siguiente problema de investigación:

¿Cómo fortalecer la lectura y escritura en los niños con déficit de atención de los grados 3º y 4º de educación básica primaria de la escuela Fe y Alegría Cramsa de la ciudad de Manizales?

1.2 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Esta investigación sobre el fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Niños con Déficit de Atención pertenecientes a los grados tercero y cuarto de educación básica primaria, nace de la problemática que presentan estos niños y niñas desde el momento de ingresar a la escuela e iniciar su proceso de comunicación, ya que durante su proceso escolar las conductas de entrada y las diferentes actividades académicas, especialmente de socialización, muestran que el proceso del desarrollo de la lectura y la escritura, presentan un alto grado limitación para aprender a: escuchar, hablar, leer, escribir, y que se van agravando en la medida que entran en conflicto con las normas establecidas por la comunidad educativa, ya que el proceso de enseñanza esta caracterizado por una serie de normas que definen tanto sus metas como sus procesos de desarrollo para producir un grupo de individuos homogéneos con una misma forma de pensar, actuar, una vida orientada y dirigida al qué y cómo hacer, y en pensamiento programado, convirtiendo a los estudiantes en individuos alienados e incapaces de pensar y crear mundos posibles. Esta situación inhibe las buenas relaciones, la comunicación, la participación y la iniciativa entre el alumno y su maestro, y el maestro y su alumno.

Los planteamientos en contenidos como fin último, han llevado a evaluar la capacidad memorística y repetitiva del estudiante y a reducir la práctica pedagógica a una transmisión de conocimientos por parte del maestro donde ambos pierden la oportunidad de reflexionar, criticar, argumentar, interpretar, cuestionar y proponer sobre su cotidianidad; lo cual entra en conflicto con los esquemas de los niños que presentan dificultades atencionales, ya que estos como los demás niños, necesitan desarrollar los procesos cognitivos, ser atendidos y analizados en sus necesidades, intereses, expectativas, aptitudes e inquietudes con maestros deseosos e interesados en asumir un cambio en sus paradigmas que no olviden la creatividad y la innovación en los procesos de desarrollo, con la mediación de un maestro abierto a los factores que enriquecen el desarrollo integral del niño, creando nuevas estrategias metodológicas para que el niño fortalezca la fluidez verbal en su expresión, la comprensión en su lectura, la producción escrita entre otros aspectos de la comunicación porque a partir de éstos, los niños tienen la oportunidad de crear sus propios textos, inventar cuentos, relatar hechos, narrar sucesos, comparar conceptos, interiorizar, describir y finalmente transformar su realidad.

Todo lo anterior nos lleva a la necesidad de crear una estrategia didáctica especial para niños con déficit de atención, acordes con la Ley General de Educación y del Proyecto Educativo Institucional, de tal forma que la enseñanza y el aprendizaje sean un acompañamiento integral que brinde a los estudiantes la oportunidad de producir conocimiento y construir socialmente la competencia comunicativa.

La misión de la institución es formar hombres y mujeres con conciencia social, solidarios, autónomos, participativos y comprometidos con su comunidad; mediante el hábito de lectura y la escritura que forje en los estudiantes el espíritu de la investigación, dando al niño elementos para desarrollarse en una vida social, moral, afectiva; permitiendo así una educación mas humana.

1.3 ANTECEDENTES

Desde hace algún tiempo se ha venido pensando y discutiendo acerca de si el niño debe prepararse, adiestrarse, acomodarse para iniciar el proceso de la lectura y escritura, o si por el contrario el niño no necesita un maestro para ello, porque reconoce signos que conforman su proceso de lectura y escritura. Desafortunadamente la primera premisa ha cobrado resultados eventualmente catastróficos, pues en muchas ocasiones los alumnos que más aprestamiento recibían fracasaban específicamente en la construcción de estos dos procesos. La preocupación ha sido evidente; ya que durante los últimos veinte años aparecieron muchas investigaciones con resultados muy certeros como los estudios psicogenéticos de Emilia Ferreiro en los que reafirma las implicaciones que tienen los saberes previos del niño al iniciar la etapa escolar y la importancia que tiene el contexto socioeconómico y cultural en su, posibilidades de producción; durante los años ochenta Ana Teberosky, Lerner y Kaufman inician las primeras experiencias

didácticas en los procesos de lectura y escritura bajo aportes de Emilia Ferreiro, aparecen entonces planes y proyectos de escritura con oportunidades didácticas muy puntuales y exitosas ya que el referente interpretativo y constructivista facilita la comprensión de la lectura y la escritura.

Los estudios realizados en los años ochenta para la profundización de la lectura y escritura y específicamente sobre la apropiación de la lengua escrita que en Latinoamérica es promovido por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, con los niños que hablan español, son los resultados de estudios lingüísticos basados en las teorías lingüísticas de Noam Chomsky y Jean Piaget. Con respecto a la lengua escrita se demostró que el niño no necesita un sistema único de enseñanza, para construir el lenguaje, pues él mediado por un proceso activo que requiere de la construcción de hipótesis a partir de su interacción con el contexto construye su lengua escrita, quemando varias etapas que son fundamentales para descubrir los lineamientos generales de escritura.

De igual manera Violeta Romo apoyada en los estudios de Ferreiro, Teberosky y Margarita Gómez, reestructura las etapas y subetapas por las cuales pasa el niño en el proceso de construcción de la lectura y la escritura sin desmeritar el trabajo de las anteriores investigadoras.

El Ministerio de Educación Nacional en sus intentos por entrar en las nuevas visiones de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, ha trabajado en conjunto con Carlos Alfonso Zamudio, quien ha venido investigando e innovando

sobre a construcción de la lengua escrita en las prácticas pedagógicas del aula; trabajo que consiste en ofrecer un apoyo didáctico en el que plantea estrategias para el desarrollo de competencias relacionadas con la construcción del lenguaje.

Existen muchos estudios sobre lectura y escritura, especialmente para los grados preescolar y primero, dejando a un lado el proceso que continua en los grados siguientes, que son de vital importancia para fortalecer la comprensión lectora y producción escrita en los estudiantes de la básica primaria, lo cual se observa en los resultados obtenidos por el SINECE (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación) en 1.997 donde muestra que los estudiantes colombianos presentan dificultades en lectura, escritura y cálculo.

Kirby Grimley adelantó estudios acerca del DDA con respecto a la naturaleza de la atención, explica los procesos y estructuras cognoscitivas necesarias para que el niño preste atención en la solución de problemas, proporciona en forma detallada la atención y sus deficiencias, la descripción y cuadro clínico de estos niños, el diagnóstico, explica el método para enseñar habilidades interpersonales de solución de problemas. Igualmente Isabel Orjales realiza investigaciones en este mismo sentido, haciendo énfasis en el tratamiento y soluciones a los problemas más inmediatos del niño con DDA (comportamientos, aprendizaje, relaciones sociales e hiperactividad).

Actualmente la Universidad Autónoma de Manizales adelanta estudios sobre la caracterización de los niños con DDA de esta ciudad, pero aún no se conocen sus

resultados por que se encuentra en proceso. Específicamente en nuestro tema de investigación no se registran estudios pero si existen algunas instituciones que velan por la recuperación del niño con DDA, entre ellas están:

Fundación para el Desarrollo Integral del Menor y la Familia FESCO.

Instituto de Estudios de Comunicación Humana. CECH.

Seminario Menor.

Hospital de la Cruz Roja. (Infantil).

Los principales objetivos de estas instituciones son:

- Evaluar al niño con DDA, en forma completa y detallada.
- Ofrecer asesoría con equipo multidisciplinario a los niños con DDA, a su familia y al docente del centro educativo donde asiste el niño.

En 1.998 la Secretaria de Educación Municipal en convenio con la Universidad Católica de Manizales, orientaron programas de capacitación docente sobre "Déficit de Atención aproximaciones prácticas desde el aula", para un grupo muy seleccionado de docentes especialmente aquellos que en sus instituciones educativas tenían a cargo el aula especial, el aula de apoyo pedagógico, psicoorientación etc. Crazo error por que este tema debe ser conocido y manejado por todos los docentes sin excepción tanto, en primaria como en secundaria ya que estos son los que están relacionas directamente con los estudiantes que

padecen este trastorno ya que las instituciones anteriormente mencionadas que manejan este trastorno no son accesibles a toda la población por sus altos costos.

En la Universidad de Manizales existe la especialización en Neuropsicopedagogía, los estudiantes de la primera promoción estandarizaron en dicha ciudad los cuestionarios comportamentales conocidos como CHILD BEHAVIOR CHECKLIST (CBCL), CONNERS TEACHER RATING SCALE (CTRS o Connors Maestros) y CONNERS PARENTS RATING SCALE (CPRS o Connors Padres) en un estudio transversal de tipo descriptivo correlacional, realizado con el propósito de analizar las características y variables de dichas escalas, con el fin de obtener el perfil de los comportamientos de niños y adolescentes escolarizados de la ciudad. En este estudio, se presentaron los valores normativos obtenidos, a partir de una selección estratificada, probabilística y representativa de los niños y adolescentes de la ciudad de Manizales. La muestra total fue de 540 niños y adolescentes de 4 a 17 años, 274 hombres y 266 mujeres, agrupados en los siguientes rangos de edad, 4-5 años; 6-11 años y 12-17 años. La variable escolaridad se dividió en tres niveles: Preescolar, Primaria y Secundaria; igualmente el estrato socioeconómico se discriminó en bajo, medio y alto, a través de un diseño de dos variables (masculino-femenino) por las tres variables descritas: edad, escolaridad y estrato social.

Este estudio hace parte de la investigación realizada en convenio con el Instituto Neurológico de Antioquia, Universidad de San Buenaventura; Universidad de Antioquia y Universidad de Georgia (Athens, Ga - USA) como parte de la línea de

investigación en Neuropsicología del Desarrollo, macroproyecto de Neuropsicología y Conducta.

La estandarización los cuestionarios comporta mentales en dicha investigación permitió realizar un nuevo análisis factorial para las escalas Conners (padres y maestros). La escala Checklist no arrojó cambios significativos en su agrupación factorial.

Los baremos obtenidos a partir de dicha reagrupación factorial constituyen la base para la calificación de los cuestionarios comportamentales, instrumentos que manejados e interpretados en un contexto interdisciplinario contribuyen significativamente a la detección temprana del DDA.

Además de los valores normativos, este documento presenta las versiones colombianas "**Cuestionario de síntomas para padres**" y "**Cuestionario para el maestro**", a partir de la nueva agrupación factorial que arrojó la aplicación de las versiones Conners desarrollada por Conners, Goyette y Ulrich (1978) y empleadas en el estudio manizaleño. Igualmente se describen las instrucciones para la aplicación y calificación de ambos cuestionarios.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Frecuentemente se suscitan dentro del aula escolar, dificultades que poco tienen que ver con los procesos curriculares, pero que afectan los procesos cognitivos;

se trata de situaciones que comprometen directamente a los protagonistas del acto educativo: los estudiantes. Son muchas las limitaciones inherentes a él que impiden un adecuado desempeño académico, entre ellos las condiciones pedagógicas, emocionales y orgánicas que acompañan su realidad cotidiana y cuando se presentan desequilibrios alteran su normal desarrollo, proyectándose a las personas que lo rodean, repercutiendo por lo tanto, en la calidad de vida e interviniendo negativamente en la dinámica familiar, social y escolar; sumando a ello las condiciones socioculturales en nuestro país que limitan la generación de ambientes propicios para el aprendizaje; sin conocer los factores endógenos de los estudiantes, que generalmente se desconocen o se ignoran por temor a enfrentar los desórdenes del déficit de atención con y sin hiperactividad, el cual está generando serias preocupaciones: en primer lugar a nivel educativo, ya que la mayoría de ellos presentan deficiencias académicas importantes, y en segundo lugar, a nivel social porque el comportamiento de los estudiantes que la padecen no se enmarcan dentro de las normas esperadas por la sociedad.

Es importante anotar, que a pesar de que muchos de los síntomas se pueden presentar en los primeros años de la infancia, es en la etapa escolar, donde los docentes y la familia logran detectar las manifestaciones de esta entidad, traducida en problemas de aprendizaje, de comportamiento que se estabilizan con una intervención pedagógica oportuna, en este sentido, los procesos básicos de lectura, escritura, lógica, abstracción, transferencia necesarios para la adquisición de experiencia y conocimientos, se verían afectados; generando serios problemas de orden psicológico, social y cultural por la incomprensión de su problemática.

Por lo tanto ocasionan problemas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar y dificultades en **lectura, escritura** y matemáticas; las se agudizan más por la inatención, hiperactividad e impulsividad que son características de este trastorno. En síntesis, todos estos aspectos hacen que los niños con déficit de atención con o sin hiperactividad sean aislados del contexto escolar, relegándolos a la categoría de niños excluidos de los programas de educación regular. Como consecuencia de ello estos niños propician ambientes favorecedores de la delincuencia juvenil, drogadicción, prostitución, pandillas entre otros.

“El marginamiento cultural retrasa el desarrollo del lenguaje e incide negativamente en el desarrollo intelectual”¹. Los niños con Déficit de Atención son socioculturalmente privados por padres, profesores y compañeros por su comportamiento. Existen docentes que día tras día han querido asumir un cambio en sus paradigmas, sin embargo se han olvidado de las diferencias individuales.

En esta perspectiva, dado el énfasis de la propuesta educativa colombiana caracterizada por la búsqueda del desarrollo humano integral, a partir de los postulados de la psicología cognitiva, y de la psicopedagogía, la cual propende por el desarrollo de los procesos de pensamiento, las competencias, las habilidades y las destrezas que le permitan al individuo hacer operativo el saber y comprometerse con los procesos de cambio y transformación del país; nos interesa presentar una estrategia didáctica que oriente y favorezca tales

¹ FLOREZ Rafael. Hacia la pedagogía del conocimiento. Editorial McGraw. Bogotá 1989.

desarrollos en la competencia en lectura y escritura en los niños con déficit de atención y obtener una nueva alternativa pedagógica, que permita enfrentar en forma más profesional nuestro quehacer pedagógico.

1.5 OBJETIVO

1.5.1 Objetivo General: Construir y Validar una estrategia didáctica para fortalecer la lectura y escritura en los niños con déficit de atención de los grados 3º y 4º de educación básica en la escuela Fe y Alegría Cramsa.

1.5.2 Objetivos Específicos:

- Determinar la efectividad de la estrategia didáctica, en el fortalecimiento de los procesos de la lectura y escritura.
- Innovar en la práctica educativa y en los procesos de enseñanza aprendizaje del área de la comunicación, mediante el desarrollo de la metodología de los talleres.
- Incorporar la estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura y la escritura, a las estrategias metodológicas del plan de estudios de los grados tercero y cuarto de la básica primaria

2. REFERENTE TEÓRICO

2.1 DÉFICIT DE ATENCIÓN CON Y SIN HIPERACTIVIDAD

Para abordar el "Déficit de atención", es necesario comprender los aspectos generales relacionados con la atención desde la normalidad.

La atención consiste en la selección de un fenómeno, objeto o pensamiento que es captado por el centro de recepción del cerebro, el cual lo pasa y lo mantiene en la conciencia, hasta que sucede otro estímulo realmente importante.

En el proceso de atención se involucran tres componentes: **El primero** se refiere al mantenimiento de su nivel y es de naturaleza no selectiva. Esta atención sostenida corresponde a la vigilancia llamada también alerta (arousal); el cual es un mecanismo endógeno que se refiere a una disposición general del organismo para procesar información, lo que llama Leontiev "atención involuntaria". **El segundo componente** es la orientación como proceso que permite dirigir la atención hacia una determinada parte del medio externo, es entonces, la selección de la información que se hace necesaria por el simple hecho de que no todas las informaciones que se presentan pueden ser tratadas simultáneamente. Es de naturaleza selectiva, corresponde a una elección que va a aclarar una cierta información, un determinado conocimiento y se encuentra directamente

relacionada con mecanismos específicos de procesamiento de información, pero responderá a un sistema diferente, lo que Leontiev llamó "atención voluntaria". **El tercer componente** se relaciona con la asignación de recursos atencionales dependiendo de las demandas de las actividades particulares, dada la evidente complejidad que existe para coordinar las operaciones, esto implica la existencia de un sistema supervisor-ejecutor de atención (Firreres 1997).

El trastorno por déficit de atención, en un síndrome que ha cambiado definiciones a través de la historia, antes la condición se conocía como "Disfunción cerebral mínima, Hiperquinesia o simplemente como el síndrome del niño hiperquinético.

El déficit de atención es una condición neurológica que se puede, presentar en niños y adultos, hombres y mujeres de todos los estratos socioeconómicos, niveles de educación o grados de inteligencia. Los seres humanos se pueden identificar con muchos de estos síntomas de déficit de atención, la diferencia sin embargo radica en la intensidad, duración y la manera como estos síntomas interfieren en el desenvolvimiento normal en la vida de la persona.

El déficit de atención no es un trastorno de aprendizaje, ni de lenguaje o de lectura, aunque estos lo pueden acompañar. La característica esencial de esta entidad es una inatención persistente acompañada o no de hiperactividad o impulsividad; éstas son frecuentes y severas en los niños con déficit de atención que en cualquier otro niño de edad semejante; es más común en varones, se estima que de un 3% a un 5% de niños menores de 10 años padecen DDA-H, esto

significa que es más probable que los docentes tengan de uno a tres niños hiperactivos en una misma clase. Este trastorno es más frecuente en varones que en las niñas en una proporción de 10 a 1. Por cada 10 niños hiperactivos hay una niña hiperactiva.

La Asociación Americana de Psiquiatría acordó que se pueden clasificar dentro de los niños hiperactivos, dos subgrupos con una sintomatología parecida:

1. Aquellos que predominan los problemas de atención
2. Aquellos que predominan la impulsividad y la hiperactividad motriz., sobre los problemas de atención.

Estudios recientes advierten que un 25% de los niños hiperactivos incurren en actos delictivos, consumen drogas o alcohol y tienen problemas de personalidad en la vida adulta. Muchos de los niños hiperactivos bien conducidos pueden llegar a ser personas perfectamente adaptadas al entorno. El DDA-H a pesar de tener en su base una sintomatología aparentemente simple, cuando no se hace una buena intervención puede generar problemas muy importantes. No es de extrañar que si un niño le cuesta rendir en clase y centrarse, su comportamiento resulte del todo inadecuado (se levanta, no termina las tareas, etc) no hay una buena intervención, estos síntomas hacen que tenga desórdenes en su personalidad, inadaptación escolar, problemas de conducta, autoimagen negativa, una imagen de sí mismo errónea, autoconcepto (se hipervaloran o se infravaloran) o síntomas depresivos.

Debido a este efecto de bola de nieve, los problemas derivados de la hiperactividad infantil son tanto más fáciles de encauzar cuando más pronto se inicia la intervención.

Se creía que un desorden en la infancia era superado en la adolescencia hoy se sabe que la mayoría de las personas que lo padecen, sin una buena intervención y oportuno tratamiento, este padecimiento les perdura en la adolescencia y los déficit cognitivos derivados de la impulsividad y la falta de estrategias adecuadas de procesamiento de la información se mantienen hasta la edad adulta.

2.1.1 Detección y Diagnóstico: Uno de los factores de mejor pronóstico es la detección precoz y la intervención temprana. Hay mayor alteración de DDA-H en el embarazo o parto. El exceso de actividad del bebe en las primeras semanas no es predictor de conductas hiperactivas futuras, aunque la mayoría de niños hiperactivos, eran bebes que se irritaban con facilidad (llorones) y tenían trastornos en su comida y sueño, otros niños han sido descritos por sus padres como excesivamente tranquilos en los primeros meses y tremendamente hiperactivos a partir de la puesta en pie y marcha.

En la época que resulta más fácil detectar la hiperactividad infantil es en el ingreso al preescolar, los niños se destacan por su inquietud, su falta de autonomía (vigilancia en actividades diarias) suelen dormir poco y despertarse muy temprano, tienen dificultades con las comidas, y falta de conciencia en las normas, son irritables y caprichosos, están propensos a accidentes, llaman la atención del

adulto y compañeros de clase, estos niños parecen no escuchar bien lo que se les dice, no pueden permanecer quietos por largo tiempo, cambian de una actividad a otra sin culminar ninguna de ellas, son impulsivos, cometen más errores, les cuesta más seguir la clase, organizarse, controlar sus rabietas, presentan conducta antisocial, torpeza motora, y problemas a nivel perceptivo-motor que dificultan la lecto-escritura y provocan un bajo rendimiento escolar; en particular se le son difíciles las tareas que requieren de una atención sostenida y concentrada.

Un niño con estas características no resulta fácil de manejar y los padres se angustian o son demasiado protectores. Todo lo anterior, trae consigo consecuencias negativas a nivel familiar, problemas con sus compañeros. mala conducta, baja, autoestima, generalmente son considerados los "niños problema".

No sólo en la escuela es fácil de detectar, también en cualquier situación que requiera cierto grado de autocontrol o espera, resulta una prueba difícil de superar para estos niños: en los grandes almacenes, la sala de espera del médico, la iglesia, los transportes públicos; si son de larga duración y la visita a casa de amigos o familiares, son sitios excelentes para observar las conductas inadecuadas.

Esta frustración es vivida por cada niño de diferente manera, esta se exterioriza en problemas de conducta, enfrentándose a la autoridad, descargando la rabia descontroladamente etc.

Estos síntomas son atribuidos a inmadurez, a rasgos familiares, al carácter, a los profesores o a una falta de exigencia por parte de los padres. Los padres desarrollan sentimientos de culpa, se sienten desorientados y ansiosos, en los factores que no favorecen una evolución positiva del trastorno se incluye el bajo coeficiente intelectual, las alteraciones de conducta, la falta de equilibrio mental de los padres y las relaciones escolares y familiares difíciles; además algunas veces los niños presentan conductas desafiantes, agresivas, negativismo e hiperactividad durante la infancia, es fácil que el pronóstico incluya delincuencia, agresiones, deficiente rendimiento académico y en general una adaptación negativa durante la adolescencia. (este pronóstico no es para todos los casos).

Dada la menor incidencia del DDA-H en la mujer, ha sido estudiada preferentemente en varones y los resultados de las investigaciones realizadas al respecto presenta como posibles causas de esta condición neurológica las siguientes: maduración retardada del sistema nervioso, componente hereditario, lesión cerebral, variación genética, alteraciones metabólicas o emocionales.

La Asociación Americana de Psiquiatría, en su manual, publica los criterios que los profesionales deben tener en cuenta para diagnosticar el déficit de atención con o sin hiperactividad (DDA-H).

Criterio A.

1. Inatención:

- Incapacidad para reconocer detalles.
- Con frecuencia parece no escuchar.
- Dificultad para seguir instrucciones a pesar de haberlas comprendido.
- Dificultad para mantener la atención en tareas y juegos.
- Dificultad para organizar actividades o tareas.
- Tendencia a evitar toda actividad que demande un esfuerzo mental sostenido.
- Extravía con frecuencia los útiles escolares o juguetes.
- Se distrae con facilidad ante estímulos irrelevantes.
- Olvida fácilmente las cosas que debe hacer rutinariamente.

2. Hiperactividad e Impulsividad:

- Se mueve en exceso o se remueve en su asiento.
- Abandona su asiento en la clase o en situaciones que se espera permanezca sentado.
- Corre o salta excesivamente en ocasiones que es inapropiado hacerlo.
- Tiene dificultades para jugar o dedicarse a actividades de ocio.
- Está en marcha o suele actuar como si tuviera un motor.
- Habla en exceso.
- Precipita respuestas antes de haber terminado de enunciar las preguntas.

- Tiene dificultades para respetar y guardar turnos.
- Interpreta o se inmiscuye en las actividades de otros.

Criterio B. Lo síntomas pueden haber aparecido antes de los 7 años

CRITERIO C.

Los síntomas están presentes en más de dos situaciones por lo menos, especialmente fuera de casa.

Criterio D.

Debe haber pruebas claras de interferencia en la actividad social, académica o laboral; propia del nivel de desarrollo.

Criterio E.

El déficit de atención aparece exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico y no se explica mejor por la presencia de otro trastorno mental (trastorno de estado de ánimo, de ansiedad, disociativo o de personalidad).

Del apartado de inatención, el niño debe manifestar 6 o más de los síntomas que allí aparecen, se deben haber observado por lo menos durante 6 meses y con una intensidad que no es propia de un niño de su nivel.

De los apartados de hiperactividad e impulsividad, el niño debe presentar 6 o más de los anteriores síntomas igual que en el anterior, debe haberse observado por más de 6 meses.

Cada grupo contiene 9 síntomas posibles con 6 de hiperactividad y 3 de impulsividad en el segundo grupo; utilizando estos dos grupos el DSMV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, 4^º edición) identifica tres subtipos de DDA:

- Predominantemente inatento (DAH-1)
- Predominantemente hiperactivo-impulsivo (DAH-H)
- Combinado.

En algunos niños el trastorno es predominantemente atencional, mientras que en otros se puede centrar en el componente de hiperactividad. En el tercer grupo de niños el trastorno está constituido por una combinación de defectos de atención y problemas de hiperactividad.

El impacto que un manejo inadecuado del déficit de atención tiene en un niño, no solo agudizará la problemática, sino, que generará serios conflictos que le

obstaculizará la posibilidad de desarrollar su potencial personal al máximo. El DDA-H requiere para su manejo del conocimiento, de sus características y de una actitud positiva que le brinde al niño equilibrio, control y cariño para enfrentar su problemática; de lo contrario llevan al futuro joven a la adopción de conductas delincuenciales, incorporación a pandillas, grupos marginales o por fuera de la ley o al consumo de sustancias psicoactivas.

2.1.2 Bases Neurológicas de la Atención: En la atención, ciertas áreas cerebrales parecen jugar un papel preciso con ella, aunque en ocasiones es difícil unir los resultados de estos estudios; en la alerta intervienen el núcleo central del tálamo, en la atención selectiva es precisa la implicación de las diferentes regiones cerebrales: los culículos superiores, el tálamo el córtex frontal y el giro del cíngulo.

La atención junto con la memoria, el pensamiento, la percepción y el lenguaje, forman los procesos cognitivos (Bayer 1974). La atención es un dispositivo básico de aprendizaje, encargado de vigilar la organización de la actividad mental y adquirir procesos de autorregulación y control. Una alteración en alguno de ellos interrumpe el normal desarrollo de este proceso, desde esta perspectiva, el déficit de atención es un desorden en el neurodesarrollo que afecta su naturaleza cognitiva, pues no solo se reduce simplemente a un problema de actividad, sino que involucra una deficiencia autorreguladora que implica categorías relacionadas con el enfoque de la atención, solución de problemas y motivaciones.

Desde 1.971 se vienen enunciando diferentes hipótesis, dentro de estas están:

El efecto de la dieta. No queda claro el mecanismo de la dieta, pero se sospecha la relación entre alteraciones de comportamientos y alergias a determinados alimentos, especialmente el azúcar y los aditivos en la dieta de los escolares, las investigaciones son confusas, Koplan y su equipo de investigaciones en un estudio realizado en 1.989, observaron una mejoría clara en el comportamiento del 50% de los niños hiperactivos en su estudio que siguieron una dieta exenta de numerosas sustancias tales como: glutamato, azúcares etc. y compuestas: colorantes, preservativas etc. Se ha observado que la ingestión de azúcar en los niños hiperactivos aumenta su nivel de actividad no obstante una dieta sin azúcar no corrige el cuadro hiperactivo.

La existencia de una base neurológica. Los estudios neuroatómicos del sistema nervioso central en los niños hiperactivos realizados con el TAC (tomografía axial computarizada) no aporta datos que apoyen la existencia de una lesión estructural en los niños hiperactivos. Quedan por determinar si técnicas como la resonancia nuclear magnética pueden aportar alguna información más a este respecto. (Cabanyes y Polaino Lorente 1.997) no obstante, la mayor frecuencia de signos neurológicos menores en los niños hiperactivos respecto a los normales y la observación de una sintomatología muy similar de estos niños con personas que han sufrido lesiones en el lóbulo frontal (Chelune y Col.1.986 y McKay y Col 1.985) y la desaparición de la sintomatología clínica en ratones lesionados en esta zona cuando se les administraba metilfenidato apoya la sospecha de los especialistas de la existencia de una posible Disfunción de lóbulo frontal y en las estructuras

diencéfalo-mesencefálicas en los niños con Déficit de Atención con Hiperactividad (Cabanyes y Polaino Lorente 1.997).

Desde el punto de vista neuroquímico la respuesta positiva de los niños hiperactivos a los fármacos estimulantes, apoyan la hipótesis de una deficiencia en la producción regulada de importantes transmisores cerebrales (la dopamina y la noradrenalina) esta deficiencia en la liberación de estos dos neurotransmisores hace más difícil que el organismo mantenga el umbral de estimulación adecuado de las neuronas. Los niños hiperactivos mantienen un estado de hipervigilancia, reaccionando de forma más exagerada a estímulos sensoriales que no despertarían semejante reacción en niños no hiperactivos. La medicación produce una mejora inmediata por que el metilfenidato y la dextroanfetamina facilitan la acción de la dopamina y liberan noradrenalina, permitiendo ajustar ese desequilibrio en el umbral de estimulación, lo que se traduce en la mejoría de la atención y la reducción de la hiperactividad motriz (Cabanyes, Polaino Lorente 1.997).

2.1.3 Características del Niño Hiperactivo: El DDA no es como un brazo quebrado o un dolor de garganta a diferencia de estos dos trastornos. El DDA no tienen señales físicas claras que puedan ser observadas en una radiografía o prueba de laboratorio; esto solo puede ser identificado al buscar ciertos comportamientos característicos los cuales pueden variar según la persona. Los científicos aún no han identificado una causa única detrás de todos los esquemas de comportamientos diferentes. Por el momento el DDA es un diagnóstico que se

le aplica a niños y adultos que constantemente demuestran ciertos comportamientos característicos por un periodo de tiempo. Los comportamientos más comunes están dentro de dos ejes principales sobre los que incide el Déficit de Atención con Hiperactividad:

1. El déficit de atención.
2. La hiperactividad-impulsividad.

La mayoría de los niños presentan un trastorno combinado, con características de ambos ejes. Sin embargo se encuentran niños con sintomatología que recae en el primer eje, el déficit de atención y que carecen de sintomatología en el segundo de los ejes o viceversa, presentan todos los síntomas de hiperactividad-impulsividad pero no hay síntomas de déficit de atención. A ambos grupos se les designa de una forma equivocada niño con déficit de atención con hiperactividad.

✂ **La Conducta Desatenta.** Se refleja en una falta de atención en el niño hiperactivo tiene unas manifestaciones conductuales y otras de tipo cognitivo de motivación para realizar las tareas.

- No termina las tareas que empieza.
- Comete muchos errores.
- No se centra en los juegos.
- Parece no escuchar cuando se le habla
- Tiene dificultades para organizarse.

- Evita las tareas que requieren esfuerzo físico.
- A menudo pierde las cosas que necesita. (elementos escolares, juguetes, ropa etc.)
- Se distrae con objetos irrelevantes.
- Es descuidado en las actividades.

✧ **La Conducta Hiperactiva y la Falta de Autocontrol.** Una de las características del niño hiperactivo es la excesiva actividad motora que sobrepasa los límites normales para su edad y su nivel madurativo. Esta sobreactividad se manifiesta por una necesidad de moverse constantemente y por falta de autocontrol corporal y emocional. En la mayoría de los casos esta inquietud motora desaparece en la adolescencia, mientras que los problemas de atención e impulsividad persisten hasta la edad adulta. Cuando la conducta hiperactiva es muy exagerada puede resultar incompatible con el aprendizaje escolar y deteriora las relaciones con el entorno (profesor, compañeros de clase, la familia, y los amigos).

- Movimientos constantes de manos y pies.
- Se levanta constantemente del puesto.
- Corretea por todos lados.
- Le cuesta jugar a actividades tranquilas.
- Esta activado como si tuviera un motor por dentro.

En muchos casos, especialmente en niños a partir de los 9 años la hiperactividad motriz ya no se manifiesta con las características anteriores, sino que es asumida por excusas constantes para poder ponerse en pie como:

- Enseñar una y otra vez la tarea inacabada al profesor.
- Preguntarle alguna cosa al compañero.
- Ir a buscar algo en los materiales escolares.
- Sacar punta al lápiz.

En las niñas cuya hiperactividad motriz aunque pueda ser exagerada respecto a su sexo y edad es más ligera que la de los niños con el mismo trastorno, son más frecuentes y constantes los siguientes signos:

- Rascarse la cara.
- Estirarse los labios.
- Cambiar constantemente de mano para apoyar la cabeza.
- Juguetear con el borrador y el lápiz.
- Estirarse la ropa.
- Rascarse el ojo.
- Sentarse sobre uno y otro pie.
- Hablar con el compañero del lado.

En algunos casos puede presentar dificultades en la coordinación motriz y en la estructura perceptiva (Cobanyes y Polaino Lorente 1.997). El 50% de los niños con DDA-H presentan signos neurológicos menores como:

- Dificultad para ejecutar movimientos sucesivos y opuestos con mucha
- Dificultades en el reconocimiento de letras o figuras trazadas en la piel.
- Dificultades en el reconocimiento de objetos al tacto.

El significado clínico de la presencia de estos signos neurológicos menores es incierto para Denka y Rudel las relacionaron con el déficit en el control motor, mientras que Shaffer y colaboradores no lo consideran un déficit en el mismo, sino un retraso en el curso normal de la maduración del sistema nervioso. Y por otra parte Gabanyes y Polaino Lorente consideran simplista establecer una relación de estos síntomas neurológicos menores, única y exclusivamente con los aspectos motores y apuntan que está por descubrirse las vinculaciones de estos signos con el déficit de atención así como su valor pronóstico.

✂ **La Conducta Impulsiva** del niño hiperactivo se reflejan en dos vertientes. Una vertiente comportamental y otra cognitiva (referido al estilo cognitivo impulsivo, es decir, a la rapidez, inexactitud y pobreza en los procesos de percepción y análisis de la información en los niños hiperactivos cuando se enfrentan a tareas complejas). La impulsividad comportamental, más ligada a la forma de control motriz y emocional, lleva al niño a actuar sin evaluar las consecuencias de sus acciones, llevado por el deseo de satisfacción inmediata.

- Se precipita en responder antes que se hallan completado las preguntas.
- Posee dificultades para respetar turnos.
- Suele interrumpir o se inmiscuye en las actividades de otros (se entromete en actividades o juegos.).

Los niños comportamentalmente impulsivos parecen funcionar con el siguiente lema: "DESEO Y ACTUO". Mientras los niños conductualmente reflexivos parecen regirse por un lema significativamente diferente: "DESEO, PIENSO Y LUEGO ACTUO".

La impulsividad comportamental esta muy relacionada con el grado de tolerancia a la frustración, es decir, con el umbral a partir del cual el niño es capaz de valorar una experiencia como frustrante. Los hiperactivos manifiestan un bajo umbral de frustración, y esto está muy relacionado en la forma como han sido educados en su familia.

✂ **La Desorganización y la Falta de Autonomía.** En el niño hiperactivo se caracteriza por una desorganización interna y externa, lo cual le dificulta comportarse en forma autónoma.

- Mantiene el escritorio de clase desordenado.
- Su cuarto es un desorden.
- Se le pierden juegos o cualquier otra cosa que lleva al colegio.
- En su hoja de trabajo se salta preguntas así conozca las respuestas.

- Posee dificultades para colocar números en forma ordenada.

✧ **Los Problemas Graves de Comportamiento.** Como la hiperactividad esta relacionada con las dificultades de atención, impulsividad y la hiperactividad, La agresividad por su parte, esta relacionada con el status socioeconómico bajo, las relaciones familiares difíciles, los problemas de conducta, los comportamientos desafiantes, y destructivos en el colegio la delincuencia en la adolescencia.

No todos los niños hiperactivos tienen un trastorno definido como problemas de conducta, se puede decir que muchos de ellos tienen mal comportamiento.

Observamos algunas diferencias entre las características de niños hiperactivos y niños hiperactivos-agresivos.

Cuadro # 1. Diferencias entre niños hiperactivos / agresivos e hiperactivos.

Niños hiperactivos /agresivos	Niños hiperactivos
<p>☆ Los síntomas aparecen antes de entrar al colegio.</p>	<p>☆ Los síntomas se detectan después.</p>
<p>☆ Los síntomas son más graves</p>	<p>☆ Los síntomas son más leves.</p>
<p>☆ Más problemas con las relaciones madre – hijo.</p>	<p>☆ Menos problemas en las relaciones madre – hijo.</p>
<p>☆ Niños desobedientes, protestones, (no aceptan fácilmente normas), desafiantes.</p>	<p>☆ Desobedientes.</p>
<p>☆ Rendimiento académico muy pobre.</p>	<p>☆ Rendimiento académico pobre y también en algunas ocasiones su comportamiento social.</p>
<p>☆ Pocos populares y rechazados, más criticados negativamente por los compañeros.</p>	<p>☆ Poco populares pero menos rechazados.</p>
<p>☆ Catalogados frecuentemente como niños problemas.</p>	<p>☆ El trastorno de aprendizaje es un trastorno asociado menos frecuente.</p>
<p>☆ Peor pronóstico (o diagnóstico reservado). Su tratamiento es muy difícil, se logran pocos los objetivos.</p>	<p>☆ Pronóstico favorable, para superar estas dificultades, en menor tiempo de intervención.</p>
<p>☆ La agresividad en la adolescencia se relaciona con mayor índice de delitos, y en la vida adulta en actos criminales.</p>	<p>☆ Algunos incurren en actos criminales.</p>

Cuadro # 2. Diferencias entre conductas agresivas e hiperactivas.

Conductas hiperactivas	Conductas impulsivas
☹ Se tropieza con el que esta delante del comedor.	☹ Empuja, pega, da codazos para ponerse de primero.
☹ Se levanta del puesto varias veces durante la clase.	
☹ Habla cuando no le corresponde.	Discute enfadado.
☹ Hace tonterías para llamar la atención.	Le quita algo a otro niño.
☹ Corre por la habitación en lugar de trabajar.	
☹ No termina las tareas.	Se niega a trabajar y se muestra desafiante.
☹ Pierde las cosas.	Se niega hacer algo.
☹ Se ríe tontamente cuando nadie lo hace.	Se niega a compartir.
☹ Emite sonidos cuando debería callar.	Obliga a otro niño a hacer algo que no quiere.
☹ Olvida lo que debe hacer.	Insulta.
	☹ Pega y da patadas a los adultos.

✦ **El Desarrollo Socioemocional** en los niños hiperactivos muestran un desarrollo emocional inmaduro en comparación con los compañeros de su edad.

- Se desmoralizan con facilidad.
- Cambian frecuentemente de estado de ánimo.
- No toleran la frustración.
- Les cuesta aceptar sus errores.
- Les cuesta ponerse en lugar del otro y aceptar sus deseos y sentimientos.
- Frecuentemente son tercos y de mal genio.
- Poseen autoestima baja o falsamente inflada.

ASPECTOS POSITIVOS DE LOS NIÑOS CON DDDA-H

- Poseen gran cantidad de energía.
- Pueden hacer una gran cantidad de cosas a la vez.
- Ven ciertos detalles que otras personas no pueden ver.
- Pueden pensar en forma diferente y novedosa.
- Son imaginativos y creativos.
- Son sensibles y compasivos.
- Tienen buena memoria a corto plazo.
- Son valientes.
- Son divertidos.
- Algunos disfrutan de ser ellos el alma de la fiesta.
- Poseen excelentes destrezas mecánicas.

Algunos famosos con DDA han sido: Leonardo Da Vinci, Albert Einstein. General Patton, Rockefeller, Tom Cruise General McCurtur, Tomas Alba Edison, entre otros; sufrieron déficit de atención en su niñez que fue separada y reflejada en sus grandes logros y descubrimientos.

2.1.4 Tratamiento. La vida puede ser difícil para los niños con DDA. Ellos son los que a menudo tiene problemas en la escuela, pueden pasar horas angustiados cada noche luchando en concentrarse para realizar la tarea y luego olvidarse de llevarla a la escuela. Algunos niños liberan su frustración actuando de manera contraria, iniciando peleas; algunos vuelcan su frustración en dolencias del cuerpo, tal como el niño que tiene dolor de estómago todos los días antes de la escuela. Otros mantienen sus necesidades y temores adentro para que nadie pueda ver lo mal que se siente.

La idea de medicar a los niños con estas características no es un invento de la medicina occidental, ya que desde los Griegos antiguos se recetaban drogas como el opio para contrarrestar la sintomatología.

El tratamiento moderno de este trastorno, como muchos de los tratamientos médicos fue descubierto al azar por Bradley en 1.937, quien encontró que al otorgar estimulantes a niños, a la inversa de lo que podría esperarse, se producía el efecto contrario: disminuía su actividad y mejoraba su atención. Hasta ahora se ha utilizado este tipo de drogas con excelentes resultados, ya que además

mejoran enormemente en cuanto a su agresividad, impulsividad y problemas perceptivo-motores.

- **Examen médico:** todo niño con este desorden se le debe practicar un examen físico completo, con el fin de determinar otro problema de salud que requiera tratamiento médico.

- **Tratamiento con medicamentos:** los neurólogos, pediatras y los psiquiatras recetan medicamentos de un efecto sedante para estos niños, lo cual les permite concentrarse. Las drogas como el ritalín, el cyfert o la dexedrina los tranquilizan y mejoran su capacidad para concentrarse. Es importante que el médico o el psiquiatra le explique a los padres cuales son los beneficios y posibles efectos secundarios que posea dicho medicamento. A pesar de lo útiles que son estas drogas la ritalina y otros estimulantes han iniciado mucha controversia, La mayoría de los médicos sienten que los posibles efectos secundarios deben ser cuidadosamente sopesados contra los beneficios de recetar las drogas. Mientras están tomando estos medicamentos, algunos niños pueden bajar de peso, tener menos apetito, y temporalmente crecer mas lentamente. Otros pueden tener problemas al dormir. Algunos médicos creen que los estimulantes pueden empeorar los síntomas del síndrome de Tourette a pesar que investigaciones recientes muestran que esto puede no ser cierto. Otros médicos dicen que si se observan con cuidado la altura, peso y desarrollo general del niño, los beneficios de la medicación tienen mucho mayor peso que los posibles efectos secundarios. Los efectos secundarios que si ocurren pueden ser manejados al reducir la dosis.

En la mayoría de casos los niños tratados con ritalina, modifican la conducta desde la primera de ingesta y se observan mejorías en su rendimiento escolar y en su relación con los demás, las dosis otorgadas generalmente son mínimas, y en función de las necesidades de cada niño, por lo que es difícil que produzca adicción. Para obtener mejores resultados en el tratamiento el medicarlos no es suficiente, es conveniente advertir a los padres de la existencia del trastorno y proporcionarles ciertas orientaciones que deben aplicar en casa y complementar el tratamiento con alguna terapia (psicológica, lenguaje, dependiendo del cuadro clínico).

Los fármacos no eliminan el DDA-H pero reduce sus manifestaciones y facilitan la adaptación social y escolar del niño, así como sus progresos académicos y sus desarrollos cognitivos. Con la medicación el niño puede responder a las exigencias escolares más rápidamente (ésta más tiempo quieto y concentrado) ésta más abierto a aplicar las estrategias de aprendizaje cognitivo, al trabajo en clase o a los deberes de la casa, y se anima por que los progresos se hacen más visibles, para cuando el tratamiento farmacológico termine, él ya se sentirá más capaz de realizar un esfuerzo (ha visto con anterioridad que tiene resultado) es más tolerante a la frustración, tiene hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje reflexivo, y un espíritu luchador para entonces las dificultades que suponga la falta de apoyo de la medicación se subsanaran con facilidad.

La terapia farmacológica se recomienda a niños mayores de 5 años con un estricto diagnóstico y acompañada de tratamiento psicopedagógico oportuno. Otro

medicamento utilizado en estos niños es el metilfenidato por lo general tiene una duración de dos años y se administra en forma de pastillas que los niños ingieren antes de ir al colegio para que los efectos de las mismas se manifiesten predominantemente durante las horas escolares; sus efectos se detectan a los 15 o 30 minutos de su ingesta y tiene una duración de 4 a 5 horas. Con el fin de prolongar sus efectos durante la jornada escolar se pueden suministrar dos tomas (una por la mañana y otra al medio día) según dosis ajustada en función de peso y de características de cada niño; a diferencia de otros fármacos el metilfenidato carece de efectos secundarios importantes, tan solo se han descrito en algunos casos cierta dificultad para iniciar el sueño y disminución de apetito.

Si bien es cierto que no se han encontrado hasta la fecha evidencias neurológicas del trastorno, no puede negarse su existencia, debido a que los síntomas están presentes y los niños que los padecen sufren graves consecuencias, además los padres piden ayuda al especialista y el medicamento hasta la fecha, ha dado resultados convincentes.

● **El Tratamiento Cognitivo Comportamental:** El objetivo principal es que el niño adquiera por sí mismo, alcanzar una total autonomía.

Este tratamiento recibe este nombre por que utiliza:

Técnicas cognitivas como las autoafirmaciones, toma de conciencia de los procesos mentales.

Y técnicas comportamentales basadas en el control de acontecimientos que provocan la aparición o el mantenimiento de las conductas positivas o negativas.

- **Autonomía en la regulación de su comportamiento** autocontrol, adaptación a las normas etc.

- **Autonomía física** hábitos de la vida diaria, orden, colaboración etc.

- **Autonomía cognitiva** capacidad de seleccionar la información relevante de la irrelevante, autoevaluación, autocorrección, selección de las estrategias de actuación más adecuadas a la situación etc.

- **Autonomía emocional** con independencia de los adultos, con una autonomía sana y relaciones satisfactorias con las personas que lo rodean.

La mayoría de las técnicas comportamentales van dirigidas a:

- Mantener al niño trabajando y terminando la tarea.
- Controlar la impulsividad.
- Obedecer e incrementar sus habilidades sociales al mismo tiempo que trata de reducir la hiperactividad motriz.
- Disminuir el tiempo en que el niño esta fuera de la tarea que le corresponde.

Las técnicas comportamentales se basan en la administración de refuerzos o castigos para controlar las conductas positivas o negativas del niño. Las técnicas comportamentales como las farmacológicas, tienen la ventaja de que requieren poco esfuerzo por parte del niño ya que es el educador el que organiza el sistema de recompensas. Las técnicas cognitivas requieren que el niño trabaje con su pensamiento lo que aumenta su eficiencia, a largo plazo.

● **Evaluación psicológica:** algunos niños pueden tornarse deprimidos y presentar problemas de conducta así como también emocionales. Un psicólogo o un psiquiatra puede colaborar en este aspecto.

El papel de los especialistas: a los psicopedagogos, psicólogos, y neurólogos especializados de forma conjunta les corresponde realizar:

1. El diagnóstico diferencial que permite definir exactamente el tipo de trastorno que presenta el niño.
2. El diagnóstico de posición que describe la situación actual en la que se encuentra el niño, la gravedad del problema que sirven de marco de referencia respecto al cual se va a diseñar el tratamiento.
3. El diseño de un programa de intervención que contemple el tratamiento especializado, un programa para la casa y orientaciones específicas y prácticas para el profesor.

- **Tareas académicas:** es importante que el docente tenga muy buena comunicación con los padres del niño con DDA y para ayudarlo debe organizar cuidadosamente su programa escolar, señalando una hora específica diariamente para que trabaje en las tareas asignadas para realizarlas en el hogar, debe proveerle un lugar limpio, claro y libre de estímulos de luces brillantes, objetos de colores llamativos y de ruidos que puedan distraerle.

- **Apoyo familiar:** la familia es el apoyo mas importante que tiene un niño. Es importante asistir a grupos de apoyo para padres de niños con DDA será muy beneficioso el intercambio de experiencias.

- **El ejercicio:** los niños con DDA no poseen buena coordinación motora Es importante estimular a estos niños para que participen en aquellos deportes que dependen del esfuerzo individual tales como: el baile, las artes marciales, el juego de bolos, el tenis, el golf, el patinaje en hielo entre otros.

Desde el punto de vista de intervención dos son los tratamientos que han demostrado mayor efectividad en la hiperactividad infantil: el tratamiento de medicamentos como se menciona anteriormente, y el tratamiento cognitivo comportamental. Aunque en ocasiones se aplica en forma separada, la aplicación de ambos programas de intervención han demostrado ser la medida más eficaz para dicho tratamiento.

2.2 PEDAGOGÍA

Para desarrollar y comprender la educación, existen algunas formas de hacerlo desde ambientes formales; una de estas formas son las pedagogías activas: al interior de ellas el enfoque constructivista; entran a jugar un papel importante cuando se institucionaliza la educación y se quiere profundizar sobre el quehacer para lograr los objetivos institucionales con los estudiantes es ahí que se piensa en la pedagogía como ciencia de la educación. “la pedagogía es el saber teórico práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica a partir de su propia experiencia y del aporte de las otras practicadas y disciplinas que se interceptan con su quehacer”². Entonces la pedagogía es ejercida por el maestro y todas aquellas personas que tienen la necesidad de explicar y aplicar conocimientos respecto al enseñar y al aprender; saben cómo volverse facilitadores del desarrollo de los niños, pero no pueden hacerlo solo bajo sus paradigmas; se necesita recurrir a otras disciplinas que permitan para el conocimiento la aprehensión de la realidad; una de esas opciones la ofrece las pedagogías activas ya que en ello se privilegian posiciones pedagógicas.

² VASCO, Carlos Eduardo. Algunas Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. Editorial Coprodic. Bogotá 1990.

2.2.1 Procesos de Desarrollo del Aprendizaje: Los procesos de crecimiento y desarrollo del niño, son las bases en que se apoya e inician los procesos de desarrollo del aprendizaje, ya que una educación por procesos estudia y da cuenta de los logros y dificultades del niño, de acuerdo con la maduración de sus etapas de crecimiento. Para referirse a los procesos de desarrollo del aprendizaje, es necesario tener en cuenta las experiencias de la comunidad educativa en su finalidad de reconstruir lo orientando hacia el desarrollo de las capacidades del niño, mediante la interacción de sus vivencias y la información que le proporciona la escuela; en este sentido el Ministerio de Educación Nacional plantea una "Educación centrada en los procesos de desarrollo del estudiante y en el mejoramiento permanente de los procesos pedagógicos, organizativos, administrativos y curriculares"³ A partir de este enunciado y de una serie de dimensiones como investigación democracia, participación autonomía, se consolida los procesos de desarrollo del aprendizaje.

El Ministerio de Educación Nacional los define como "los procesos de desarrollo son aquellos que se refieren al proceso secuencial y progresivo de las capacidades del niño en sus aspectos físicos, morales, actitudinales y sociales, los cuales son el resultado de su interacción con ambiente escolar y socio-cultural concreto"⁴. a través del cual el estudiante construye sus habilidades, destrezas. Hábitos, valores y finalmente su formación integral.

³ MEN. Promoción automática en educación básica primaria. Editorial magisterio. 1.987. Pág. 19.

⁴ IBÍD. Pág. 107.

Para una formación integral del estudiante, a través de una educación centrada en los procesos se debe trabajar: procesos de desarrollo cognoscitivo, socio-afectivo, psicomotriz, físico y de las habilidades comunicativas que son objeto de estudio en esta investigación, específicamente lectura y escritura. Igualmente cabe notar que la educación centrada en procesos implica también el desarrollo integral del niño y se fundamenta en:

- **Los logros**, concebidos como los estados a que llega el estudiante en su proceso de desarrollo.
- **Los indicadores de logros** son los indicios que se observan en el comportamiento del estudiante, muestra que se ha llevado a un estado eficiente del proceso.

En síntesis los logros e indicadores de logros forman la base de la educación cualitativa en los procesos de desarrollo del aprendizaje. Para la ejecución de tales procesos se deben tener en cuenta las siguientes condiciones.

1. Motivación: es el fundamento intrínseco que lleva al estudiante a tomar una decisión y construir su aprendizaje. En el libro aprender a educarse ser y obrar de Enrique Cajamarca se exponen tres factores de motivación.

- Construir conciencia de todo lo que aprende corrigiendo errores y fundamentando aciertos.

- Reconocimiento social por su avance en el aprendizaje.
- Decisión como la capacidad de tomar decisiones u obrar por motivos racionales no por temor.

2. **Observación:** es la aplicación de los sentidos al objeto de estudio en forma sistémica, precisa y objetiva.

3. **Atención:** es la fijación de la mente por medio de los sentidos, le permite al sujeto ser reflexivo y trascender.

4. **Percepción:** es la base de la abstracción, ya que los sentidos captan y transmiten al cerebro la imagen del objeto.

5. **Imaginación:** es la capacidad para construir imágenes a partir de lo que se percibe.

6. **Adquisición:** una vez que la atención se ha fijado y la percepción esta en proceso, se da el aprendizaje; ya que entra a la memoria del niño, asume un esquema de conocimiento que queda en la memoria a largo plazo.

7. **Retención:** se refiere al almacenamiento de los aprendizajes en la memoria.

8. **Recordación:** es la búsqueda de algo en la memoria y lo aprendido recientemente se revive.

9. **Generalización:** es la práctica de lo aprendido en cualquier contexto o situación, esta relacionado con el desempeño.

Estas condiciones son las fases del acto de aprendizaje, y a la vez los componentes estructurales de las habilidades comunicativas que involucran los procesos de lectura y escritura.

2.2.2 El Constructivismo Pedagógico: el constructivismo ha sido considerado como un movimiento pedagógico; se desarrollo en Suiza con Jean Piaget y en Rusia con Vigotsky, desde los años treinta surgieron entre los maestros muchas hipótesis acerca de cómo se construye el conocimiento; en la búsqueda de esas respuestas surgió el constructivismo.

El constructivismo se fundamenta en la teoría del conocimiento hace referencia a la relación entre el sujeto y el objeto; la esencia del producto de dicha interacción y a la naturaleza de la realidad.

La relación del sujeto conocedor, con el objeto conocible tiene como resultado el conocimiento; que depende del contexto de la realidad que es lo conocible, esto quiere decir que el niño no solamente es producto del contexto únicamente, sino una construcción propia, que va construyendo como producto de la interacción de

los aspectos cognitivos afectivos y sociales. En este sentido el conocimiento es construido por el hombre.

Para aplicar el constructivismo en la pedagogía existen unos principios que son:

- El conocimiento no se construye pasivamente, es construido activamente mediante la interacción sujeto-objeto-sujetos.
- La función de la construcción cognitiva debe ser viable, ajustada y facilitada.
- El proceso del conocimiento es un facilitador que le permite al sujeto organizar sus experiencias y vivencias.
- El sujeto cognoscente es un ser pensante que recrea la realidad dándole una significación
- Los procesos constructivos necesitan de una acción intencional.
- La construcción del conocimiento se hace de una forma cooperada.
- Los contenidos propuestos por la escuela deben aproximarse a la realidad, la vida, la experiencia del sujeto de los maestros y de la localidad en la cual están insertos.
- El interés por conocer es inherente a cada persona por que la motivación debe ser enriquecida por factores externos e internos de acuerdo a la capacidad del sujeto.
- Los espacios y ambientes deben resaltar sentimientos democráticos esta directamente relacionado con ambientes de equidad, cooperación, participación, tolerancia y solidaridad.

- La verdad no es única esta en permanente construcción y se puede llegar a ella por diversos caminos.
- El error en el proceso del conocimiento tiene un rol bastante favorable ya que esta presente en todo proceso constructivo y se pone en evidencia en el sujeto o el objeto, para poder superarlo.
- Los saberes previos van por delante ya que con base en ellos se construye su conocimiento.

Para que estos principios sean una realidad el escenario de aprendizaje que es el aula debe convertirse en un espacio de convivencia, cooperación con opciones didácticas que permitan la participación; una manera didáctica de operacionalizar el constructivismo en el trabajo por proyectos, donde se organizan los contenidos en torno a situaciones significativas los mapas conceptuales donde se refleja el conocimiento del niño. El docente ante el constructivismo pedagógico debe asumir una actitud constructivista como una condición profesional; ser un problematizador capaz de incitar y suscitar en los niños dudas, inquietudes, inseguridades otras respuestas y otras visiones; ser un intermediario mediador entre el pensamiento del niño y la realidad que vive, ejerciendo el liderazgo y propiciando espacios para la concertación con sentido y significado; el maestro debe ser facilitador del aprendizaje que promueva en el niño situaciones pedagógicas, que le permitan avances en el proceso de construcción del conocimiento, a través de condiciones para transformarse él y transformar a sus alumnos; respetar las diferencias individuales, conocer y estudiar las hipótesis que tienen sus alumnos, para construir estrategias pedagógicas que le sirvan al niño para escuchar, observar y

comprender cada situación que éste vive tener confianza en lo que hace en sus capacidades y confiar en los niños; debe actualizarse para comprender los conocimientos sobre el desarrollo del niño la pedagogía y la didáctica.

El aprendizaje escolar a la luz del constructivismo pedagógico es considerado, “como un proceso de construcción conjunta entre el profesor y sus alumnos; proceso orientado a compartir universo de significados cada vez más amplios y complejos y en el que el profesor intenta que las construcciones de los alumnos se aproximen progresivamente a las que considera (culturalmente) correctos y adecuados para comprender la realidad. (Coll y Sole. 1.989).

2.2.3 La Lectura y Escritura Desde un Enfoque Constructivista: Este enfoque considera la lectura y la escritura como medios de comunicación y de expresión que no pueden apartarse del contexto del niño; a sí mismo el niño debe apropiarse del lenguaje escrito, es decir, a través de intercambios comunicativos y expresivos; él es quien debe producir su propio conocimiento sobre la lectura y la escritura por descubrimiento y no por imitación al maestro. La lectura y la escritura son considerados como la capacidad de construir sentidos.

“Un niño aprende hablar y entender lo que otros hablan desde su primer año de vida; entonces empieza a intercambiar significados con la gente que lo rodea; luego viene una época en la que desea poder hacer con el lenguaje los actos de significación que quiere realizar, aquellos que ya no pueden ejecutarse sólo hablando y escuchando y es a partir de ese momento, cuando la lectura y la escritura cobran sentido para él”.

HALLIDAY

2.2.4 La Lectura y La Escritura como Proceso de Construcción: "Leer no es descifrar sino construir sentido a partir de signos gráficos y de los esquemas del pensamiento del lector"⁵.

"Proceso de construcción de la significación de un texto en el que se coordinan datos de texto con datos de contexto"⁶.

La lectura se concibe como un proceso de desarrollo del pensamiento, en el cual el niño mediante su capacidad cognitiva y sus saberes previos lingüísticos escribe y reescribe el texto, es decir, lo transforma y lo lleva a su realidad.

"La escritura como sistema necesita reglas que llegan a dominarse gracias al trabajo que hace cada individuo en el plano psico-lingüístico, definido como la interacción permanente que hay entre lenguaje y pensamiento"⁷.

⁵ FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Editorial siglo XXI. México 1.979.

⁶ KAUFMAN, Ana María. Legalizar la escritura no convencional, una tarea impostergable en la Alfabetización inicial. En memorias del primer encuentro internacional de pedagogías Constructivistas. Activas y Desarrollo Humano. Editorial Magisterio, 1997. pág. 249.

⁷ GUZMÁN, Rosa Julia y MEJIA Clara. Lengua escrita 1^º y 3^{er} grado. Santafé de Bogotá. CINDE. 1994. pág.8

La escritura consiste en un sistema de signos y símbolos lingüísticos a través del cual se expresan ideas, mediante la representación gráfica; es construir mensajes con sentido.

El desarrollo y fortalecimiento de las competencias comunicativas de lectura y escritura, demanda de un trabajo mental permanente, de análisis, interpretación y comprensión.

Estos procesos se desarrollan paralelamente con los otros saberes que el niño va aprendiendo de su cotidianidad y se van construyendo en los momentos en que van apareciendo maneras de representar una realidad, van avanzando en el nivel que el niño interactúa con medios escritos y experiencias de lectura; el papel del profesor en estos procesos es fundamental, pues su acción pedagógica debe centrarse en planteamientos sobre situaciones de lectura y de escritura, de tal manera que inciten conflictos cognitivos y propicien confrontaciones y análisis; desde perspectivas como éstas, la lectura y la escritura se van construyendo con estudiantes que pierden el miedo a expresarse a comunicarse y a equivocarse en sus producciones, las cuales nunca deben ser consideradas ininteligibles por no aproximarse a las reglas alfabéticas o convencionales, ya que lo que se pretende es que a través de sus etapas de construcción, el niño descubra el sentido y el significado de un contenido o una producción.

El proceso de construcción de la escritura es complejo, debe dinamizarse en la búsqueda de sentido y significación, ya que el niño es un sujeto inquieto esta haciendo cuestionamientos constantemente, formula hipótesis sobre lo que

sucede en su entorno; así mismo, lo hace frente a escritura porque está presente en su vida; igualmente construye conocimiento sobre la escritura sea cual fuere el sistema de enseñanza.

La escritura como objeto cultural le permite al niño interactuar con los portadores del texto, al interactuar construye conocimiento acerca del Objeto; esa construcción no es gratuita está basada en su hipótesis; en esta secuencia entra a jugar un papel definitivo la configuración lógica en el sentido que enriquece la representación conceptual que el niño se hace del objeto y la configuración semántica lo incita a buscar entre la escritura y lo que ella significa, relación que construye a través de la observación de las prácticas cotidianas que los demás hacen con el lenguaje escrito (carteles, vallas, libros, graffitis), esto significa que el niño construye intrínsecamente las hipótesis respecto al sistema de escritura.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky demostraron que antes y después de la época escolar, el niño ya construye su propio sistema de escritura con eso y desarrolla estructuras cognitivas; iniciaron a partir del siguiente enunciado: "leer no es descifrar, sino construir sentido a partir de signos gráficos y de los esquemas del pensamiento del lector

☆ Escribir no es copiar, sino producir sentido por medio de los signos gráficos y de los esquemas del pensamiento de quien escribe.

☆ La lectura y la escritura no se restringe al espacio escolar"⁸.

⁸ FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.

De acuerdo con la investigación de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, el niño mediante un proceso fundamentalmente activo, que requiere la construcción de hipótesis a partir de sus interacciones con textos, construye la lengua escrita, pero quemando unas etapas que son imprescindibles para descubrir los principios del sistema de escritura convencional o alfabético utilizado por los adultos.

La interiorización o aprobación del lenguaje escrito implica el proceso de la lectura, concebido como la capacidad para interpretar, encontrar significado y sentido a un texto, lográndolo mediante la interacción entre texto y lector.

La lectura al igual que la escritura cumple una función comunicativa de adquisición de información y culturización; una función humana en el sentido que contribuye al sano esparcimiento y recreación; consecuentemente una función cognitiva, ya que facilita la reflexión y, posibilita el desarrollo intelectual de la persona, lo mismo sucede con la escritura; sin embargo, la función principal de la lectura es la comprensión.

El proceso de la lectura también es complejo, debe iniciarse con la construcción y búsqueda de significados mediante la capacidad cognitiva y los conocimientos previos lingüísticos del niño. Al igual que la escritura requiere de etapas muy definidas que permitan analizar como el niño lee, comprendiendo y relacionando el texto con la imagen.

En las investigaciones de Violeta Romo quien se apoyo en los estudios de Ferreiro, Taberosky y Margarita Gómez se correlacionan aspectos que le permiten al niño llegar a la diferenciación entre lectura y escritura, entre narración y lectura en la profundización sobre lectura y escritura como proceso de construcción se puede definir que:

existen factores neurológicos, orgánicos, socioculturales y emocionales o de equilibración, que pueden contribuir negativamente al desarrollo del conocimiento en estos procesos.

La construcción de la lengua escrita requiere de concebir al niño como el sujeto cognoscente y a la lecto-escritura como el objeto de conocimiento y a los conocimientos previos como las experiencias socioculturales aprendidas en su contexto.

2.3 DIDACTICA

La didáctica como doctrina de la enseñanza se ocupa de perfeccionar la eficiencia de los métodos, capacitación y formación. Apareció con Wolfgang Katke (1.571.1.635); se empezó a considerar como un conjunto de reglas para guiar el proceso de enseñanza.

Juan Amos Comenio (1.592-1.671), con la publicación de la "Didáctica Magna;" esta doctrina adquiere su carta de presentación.

El objeto propio de la didáctica es el proceso de la enseñanza, entendido como un acto de relación entre el docente y el estudiante, en el análisis reflexivo de los elementos que lo delimitan y lo conforman. La didáctica juega un papel decisivo en el dominio de recuperación de la pedagogía, como saber técnico de la educación ya que necesita apoyarse en la experimentación y la interrogación de la materia misma.

2.3.1 Didáctica y Metodología: Para abordar el tema de la didáctica, debe hacerse a la luz de la pedagogía, ya que es una de sus disciplinas y hacia ella apuntan sus avances.

La didáctica busca la construcción de indicadores de pensamiento que permitan la reflexión seria y ordenada sobre la enseñanza; pretende cualificar las estrategias de enseñanza mediante las cuales los niños se acercan a los objetos del conocimiento y se apoya fundamentalmente en la psicología del aprendizaje; ya que para saber "como enseñar" implica saber "como aprender".

La didáctica se expresa en la medida que se tenga claridad, en forma explícita o implícita acerca de los principios que orientan la enseñanza, deben ser concebidos como aquellos actos de reflexión, discusión, teorización y pensamiento sobre las maneras y formas de enseñar para llegar a un aprendizaje significativo.

Para generar un cambio exitoso en la labor pedagógica, es necesario tener claridad de lo que esa tarea implica y dominar algunos conocimientos básicos para

enfrentar las eventuales dificultades por las que todo acto educativo puede pasar, uno de esos conocimientos fundamentales es la didáctica, esta debe ser asumida por la comunidad educativa, como la ciencia de la enseñanza que busca acompañar y orientar a los educandos en su aprendizaje; ofrece al maestro y a los alumnos una serie de normas que le faciliten el aprendizaje significativo; pero no se refiere a un listado de acciones de las que se puede aprehender las más fáciles, se trata de unos principios pedagógicos universales, específicamente dirigidos al maestro; pues le ayuda a considerar su quehacer diario, esto no quiere decir que la didáctica le resuelva todas las necesidades educativas, ya que el maestro ante todo debe tener presente sus capacidades y las de sus estudiantes; en este sentido estos principios son:

1. Principio de intuición, objetivación y visualización: El docente debe aproximarse a lo concreto, haciendo que los contenidos sean accesibles a los sentidos y experiencias de los alumnos.
2. Principio de actividad del estudiante: Muestra como el aprendizaje debe ser una acción de auto - formación y autodisciplina.
3. Principio de realismo: se refiere al acto de enseñar y orientar; que cualquier contenido nazca de la necesidad y requerimiento de los alumnos.
4. Principio de consolidación: que la enseñanza y el aprendizaje sean un esfuerzo definitivo, que se puede afianzar lo aprendido.

5. Principio de adecuación al niño: considerar al niño como una persona con cierto nivel de desarrollo y no como un adulto pequeño; igualmente tenerse en cuenta los niveles de maduración psíquica, cognitiva y los intereses y necesidades del estudiante.

A la par con los principios, deben acompañarse de formas didácticas que puede ser: directas o indirectas.

La primera, la exposición esta a cargo del maestro es él quien habla (discurso, presentación y demostración), explica que hacer (conversación e instrucciones); la segunda esta indirectamente manejada por el profesor. Se tiene en cuenta el contenido de la actividad para su producción, construcción y elaboración, la manera psicológica de la actividad para trabajarla en forma individual y/o grupal y el escenario donde se realiza la actividad si es en el aula, otro sitio del colegio o escuela o la casa.

● Según la estructuración de las áreas fundamentales la didáctica a seguir será:

Observación: el objeto de la enseñanza esta inmerso en la realidad.

Reproducción: el objeto del conocimiento y la enseñanza está descrito en figuras, videos, láminas u otro material

Representación: el objeto del conocimiento construido por el alumno, donde se permite la libre expresión y creación.

Desarrollo: el objeto nace en un proceso de racionalización, reflexión, construcción y cooperación.

En el manejo de la didáctica, el maestro debe asumir con claridad, que la didáctica puede ser general, en el sentido que le ofrece las normas a seguir o especial la que aplica esas normas o asignaturas en particular.

2.3.2 La Didáctica de la Lectura y la Escritura: “La enseñanza del lenguaje tiene como finalidad que el alumno aprenda a hablar, leer y escribir correctamente y con propiedad su idioma y emplearlo con facilidad y desenvoltura en todos los momentos de la vida.”⁹.

Para lo cual requiere:

- La búsqueda de sentido y significancia.
- La explotación de la narratividad.
- La representación e interpretación simultánea.
- La construcción libre y espontánea.

No se podrá hablar de didácticas específicas de las competencias comunicativas, sin antes referir un poco a la didáctica del lenguaje, pues esta es la herramienta principal de la comunicación.

Para que el niño adquiera las competencias comunicativas de una forma clara y creativa, el maestro debe provocar espacios que le permitan la libre, espontánea, coherente y clara aplicación de la expresión del pensamiento, partir de situaciones

⁹ LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogía. Editorial Lozada. Buenos Aires. 1986.

concretas y reales, estimular expresión intragrupal, mediante diálogos, conversatorios, y dramatizaciones; originar debates, confrontaciones, juicios y alocuciones que adiestren al niño en el hablar correctamente, pensar más y expresarse mejor en forma oral y escrita.

Si bien es cierto que el lenguaje nos proporciona y facilita la convivencia, también es cierto que el niño debe considerarse como un ser pensante en esa convivencia, dueño de su propio lenguaje aunque ajustado a formas lingüísticas definidas; por lo tanto la acción metodológica debe tender a priorizar la intercomunicación libre, espontánea y expresiva, con el propósito de aproximar al niño más a su entorno, incentivar las maneras expresivas o competencias comunicativas; este procedimiento didáctico y metodológico, hace parte del quehacer pedagógico en el aula, en el propósito porque el "niño se apropie del lenguaje como una forma de proyectarse; se logra cuando el maestro le da oportunidad de relatar, narrar, dialogar, componer; es decir, cuando construye textos y ejercita el lenguaje mediante todas las formas expresivas que se puedan. "Si el maestro logra el aprendizaje empírico del idioma, puede estar seguro que el niño no sólo hablara bien, sino que será capaz de expresar sus ideas en forma escrita agradable y ante todo espontáneo."¹⁰

¹⁰ Universidad de la Sabana. Didáctica general. INSE. Bogotá. Publicaciones Santafé de Bogotá.

Es importante considerar que la lectura aunque se maneje simultáneamente con la escritura, debe concebirse también como un instrumento didáctico básico para el desarrollo y la producción intelectual del niño, ya que puede establecer relaciones y significados, comparar sus propios juicios con lo que ha leído, fortalecer el sentido crítico y reflexivo.

Para fortalecer el aprendizaje por medio de la didáctica, se deben tener presentes ciertas consideraciones técnicas que requiere el aprendizaje; dichas técnicas hacen referencia a:

- Estimular el pensamiento con el propósito de iniciar al niño en la exteriorización de ideas.
- Utilizar toda situación real para que el niño piense, interiorice, se exprese en forma espontánea y desinhibida.
- Trabajar conjuntamente la lectura y la escritura para que el niño haga en ellos unos procesos de formación.

La didáctica además de las normas y principios debe tener en cuenta los actores: el niño, el autor, el profesor y los escenarios; las metodologías y las áreas fundamentales; por lo tanto, la necesidad de tener presente un método didáctico para fortalecer las competencias comunicativas hace reflexionar sobre las ya existentes para que el docente que trabaje con énfasis en el constructivismo, se fundamente y tenga presente lo que le puede aportar, facilitar y brindar al niño en su proceso de construir conocimiento.

La escritura debe ser construida y perfeccionada por los niños ya que conforman un instrumento para la expresión gráfica del pensamiento, representa la comprensión de lo que construye y su propio conocimiento.

La didáctica de la escritura trabaja ejercicios motrices continuos para proyectar una escritura legible, el dominio de espacios y oportunidades que el docente le ofrezca para construir textos con sentido por la puesta en común de lo que se escribe en la búsqueda de corrección y el aprendizaje cooperativo, a demás proponer técnicas de aprendizaje que posibiliten la apropiación y construcción de la lectura y la escritura simultáneamente, el compartir experiencias que permitan la construcción y la maduración de las estructuras mentales, las actividades con dibujos, pinturas, plastilina ayuda a la madurez y fortalecimiento motor.

Existen muchos métodos y estrategias que le permiten al niño, comprometerse en los procesos de lectura y escritura; por las características de esos procesos y por los escenarios que el docente debe apropiar para tal fin, en este proyecto se propone la didáctica de los talleres, ya que forma integralmente al niño y facilita la construcción.

2.3.3 El taller como opción para la estrategia didáctica: como ya se ha expuesto anteriormente los procesos de lectura y escritura son una construcción de sentido, el cual depende de los saberes previos o del conocimiento que se tenga del mundo y de las estructuras mentales del sujeto en un momento dado, por ello, en la construcción del conocimiento esta vigente la cultura.

Los comportamientos, las creencias, las necesidades, los intereses, las relaciones y los imaginarios, como las bases que el docente debe interpretar para orientar dichos procesos y los que se tienen en cuenta para trascender metodologías y dar crédito a sus estrategias.

Haward Gardner lo expone en la mente no escolarizada: "Debemos colocarnos dentro de las cabezas de nuestros estudiantes e intentar entender todo lo posible las fuentes y la calidad de sus concepciones"¹¹

Para el docente que basa su proceso de enseñanza en el acompañamiento debe existir una manera de "comprender como ésta comprendiendo el niño", además de cómo hacerlo "conciente de sus propios procesos de aprendizaje".

Ese nexo es el modo de pensar que asumen los niños en ocasiones en los cuales relaciona de una manera conciente sus saberes previos con lo específico del conocimiento escolar, que le permite desarrollar competencias y acumular conocimientos, igualmente conseguir un dominio totalmente reflexivo sobre como está desarrollando su trabajo y de cómo puede mejorarse. (Brunner 1995).

Para la orientación pedagógica en el aula, no sólo es necesario tener en cuenta los elementos culturales del niño, es necesario que el docente domine la teoría de

¹¹ GARDNER, Haward. La mente no escolarizada. Editorial Piados Ibérica. Barcelona 1993

la acción, que le permiten al educando estructurar una cantidad de representaciones que hacen efectiva la acción del aprendizaje.

La base orientadora de la acción es la estrategia didáctica que maneja el docente para ayudar al niño y que lo convierte en facilitador del aprendizaje y controlador de la estrategia. Toda acción consta de dos partes que son: Ejecutora y de control, el manejo de la base orientadora es definitiva, ya que esto determina la calidad de la acción, hace posible la construcción clara y racional de la parte ejecutora que finalmente es el niño.

La eficacia de una estrategia depende de la generalización de los conocimientos que forman parte de la estrategia, en el sentido que pueden referirse a procesos particulares como la lectura y la escritura o a un caso general mostrando también el proceso del acto pedagógico y de las condiciones que conllevan la estrategia para la construcción del conocimiento.

Todo proceso de aprendizaje conlleva a que el docente analice aspectos como el nivel psicológico del niño, los contenidos, las conveniencias o relevancias de las actividades y su propia metodología mediante el extrañamiento, lo que permite hallar categorías que relacionen los aspectos anteriores y faciliten explicar los actos cognitivos; que se logra mediante la relación saber - hacer, En la práctica, la reflexión y el propósito del docente, por mejorar la acción pedagógica se han llevado al aula de clase infinidad de prácticas que buscan desarrollar significativamente el aprendizaje, aunque no siempre son exitosas, ya sea porque

no son diseñadas desde la teoría. "Si se ahonda un poco más en las prácticas, especialmente desde una perspectiva teórica, es posible otorgarles una estructura coherente, que ofrezca un amplio campo de posibilidades para la acción pedagógica. A esta estructura se da el nombre de estrategia didáctica"¹²

Una estrategia didáctica es una serie de intervenciones coordinadas, que se originan en el contexto del aula a partir de la exploración de concepciones que surgen en relación con el propósito de elaborar una fundamentación teórica a los procesos de aprendizaje; específicamente en lectura y escritura. A la luz de estos postulados se determinan para la estrategia los siguientes elementos:

- **Objetivos:** El empleo de objetos, de materiales y de vivencias con gran significación histórico - cultural, forman parte de la etapa inicial de una estrategia, de tal forma que permita la construcción y el desarrollo de los conceptos lingüísticos, como las láminas, portadores de texto entre otros.

- **El ambiente del aula:** Un panorama creso en elementos de aprendizaje, con unas condiciones agradables que permitan la participación y la interacción no solamente con sus compañeros sino también con las demás herramientas que facilitan la construcción de su conocimiento.

¹² GARZÓN, G. Esperanza. perspectivas Epistemológicas y Didácticas de los saberes específicos en Matemáticas. Modulo 5. CINDE. Manizales, 1998. Pág. 14.

- **Ambiente de interacción:** La existencia de materiales por si solos no suscita situaciones de aprendizaje; es necesario la orientación del profesor de tal manera que incite a los niños a un ámbito de relación maestro - niño, niño - niño, niño - objeto, niño y conocimiento que conlleve a la socialización, al aprendizaje cooperativo, al respeto por la diferencia, la expresión libre, la didáctica y la autocorrección.

- **Lo conceptual:** la estrategia didáctica además de los aprendizajes específicos de lectura y escritura, debe abrir espacios a otros conceptos que se interrelacionan y vayan creando la posibilidad de construir fácil y rápidamente otros saberes.

- **Formas cognitivas:** la estrategia didáctica le permite al niño descubrir las formas de acceder al objeto del conocimiento; en este sentido se posibilita el desarrollo y manejo de funciones lingüísticas como: la atribución (nombre que el estudiante le atribuye a otros nombres, así desarrolla la capacidad para construir oraciones y textos), la articulación (los conectores que el niño utiliza para amarrar sus escritos).

La estrategia didáctica pretende dirigir una serie de acciones, con el fin de potenciar en el niño la competencia comunicativa y acceder al conocimiento; particularmente que desde una perspectiva constructivista llegue a la comprensión lectora y la producción escrita aspectos fundamentales en los procesos de lectura y escritura.

Una estrategia didáctica además de los elementos anteriores, requiere de una motivación que proponga la búsqueda del conocimiento y la valoración del saber, una acción constructiva que retroalimente los saberes previos con la nueva información, el error se somete a análisis para superar la duda; un sistema de evaluación donde la autoevaluación y reevaluación provoque aprendizaje y un escenario educativo que permita potenciar integralmente al niño.

La estrategia didáctica debe ser construida de acuerdo con el entorno del niño (familia, escuela, significados, saberes), por tanto la implementación de talleres. El taller en la educación va adquiriendo la significación que cuando un cierto número de personas se ha reunido para una finalidad educativa, el objetivo principal debe ser que esas personas produzcan ideas y materiales y no los reciban del exterior.¹³

El taller pedagógico es una unión de fuerzas, donde los estudiantes se reúnen en grupos para construir conocimiento, según sus intereses, necesidades, motivaciones y áreas que le proponen; investiga acerca de la demostración práctica de sus ideas, solución a problemas entre otras, situación ésta que posibilita desarrollar y potenciar competencias, crear y fortalecer hábitos y formar valores que le permitan al niño transformar, transformarse y ser transformado. El taller como alternativa didáctica del maestro, facilita al niño la participación, interacción, exploración, experimentación y confrontación de acuerdo con sus

¹³ MAYA, Arnobio. Los Talleres Pedagógicos. SENA. Bogotá 1971. Pág. 13

experiencias y competencias. Ambos el maestro y estudiante enfrentan dificultades específicas con el fin de interrelacionar el aprender a ser, aprender a aprender y el aprender a hacer acorde con las nuevas tendencias constructivistas y de formación integral.

El taller es un momento formativo más que un medio de aprendizaje. En él debe propiciarse el ejercicio de habilidades el dominio de un plan técnico, pero ser capaz de plantear un "para qué" de retrotraer un fin a la luz del cual pueda juzgarse la pertinencia de la técnica, su viabilidad y su carácter relativo no absoluto.¹⁴

La parte formativa del taller, corresponde al grupo que participa en el taller, se relaciona, construye, aporta, sustenta y al final socializa y evalúa.

Finalmente el taller pedagógico es importante porque:

- Prioriza la participación.
- Facilita la construcción del conocimiento.
- Favorecen la interacción.
- Conservan la motivación, el interés y la atención del niño.
- Dinamizan el acto educativo.

¹⁴ ARCILA, V. Laura. Discusión grupal sobre los talleres Universitarios de los Andes. Maestría en Dirección Universitaria. Bogotá. 1989. Pág.17

- Permiten la toma de decisiones.
- Favorecen ambientes humanos de convivencia.
- Se descubren capacidades

3. SUPUESTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN

- En los niños con déficit de atención la lectura y la escritura se fortalecen en cualquier momento y condición de los procesos de desarrollo del aprendizaje.
- A través de un trabajo pedagógico desde el constructivismo se puede hacer realidad un trabajo de educación integral en los niños con déficit de atención.
- El aprendizaje se concibe como la reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que éste tiene con los objetos y con los sujetos.
- El niño con déficit de atención no aprende solo, sino en la interacción con el mediador (maestro, compañeros, padres entre otros) y su entorno social.
- Los niños con déficit de atención llegan a la escuela con saberes previos a partir de los cuales el maestro debe partir y concertar los nuevos conocimientos.
- La lectura y la escritura tienen en cuenta las experiencias, el contexto y la cultura del niño, caracterizadas por la búsqueda de sentido y significancia.

- En los niños con déficit de atención el error y el conflicto cognitivo son un factor fundamental en el proceso de aprendizaje ya que son elementos que se constituyen en medios para nuevos logros.

4. HIPÓTESIS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

4.1 HIPÓTESIS DE TRABAJO

Existen diferencias significativas a un nivel alfa de 0.05 en el fortalecimiento de la competencia en lectura y escritura en niños con déficit de atención a quienes se les ha enseñado con la estrategia didáctica: CLEND, comparada con otros a los cuales se le sigue la enseñanza tradicional.

4.2 HIPÓTESIS NULA

No existen diferencias significativas a un nivel alfa 0.05 en el fortalecimiento de la competencia en lectura y escritura en niños con déficit de atención a quienes se les ha enseñado con la estrategia didáctica CLEND, comparada con otros a los cuales se le sigue la enseñanza tradicional.

5. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

- **VARIABLE INDEPENDIENTE:** Estrategia didáctica.
- **VARIABLE DEPENDIENTE:** Lectura y escritura.
- **VARIABLES INTERVINIENTES:** Asistencia, participación y motivación.

5.1 VARIABLE INDEPENDIENTE

Esta conformada por la propuesta CLENDIA, la cual corresponde a la estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de la lectura y la escritura para niños con DDA-H, se aplicara en 22 talleres. Esta variable tiene en cuenta que los estudiantes de los grados 3º y 4º para los cuales esta detalladamente diseñada, conocen el sentido de la lectura y la escritura convencional, y mediante las actividades programadas en esta estrategia como la construcción de textos, cuentos, fábulas, historietas, analogías, coplas, ensayos, historias, narraciones, relatos, resúmenes entre otros; les permitirá construir significados, analizar, comprender, reflexionar, criticar e interpretar para transformar su realidad y crear mundos posibles.

Esta propuesta esta elaborada para niños que presentan DDA-H asociado a: Maltrato infantil, desnutrición, deprivación socio afectiva y sociocultural entre otras.

5.2 VARIABLE DEPENDIENTE

La variable dependiente de este trabajo será la Lectura y Escritura.

Variable dependiente 1: Esta constituida por una de las habilidades básicas de la comunicación: la LECTURA: "Desde la perspectiva constructivista y psicolingüística, la lectura y la escritura son una actividad simbólica en la medida en que esta determinada principalmente no por funciones perceptivo motrices, como tradicionalmente se ha considerado"¹⁵

Variable dependiente 2: Esta corresponde a la ESCRITURA: como un proceso de construcción social cuyo fin es la comunicación y transmisión del pensamiento.

5.2 VARIABLES INTERVINIENTES

Tanto en el grupo control como en el experimental se garantizan las mismas condiciones de escolaridad; asistencia mediante sus registro, de motivación sobre las actividades y dinámicas de las talleres, de participación mediante la realización

¹⁵ HURTADO, R. La enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica primaria para niños y adultos y letrados. Pág.92

de trabajos tanto personales como grupales y su socialización, debates, y el desarrollo del trabajo que se registrara permanentemente durante todo el proceso de experimentación, estableciendo el 90% de participación de todos los estudiantes, analizando situaciones pertinentes.

5.4 Cuadro #3. Operacionalización de Variables

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	INDICADOR	ÍTEM
Variable independiente. Estrategia didáctica CLENDA	La estrategia se basa en principios que consideran al estudiante como actor de su propio aprendizaje, mediante actividades de interacción con el contexto, por ello la propuesta se plantea a la luz de la teoría constructivista como alternativa pedagógica para lograr el fortalecimiento de la lectura y la escritura y la sensibilidad a los valores.	Momento individual, de trabajo en grupo, de socialización, de producción final y extraclase.	22 talleres ver Estrategia Didáctica CLENDA
Variable dependiente 1 lectura (comprensión lectora)	Capacidad que tiene el niño para interpretar y replantear con su propio lenguaje lo que ha leído.	Bajo. Medio. Alto.	1 Ver anexo #1 páginas 137 –142 2 3 1
Variable dependiente 2 (producción escrita)	Capacidad del niño para plantear y argumentar una o varias ideas distinguiendo los elementos de la escritura	Bajo. Medio. Alto.	2 3

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	VALORES	INDICADORES	ITEMS
Variables intervenientes				
Asistencia.	Consiste en la presencia física de los estudiantes en los talleres.	Asistencia Inasistencia	Contesta al llamado a lista. No contesta al llamado a lista.	Listado en el cual coloca una x por su asistencia (hoja de registro)
Motivación.	Interés demostrado, grado de receptividad que presentan los estudiantes en las actividades y etapas de la investigación.	Alta. Media. Baja.	Demuestra mucho agrado en realización de las actividades. Demuestra poco agrado en la realización de las actividades. No demuestra agrado en la realización de las actividades.	Recibe puntos por la realización de las actividades.
Participación.	Nivel de compromiso o inmersión de los participantes en la gestión dinámica de las actividades que orientan la investigación.	Excelente. Bueno. Insuficiente.	Participación activa Algunas veces participa. No participa.	Recibe puntos por la participación activa en las actividades.

6. METODOLOGÍA

6.1 POBLACIÓN

Para el desarrollo de la propuesta investigativa se tuvo como población a los estudiantes con Déficit de Atención de los grados tercero y cuarto de educación básica primaria de la Escuela Fe y Alegría Cramsa de la ciudad de Manizales; conformada por 26 estudiantes cuyas edades oscilan entre 8 y 15 años, con una edad promedio de 11 años.

Son procedentes del barrio Galán, de estrato social bajo-marginal pertenecientes a la ciudad de Manizales. En su gran mayoría son hijos de padres que no han podido realizar la básica primaria, empleados independientes como: recicladores, vendedores ambulantes, oficios varios entre otras; la gran mayoría son desempleados, algunas madres son empleadas domésticas y trabajadoras sexuales.

6.2 MUESTRA

Estuvo conformada por 26 alumnos de los grados tercero y cuarto de educación básica primaria, matriculados al inicio de este año lectivo, son estudiantes que han cursado y aprobado en su totalidad los logros de los años segundo y tercero

ofrecidos por la institución; pertenecientes al contexto de la población expuesta, están iniciando este año lectivo escolar en los grados tercero y cuarto de educación básica primaria.

El nivel socioeconómico de las familias de ambos grupos es bajo-marginal, el ingreso mensual de gastos es muchísimo menor que el mínimo legal, así trabajen dos o más miembros de la familia y cuentan con los mínimos servicios (agua, luz, alcantarillado).

El nivel cultural es bajo y existen muy pocas motivaciones para el estudio, puesto que la mayoría de sus padres no alcanzaron a estudiar la primaria y dos de ellos son analfabetas. Ninguna de las familias posee biblioteca; de pronto revistas, cartillas desechadas por otras personas; muy pocas veces ven televisión, si lo tienen, siete de ellos colaboran a sus padres en el trabajo y la gran mayoría en sus hogares ayudándole a sus madres, en la crianza de sus hermanitos y oficios domésticos, cuando ésta trabaja.

Todo esto se evidencia en las conversaciones sostenidas con ellos. En general existe buenas relaciones entre la escuela y la comunidad, los padres de familia acuden cuando se les solicita y brindan apoyo a los docentes.

Tabla #1. Discriminación de la población por edad y género.

GRUPO EXPERIMENTAL											GRUPO CONTROL												
Sexo				Edad							Sexo				Edad								
M	%	F	%	8	9	10	11	12	14	15	Total	M	%	F	%	8	9	10	11	12	14	15	Total
5	38.46	8	61.54	1	2	3	4	2	X	1	13	8	61.54	5	38.46	1	1	2	3	5	X	1	13

TOTAL: 26

Tabla # 2. Discriminación de la población por grados.

Grados	Tercero	Cuarto	Total
Hombres	3	6	9
Mujeres	7	10	17

6.3 DISEÑO

La presente propuesta investigativa se asume en un enfoque empírico analítico según la clasificación que plantea Habermas, por que parte de una racionalidad instrumental y pretende describir y explicar un fenómeno, con posibilidad de replicabilidad en condiciones relativamente nuevas; de corte cuasiexperimental; puesto que se manipulan variables para determinar si se afecta el fenómeno y por qué, siendo necesaria la creación de condiciones para tal fin, medir efectos y realizar una valoración previa para determinar los cambios en los estudiantes que componen la muestra. Con sujetos de género masculino y femenino donde se experimentará la construcción y validación de una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en niños con DDA-H (trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad).

El diseño corresponde al llamado "grupos de control no equivalentes" el cual hace parte de los diseños cuasiexperimentales más comúnmente empleados en las investigaciones de tipo educativo y pretende encontrar las diferencias significativas entre los dos grupos con una variable independiente y dependiente, que son manipuladas por el grupo experimental al cual se le examinarán sus capacidades en relación con estas variables: lectura y escritura y trabajará con la propuesta: didáctica CLEENDA, mientras el grupo control seguirá desarrollando sus programas curriculares con un método tradicional. El diseño corresponde al siguiente esquema.

Tabla #3: Distribución de grupos y tipos de tratamiento

Institución Educativa	Grupos	Valoración Inicial	Intervención	Valoración Intermedia	Valoración Intermedia	Intervención	Valoración Final
Escuela Fe y Alegría Cramsa	Experimental	Y	X	Y'	Y''	X	Y'''
	Control	Y		Y'			

Condición	Grupos	Valoración Inicial	Intervención	Valoración Intermedia	Valoración intermedia	Intervención	Valoración Final
Experimental	3º y 4º	Prestest Valoración Lectura y Escritura	Estrategia Didáctica CLEENDA	Postest Valoración Lectura y Escritura	Retest Valoración Lectura y Escritura	Estrategia Didáctica CLEENDA	Propostest Valoración Lectura y Escritura
Control	3º y 4º	Prestest Valoración Lectura y Escritura	Metodología Tradicional	Postest Valoración Lectura y Escritura			

6.4 PROCEDIMIENTO

Se inició el proceso de investigación para este proyecto con un acercamiento al área problemática sobre el manejo, control y construcción del fortalecimiento de la competencia en lectura y escritura. Después de esta indagación y de la construcción del referente teórico se valoró el nivel de la competencia en lectura y escritura, en los estudiantes que conforman la población, mediante la aplicación del pretest. Una vez analizados los resultados se conoció el problema y se diseñó la estrategia didáctica como posible solución; a través de unos talleres tendientes a mejorar las dificultades presentes en los niños con DDA-H. Talleres que se diseñaron con los siguientes pasos metodológicos:

Tema, logro, indicador de logro, momento de atención, momento de motivación, momento personal, momento de trabajo en grupo, momento de socialización, momento de producción final y momento extraclase.

Esta estrategia didáctica se ajustó y fue sometida a validación por triangulación y análisis lógico, se trabajó con los estudiantes que forman el grupo experimental; consta de veintidós talleres, de los cuales dos fueron salidas de campo, con una duración de ocho horas de sesenta minutos cada una, los días sábados; 4 se realizaron en una jornada escolar de cuatro horas, cada uno y los restantes de lunes a viernes en el horario de 7:00 a 8:00 a.m.

La triangulación se hizo mediante el sometimiento a juicio de la estrategia por tres expertos en: Psicología (2) y neuropsicopedagogía (1), quienes emitieron conceptos y aportes que finalmente consolidaron la estrategia didáctica: CLEND (Competencia en Lectura y Escritura para Niños con Déficit de Atención).

Para comprobar la efectividad de la estrategia y observar las diferencias significativas que se encontraran en el grupo experimental en lo referente al fortalecimiento de la lectura y la escritura; se aplicó un postest con pruebas iguales a las utilizadas en el pretest, en los dos grupos. Después de un lapso de un mes se aplicó un retest al grupo experimental, seguidamente se intervino el grupo experimental y finalmente se aplicó el último postest, solo al grupo experimental lo que permitió establecer la validez y confiabilidad de la intervención y su efectividad en el fortalecimiento de dicha competencia.

Para la medición se trabajó dos comparaciones y una confrontación.

- **COMPARACIÓN INTRAGRUPAL:** Comparación de los resultados del pretest y postest en la competencia en lectura y escritura al interior de los grupos establecidos: experimental y control; para encontrar contrastaciones y grados de avance entre los mismos grupos.

- **COMPARACIÓN INTERGRUPAL:** Comparaciones y hallazgos de las diferencias entre los grupos respecto a la competencia en lectura y escritura para

verificar si la intervención ha sido efectiva o por sus indicadores o por factores intervinientes no tenidos en cuenta.

● **CONFRONTACIÓN DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA:** Análisis e interpretación entre el referente teórico, la naturaleza de la estrategia y las observaciones de las situaciones que se consignan en el diario de campo, que se desarrollará desde el inicio de la investigación.

El proyecto consta de ocho fases:

Fase 1: Elaboración, construcción, consolidación del anteproyecto, determinación de instrumentos y estrategia didáctica.

Fase 2: Valoración inicial de variables. (Pretest)

Fase 3: Intervención al grupo experimental con la estrategia didáctica.

Fase 4: Valoración de variables. (postest) tanto al grupo control como al grupo experimental.

Fase 5: Valoración de variables retest al grupo experimental.

Fase 6: Intervención al grupo experimental con la estrategia didáctica.

Fase 7: Valoración final de variables, al grupo experimental.

Fase 8: Procesos interpretativos, elaboración de informe final

TOTAL TIEMPO DE INVESTIGACIÓN: 1 año.

6.5 INSTRUMENTOS

Para la medición de las variables dependientes se utilizó un instrumento debidamente confrontado por su validez y confiabilidad llamado "Juguemos a Interpretar" elaborado por Fabio Jurado Valencia y otros colaboradores para el Plan de Universalización de la Básica primaria para el Ministerio de Educación Nacional en 1.997. Se le entregó al niño un cuadernillo el cual costó de 20 preguntas, 19 cerradas de comprensión y selección múltiple, con tres distractores en la cual el niño con DDA debía escoger una sola respuesta; y una pregunta abierta de producción escrita donde el niño debía construir un texto; a la vez se le entregó un dibujo a color que debía observar; leer y analizar para responder cada una de las preguntas. El interés fundamental de esta prueba es descubrir e interpretar los tipos de interacción oral y escrita entre los niños, sus capacidades para distinguir la participación de objetos en los eventos, sus saberes cotidianos y prácticos, las formas de asumirse como sujetos que, frente a los mensajes de interacción humana, producen o asignan significados, reconocen finalidades e intenciones; así también identificar los modos de leer y escribir y los modos de activar el potencial imaginativo y lúdico como propiedades de la comunicación.

Algunas de las categorías fundamentales del diseño provienen de fuentes teóricas que han dado solvencia al enfoque como semántico-comunicativo, como lo es socio-lingüística en la perspectiva de Halliday la texto lingüística con los planteamientos fundamentales de Van Dijk, la semiótica con la teoría de la enunciación esbozada inicialmente por Benveniste, las teorías de la interpretación que desde Pierce hasta Eco se han constituido en una gran ayuda en las investigaciones sobre análisis de discursos, y la psicología cognitiva desde donde se ha llamado la atención sobre la capacidad de construcción y de rápida conceptualización en los niños cuando tienen la oportunidad de interactuar y de manipular cosas como lo han expuesto Vigotsky y Bruner.

Ver anexo # 1 Instrumento

Para el diagnóstico de los niños con DDA-H Se utilizará el Chek list, el cuestionario Connors americano para padres y maestros elaborado en 1.969 adaptado y validado en COLOMBIA EN 1.999 específicamente para los niños con DDA de la ciudad de Manizales, por un grupo de participantes de la primera promoción de la Especialización en Neuropsicopedagogía de la Universidad de Manizales, permite valorar de forma conjunta o separada el DDA, la hiperactividad-impulsividad y el trastorno de conducta.

Cuestionario de Conducta Infantil Check list (CBCL)

Se utilizó el modelo de Thomas Achenbach {1983}, teniendo en cuenta los criterios de diagnóstico para el DDA del DSM IV, ya que la versión original está basada en

los criterios del DSM III. Esta escala fue aplicada a los padres. Las instrucciones para su diligenciamiento, consisten en señalar con una X al frente de cada síntoma. Los síntomas están agrupados en las siguientes categorías:

- INATENCIÓN: 9 síntomas.
- HIPERACTIVIDAD-IMPULSIVIDAD: 9 síntomas

La puntuación de la escala Checklist permite discriminar las respuestas en términos de: nunca algunas veces- muchas veces- casi siempre, con puntajes de cero- uno- dos- y tres respectivamente, (Ver Anexo 2)

Calificación:

Se suman los puntos de inatención, luego los de hiperactividad-impulsividad y se define el puntaje total.

Tipos:

- Inatento: 6 o más síntomas durante 6 meses o más.
- Combinado: 6 o más síntomas en ambas categorías durante 6 meses o más.
- Hiperactivo-impulsivo: 6 o más síntomas durante 6 meses o más.

Escalas Conners Padres Conners Parents Rating Scale (CPRS) y Conners Maestros -Conners Teacher Rating Scale (CTRS) - (Anexos 3 y 4).

Se trata de dos cuestionarios comportamentales, creados por Keith Connors en 1969; posteriormente se efectuó un estudio factorial por C.H. Goyette, C.K. Connors y R.F.Ulrich en 1978 que modificó las escalas originales; estas versiones fueron las utilizadas por el Grupo de la Especialización en Neuropsicopedagogía de la Universidad de Manizales (1998), en una investigación que pretendió analizar las características y variables de dichas escalas comportamentales con el fin de obtener el perfil de los comportamientos de los niños escolarizados de la ciudad de Manizales, estandarizando los perfiles de los puntajes y arrojando las normas para su calificación.

El análisis factorial de este estudio, arrojó una nueva agrupación de factores con respecto a las versiones Connors (padres y maestros) utilizadas. Originando los nuevos cuestionarios denominados "**Cuestionario para el maestro**" y "**Cuestionario de síntomas para padres**" (Anexos 3 y 4 respectivamente). Ambos cuestionarios fueron diligenciados personalmente, con previa explicación a los maestros; y en forma de entrevista a los padres de familia, ya que algunos son analfabetas. Se instruye a los padres y maestros para que evalúen cada síntoma de los cuestionarios, marcando con una X la casilla correspondiente (sólo una), de acuerdo con los siguientes valores:

Nunca: 0 puntos

Algunas veces: (1 punto)

Muchas veces: (2 puntos)

Casi siempre: (3 puntos)

Calificación:

Cuestionario para el Maestro:

- Total de síntomas: 20
- Factores: Problemas de atención.

Hiperactividad.

Desregulación temperamental.

Deficiencia en relaciones personales.

El puntaje obtenido en cada factor se divide por el número de síntomas que corresponde a cada uno: 7, 3, 6 y 4 respectivamente.

7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACION

Esta investigación es de tipo cuasiexperimental, con los mismos sujetos en dos condiciones distintas, corresponde a un diseño de corte cuasiexperimental no relacionado por que se hace una comparación entre dos tipos de sujetos cuyos puntajes no están relacionados; se busca establecer las diferencias significativas en el comportamiento de la variable dependiente (lectura y escritura) manipulando una variable independiente "Estrategia Didáctica CLENDÁ" (Competencia en Lectura y Escritura en niños con Déficit de Atención) y controlando a través de la observación de las variables intervinientes.

De acuerdo con la operacionalización se realizará con el empleo de pruebas no paramétricas, dada la situación experimental de igual número de sujetos en dos condiciones diferentes y en un nivel de medición ordinal, ya que pueden visualizarse mejor las diferencias entre estas categorías. Así mismo la prueba estadística más apropiada para el análisis de datos con una variable independiente y dos condiciones distintas una experimental y una control son las pruebas no paramétricas de rangos señalados de Wilcoxon para muestras relacionadas y la prueba de Mann Whitney para muestras no relacionadas.

En esta investigación se trabajó una hipótesis de una cola con relación a la significación que brindan las condiciones experimentales, se espera haya un

cambio positivo que mejore la producción escrita y la comprensión lectora, en el grupo experimental, donde se asumirá en una variable dependiente con dos valores; lectura y escritura. Y las variables intervinientes (asistencia, motivación y participación) por lo tanto el grupo control trabajará con una estrategia tradicional y el grupo experimental con la Estrategia Didáctica CLENDÁ.

Para análisis estadístico se hizo uso del Statistical Package of Social Sciences (**S.P.S.S**) versión 6.13 de octubre de 1995.

Para la tabulación de los resultados con el fin de buscar diferencias significativas en grados de progreso en este grupo, se emplea la prueba de rangos señalados de Wilcoxon para cada variable dependiente, ya que se trata de sujetos relacionados en dos condiciones diferentes (pre-test y pos-test); indicado en las siguientes tablas (4 y 5)

Resultados grupo control pretest y postest

Tabla #4

S	Comprensión lectora		Producción escrita	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1	1	1	1	1
2	2	2	2	1
3	2	2	1	1
4	2	2	1	2
5	1	1	1	1
6	1	1	2	1
7	2	2	2	2
8	1	2	2	2
9	2	2	1	1
10	2	2	1	1
11	2	2	1	1
12	2	1	1	1
13	1	1	1	1

TOTAL	21	21	17	16
X	1.61	1.61	1.30	1.23

Análisis intragrupal

Resultados grupo experimental pre-test y pos-test.

Tabla #5

S	Comprensión lectora		Producción escrita	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1	1	2	1	2
2	2	3	1	3
3	2	3	2	3
4	2	3	2	3
5	1	3	2	3
6	1	2	1	2
7	2	2	1	2
8	2	3	2	3
9	2	2	1	3
10	2	3	1	2
11	1	2	1	2
12	2	3	1	3
13	2	3	1	3

TOTAL	22	34	17	34
X	1.69	2.61	1.30	2.61

Los resultados del análisis intragrupal se presentan en la tabla primero los del grupo control y luego los del grupo experimental, dentro de cada uno de los resultados se empieza con los puntajes totales de la variable llamada comprensión lectora. La cual es el puntaje obtenido en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual. Igualmente se encuentran los puntajes totales de la variable producción escrita logrados a partir de los puntajes específicos de los niveles: coherencia local, coherencia lineal y coherencia global.

Este análisis intragrupal se hizo a través de la aplicación estadística prueba de rangos señalados de Wilcoxon, el cual se emplea para diseños relacionados en un mismo grupo para encontrar avances y contrastaciones al interior de cada grupo.

La tabulación de estos resultados se presentan seguidamente en cada variable dependiente con la aplicación de la prueba antes mencionada, empezando con el grupo control (Tabla # 6).

Nota: prueba del Wilcoxon procedimiento no paramétrico que se utiliza con dos muestras relacionadas para contrastar la hipótesis de que las dos variables tienen la misma distribución. No hace supuestos sobre las formas de las distribuciones de las dos variables. Esta prueba tiene en cuenta la información sobre la magnitud de diferencias dentro de los pares y además peso a los pares que presentan mayor diferencia que a los pares que presentan diferencias pequeñas. El estadístico de contraste se basa en los rangos de los valores absolutos de las diferencias entre las dos variables.

Análisis intragrupal

Grupo control comprensión lectora

Tabla #6

S	Pre-test	Pos-test	D	Rango	Rango	Rango
	A	B	(B-A)		D+	D-
1	1	1	0			
2	2	2	0			
3	2	2	0			
4	2	2	0			
5	1	1	0			
6	1	1	0			
7	2	2	0			
8	1	2	1	1.5+	1.5	
9	2	2	0			
10	2	2	0			
11	2	2	0			
12	2	1	-1	1.5		1.5-
13	1	1	0			

TOTAL:	21	21		3.0	1.5	1.5
X	1.61	1.61				
W	1.5					
N	12					
P<	1.0					
W Tabla	7					

Wilcoxon prueba relacionada de dos condiciones cuando los mismos sujetos se relacionan en ambas condiciones.

Al efectuar el análisis de la variable dependiente comprensión lectora (tabla # 6) se obtuvo como puntaje $W=1.5$ para un total de 13 estudiantes que relacionándolo con el valor crítico w muestra 7 a un nivel de probabilidad 1.0; indica que el valor esta por encima del punto crítico, esto quiere decir que no es significativa la diferencia, por que son iguales en promedio; si se compara el momento de inicial y el resultado final del grupo control en ésta variable.

Ahora se analiza la variable producción escrita para confrontar avances y significancias en el desempeño de este grupo (tabla # 7).

Análisis intragrupal

Grupo control producción escrita

Tabla #7

S	Pre-test	Pos-test	D	Rango	Rango	Rango
	A	B	(B-A)		D+	D-
1	1	1	0			
2	2	1	-1	2(-)		2
3	1	1	0			
4	1	2	1	2	2	
5	1	1	0			
6	2	1	-1	2(-)		2
7	2	2	0			
8	2	2	0			
9	1	1	0			
10	1	1	0			
11	1	1	0			
12	1	1	0			
13	1	1	0			

TOTAL:	17	16		6	2	4
X	1.30	1.23				
W	2					
N	12					
P<	0.5637					
W Tabla	7					

Al hacer el análisis de la producción escrita (tabla # 7) se obtuvo como puntaje $W=2$ para un total de 13 sujetos que relacionándolo con el valor crítico muestra $W=7$, revelando que el puntaje está por encima, esto lo hace no significativo en su diferencia al confrontar el momento inicial con el resultado final; se puede entonces anotar que el grupo control no avanzó en un nivel significativo, si se tiene en cuenta que estos estudiantes trabajaron con una metodología tradicional, cuyo interés se centra en cumplir el programa curricular cuyos conocimientos acabados, desarticulados y carentes de sentido y significancia tanto para el docente como para el estudiante, basada en lo repetitivo, memorístico, formalista y autoritaria sin tener en cuenta las diferencias individuales, los saberes previos y sin concertar los nuevos conocimientos. En este sentido se niega a los estudiantes ser reflexivos, autónomos, creativos, negándoles ser personas inteligentes.

Para la tabulación de los resultados con el fin de buscar diferencias significativas en grados de progreso en éste grupo, se emplea la prueba de rangos señalados de Wilcoxon para cada variable dependiente, ya que se trata de sujetos relacionados en dos condiciones diferentes (pre-test y pos-test); indicado en las siguientes tablas:

Análisis intragrupal

Pretest y Postest grupo experimental comprensión lectora

Tabla #8

S	Pre-test	Pos-test	D	Rango	Rango	Rango
	A	B	(B-A)		D+	D-O
1	1	2	1	11.5	11.5	
2	2	3	1	11.5	11.5	
3	2	3	1	11.5	11.5	
4	2	3	1	11.5	11.5	
5	2	3	1	11.5	11.5	
6	1	2	1	11.5	11.5	
7	1	2	1	11.5	11.5	
8	2	3	1	11.5	11.5	
9	2	2	0			
10	2	3	1	11.5	11.5	
11	1	2	1	11.5	11.5	
12	2	3	1	11.5	11.5	
13	2	3	1	11.5	11.5	

TOTAL:	22	34		138	138	0
X	1.46	2.61				
W	0					
N	12					
P<	0.0005					
W Tabla	7					

Al realizar el procedimiento estadístico frente a los datos resultantes de esta variable dependiente en el grupo experimental, (tabla # 8) se estableció un valor de $W=0$ para 13 estudiantes, en un nivel de significación 0.0005; comparando este resultado con el valor crítico $W-7$ encontrando en la tabla se determina que la diferencia al iniciar y al intermedio de la experimentación es significativa. Ya que al estadístico W muestra un total de rango pequeño, (esta vez dio 0) y mientras más bajo sea el W mucho más significativas son las diferencias entre pre-test y post-test.

Análisis intragrupal

Pretest y Postest grupo experimental producción escrita

Tabla #9

S	Pre-test	Pos-test	D	Rango	Rango	Rango
	A	B	(B-A)		D+	D-
1	1	2	1	8.5	8.5	
2	1	3	2	12.5	12.5	
3	2	3	1	8.5	8.5	
4	2	3	1	8.5	8.5	
5	2	3	1	8.5	8.5	
6	1	2	1	8.5	8.5	
7	1	2	1	8.5	8.5	
8	2	3	1	8.5	8.5	
9	1	3	2	12.5	12.5	
10	1	2	1	8.5	8.5	
11	1	2	1	8.5	8.5	
12	1	3	2	12.5	12.5	
13	1	3	2	12.5	12.5	

TOTAL:	17	34		126.5	126.5	0
X	1.31	2.61				
W	0					
N	12					
P<	0.0009					
W Tabla	7					

Particularizando en esta tabla de análisis sobre la producción escrita se puede anotar que para 13 sujetos el puntaje $W=0$ a un nivel de probabilidad de 0.0009; confrontado con la tabla corresponde a $W=7$, esto quiere decir que la diferencia significativa (al igual que en la comprensión lectora) del grupo experimental es alta, por lo tanto se puede afirmar que al finalizar la aplicación el grupo experimental progresó en un alto nivel de rendimiento en el aprendizaje de la comprensión lectora y la producción escrita, es decir, que al comparar los resultados del estado inicial con el intermedio, los estudiantes obtuvieron mayores logros, luego de la aplicación de la variable independiente.

Una educación basada en competencias garantiza el aprendizaje y por ende el conocimiento ya que éste por sí solo no garantiza el aprendizaje y el desarrollo de competencias y habilidades. En este sentido el conocimiento es construido activamente en forma cooperada, partiendo de los saberes previos del niño y atendiendo a sus diferencias individuales.

Los procesos constructivos realizados a través de la estrategia CLENDIA, fueron determinados mediante una acción intencional, teniendo en cuenta sus motivaciones, intereses expectativas necesidades, creencias, valores, interacciones y el contexto de los niños, que influye en los procesos de lectura y escritura por que es aquí donde se operacionaliza el desarrollo cognitivo, afectivo y del lenguaje.

Resultados re-test y pro-postest grupo experimental comprensión de lectura y producción escrita

Tabla #10

S	Comprensión Lectora	Producción Escrita	Comprensión Lectora	Producción Escrita
	Y''	Y''	Y'''	Y'''
1	2	1	2	2
2	2	2	2	3
3	3	1	2	3
4	3	2	3	3
5	3	2	3	3
6	2	1	2	2
7	2	1	2	2
8	3	1	3	3
9	2	2	2	3
10	3	1	3	3
11	2	1	3	3
12	3	1	3	3
13	2	1	3	3

TOTAL	32	17	33	36
X	2.46	1.30	2.53	2.76

Para mayor efectividad de la estrategia se aplico un re-test y luego el pro-postest al grupo experimental (Tabla # 10). Este análisis intragrupal se hizo a través de la aplicación de la prueba de rangos señalados de Wilcoxon la cual se emplea para diseños relacionados en un mismo grupo para encontrar avances, contrastaciones al interior de cada grupo.

La tabulación de estos resultados se presentan seguidamente en cada variable dependiente. (tabla # 11)

Análisis intragrupal

Restest y propostest grupo experimental comprensión lectora

Tabla #11

S	Re-test A	Pro- postest B	D (B-A)	Rango	Rango D+	Rango D-
1	2	2	0			
2	2	2	0			
3	3	2	-1	2		2
4	3	3	0			
5	3	3	0			
6	2	2	0			
7	2	2	0			
8	3	3	0			
9	2	2	0			
10	3	3	0			
11	2	3	1	2	2	
12	3	3	0			
13	2	3	1	2	2	

TOTAL:	32	33		6	4	2
X	2.46	2.53				
W	2					
N	12					
P<	0.6547					
W Tabla	7					

Al hacer el análisis de la variable dependiente comprensión lectora (tabla #11) se obtuvo como puntaje $W = -2$, para un total de 13 alumnos que relacionándolo con el valor crítico W muestra 7 para un nivel de probabilidad de 0.6547; lo que indica que el valor está por encima del punto crítico, esto quiere decir que no es significativa la diferencia ya que se mantuvo estable, comparando el momento intermedio con el resultado final del grupo experimental en esta variable.

Ahora se analiza la variable producción escrita para confrontar avances con el desempeño de este grupo (tabla #12).

Análisis intragrupal

Re-test y pro-postest grupo experimental producción escrita

Tabla #12

S	Re-test A	Pro- postest B	D (B-A)	Rango	Rango D+	Rango D-
1	1	2	1	6.5	6.5	
2	2	3	1	6.5	6.5	
3	1	3	2	12.5	12.5	
4	2	3	1	6.5	6.5	
5	2	3	1	6.5	6.5	
6	1	2	1	6.5	6.5	
7	1	2	2	12.5	12.5	
8	1	3	1	6.5	6.5	
9	2	3	1	6.5	6.5	
10	1	3	2	12.5	12.5	
11	1	3	2	12.5	12.5	
12	1	3	2	12.5	12.5	
13	1	3	2	12.5	12.5	

TOTAL:	17	36		120.5	120.5
X	1.30	2.76			
W	0				
N	12				
P<	0.0011				
W Tabla	7				

Al hacer el análisis de la producción escrita (tabla #12) se obtuvo como puntaje $W=0$ para un total de 13 alumnos que confrontándolo con el valor crítico de la tabla muestra $W=7$, para un nivel de probabilidad de 0.0011; revelando que el puntaje está por debajo, esto lo hace altamente significativo en su diferencia, al confrontar el momento intermedio con el resultado final; quiere decir que en el re-test, éste grupo obtiene un puntaje bajo y al finalizar avanzó notablemente.

Análisis intragrupal

Postest y propoestest grupo experimental comprensión lectora

Tabla #13

S	Re-test A	Pro- postest B	D (B-A)	Rango	Rango D+	Rango D-
1	2	2	0			
2	3	2	-1	2		2
3	3	2	-1	2		2
4	3	3	0			
5	3	3	0			
6	2	2	0			
7	2	2	0			
8	3	3	0			
9	2	2	0			
10	3	3	0			
11	2	3	1	2	2	
12	3	3	0			
13	3	3	0			

TOTAL:	34	33		6	2	4
X	2.61	2.53				
W	2					
N	12					
P<	0.6532					
W Tabla	7					

Al realizar el procedimiento estadístico frente a los datos obtenidos de esta variable dependiente en el grupo experimental (tabla # 13) se estableció un valor de $W=2$ para 13 estudiantes, en un nivel de significación de 0.6532; comparando este resultado con el punto crítico $W=7$, encontrado en la tabla, se determina que la diferencia en la etapa intermedia y al finalizar la experimentación no es significativo se mantiene estable.

Análisis intragrupal

Postest y propoestest grupo experimental producción escrita

Tabla #14

S	Re-test A	Pro- postest B	D (B-A)	Rango	Rango D+	Rango D-
1	2	2	0			
2	3	3	0			
3	3	3	0			
4	3	3	0			
5	3	3	0			
6	2	2	0			
7	2	2	0			
8	3	3	0			
9	3	3	0			
10	2	3	1	1.5	1.5	
11	2	3	1	1.5	1.5	
12	3	3	0			
13	3	3	0			

TOTAL:	34	36		3	3	0
X	2.61	2.76				
W	0					
N	12					
P<	0.6423					
W Tabla	7					

Al efectuar el análisis de la variable dependiente producción escrita (tabla 14) se obtuvo como puntaje $W=0$ para un total de 13 estudiantes que confrontándolo con el valor crítico de la tabla muestra 7, para un nivel de probabilidad de 0.6423; revelando que el puntaje se mantiene estable, en el momento intermedio con el resultado final.

Análisis intragrupal

Postest y retest grupo experimental comprensión lectora

Tabla #15

S	Pre-test	Pos-test	D	Rango	Rango	Rango
	A	B	(B-A)		D+	D-
1	2	2	0			
2	3	2	-1	1.5(-)		1.5
3	3	3	0			
4	3	3	0			
5	3	3	0			
6	2	2	0			
7	2	2	0			
8	3	3	0			
9	2	2	0			
10	3	3	0			
11	2	2	0			
12	3	3	0			
13	3	2	-1	1.5(-)		1.5

TOTAL:	34	32		3.0	0	3.0
X	2.61	2.53				
W	0					
N	12					
P<	0.1573					
W Tabla	7					

Al efectuar el análisis en la variable dependiente comprensión lectora (tabla #15) se obtuvo como puntaje $W=0$, para un total de 13 estudiantes, que relacionándolo con el valor crítico W muestra 7 para un nivel de probabilidad de 0.1573, lo que indica que el valor está por encima del punto crítico, esto quiere decir que no es significativa la diferencia, que se mantuvo estable; aún cuando no tuvo tratamiento.

Ahora se analiza la variable producción escrita para confrontar avances y significancia en el desempeño de este grupo (tabla # 16)

Análisis intragrupal

Postest y retest grupo experimental producción escrita

Tabla #16

S	Pre-test	Pos-test	D	Rango	Rango	Rango
	A	B	(B-A)		D+	D-
1	2	1	-1	8.5(-)		8.5
2	3	2	-1	8.5(-)		8.5
3	3	1	-2	12.5(-)		12.5
4	3	2	-1	8.5(-)		8.5
5	3	2	-1	8.5(-)		8.5
6	2	1	-1	8.5(-)		8.5
7	2	1	-1	8.5(-)		8.5
8	3	1	-2	12.5(-)		12.5
9	3	2	-1	8.5(-)		8.5
10	2	1	-1	8.5(-)		8.5
11	2	1	-1	8.5(-)		8.5
12	3	1	-2	12.5(-)		12.5
13	3	1	-2	12.5(-)		12.5

TOTAL:	34	17		126.5	0	126.5
X	2.61	1.30				
W	0					
N	12					
P<	0.009					
W Tabla	7					

Al hacer el análisis de la producción escrita (tabla #16), se obtuvo como puntaje $W=0$, para un total de 13 alumnos que relacionándolo con el valor crítico muestra $W=7$ y un nivel de significancia 0.009, revelando que el puntaje está por debajo, esto lo hace significativo en su diferencia al confrontar las dos valoraciones intermedias; se puede entonces anotar que el grupo experimental no tuvo avances, retrocedió en su proceso; esto quiere decir que sin el tratamiento no se obtienen avances.

Finalizando este apartado analítico intragrupal se prosigue al análisis intergrupalo, es decir, se inicia la comparación de los resultados finales de ambos grupos con miras a encontrar las diferencias significativas para aceptar o rechazar la hipótesis de trabajo (tabla # 17).

Análisis intergrupar

Pretest comprensión lectora grupo control y experimental

Tabla #17

S	Condición 1 Grupo control Pretest	Rango 1	Condición 2 Grupo experimental pretest	Rango 2
1	1	13.5	1	13.5
2	2	25.5	1	13.5
3	2	25.5	2	25.5
4	2	25.5	2	25.5
5	1	13.5	2	25.5
6	1	13.5	1	13.5
7	2	25.5	1	13.5
8	1	13.5	2	25.5
9	2	25.5	1	13.5
10	2	25.5	1	13.5
11	2	25.5	1	13.5
12	2	25.5	1	13.5
13	1	13.5	1	13.5

TOTAL	22	T1=271.5	17	T2=223.5
X	1.7	27	1.30	
U	1002.5			
P<	0.6860			
U Tabla	B4=51			
	B3=45			
	B2=39			
	B1=34			

Para la tabulación se aplicó la prueba no paramétrica de Mann Whitney, la cual se ajusta ya que los datos obtenidos son de nivel ordinal, permitiendo analizar las diferencias entre dos grupos distintos no relacionados, también se hace con el propósito de observar los avances logrados a través del proceso de aprendizaje durante el tiempo experimental de cada uno de los grupos.

Con respecto a esta variable dependiente el procedimiento estadístico Mann Whitney resultó con un puntaje de $U = 1002.5$, para un total de 13 alumnos, el cual es mayor a los valores críticos de la tabla: $B_4 = 51$, $B_3 = 45$, $B_2 = 39$, $B_1 = 34$, esto quiere decir que no hay diferencias significativas entre los dos grupos a un nivel de significancia de 0.6860.

Ahora se analiza la variable producción escrita, para determinar las diferencias entre los dos grupos (tabla #18).

Análisis intergrupar

Pretest grupo control y experimental producción escrita

Tabla #18

S	Condición 1 Grupo control Pretest	Rango 1	Condición 2 Grupo experimental pretest	Rango 2
1	1	17.5	1	17.5
2	2	25.5	1	17.5
3	1	17.5	2	25.5
4	1	17.5	2	25.5
5	1	17.5	2	25.5
6	2	25.5	1	17.5
7	2	25.5	1	17.5
8	2	25.5	2	25.5
9	1	17.5	1	17.5
10	1	17.5	1	17.5
11	1	17.5	1	17.5
12	1	17.5	1	17.5
13	1	17.5	1	17.5

TOTAL	17	T1=259.5	17	T2=259.5
X	1.30		1.30	
U	1014.5			
P<	1.0			
U Tabla	B4=51			
	B3=45			
	B2=39			
	B1=34			

Con respecto a la variable dependiente producción escrita, el procedimiento estadístico Mann Whitney resultó con un puntaje de $U= 1014.5$, para un total de 13 alumnos, el cual es mayor a los valores críticos de la tabla: $B_4=51$, $B_3=45$, $B_2=39$, $B_1=34$, para un nivel de significación de 1.0; esto quiere decir que no hay diferencias significativas entre los dos grupos, y no se puede rechazar la hipótesis nula comparando los dos grupos en el pretest (probabilidad del 100%) son iguales. Ahora se analiza la variable comprensión lectora, para encontrar las diferencias entre los dos grupos (tabla #19).

Análisis intergrupar

Postest grupo control y experimental comprensión lectora

Tabla #19

S	Condición 1 Grupo control Pretest	Rango 1	Condición 2 Grupo experimental pretest	Rango 2
1	1	4.5	2	17.5
2	2	17.5	3	25.5
3	2	17.5	3	25.5
4	2	17.5	3	25.5
5	1	4.5	3	25.5
6	1	4.5	2	17.5
7	2	17.5	2	17.5
8	2	17.5	3	25.5
9	2	17.5	2	17.5
10	2	17.5	3	25.5
11	2	17.5	2	17.5
12	1	4.5	3	25.5
13	1	4.5	3	25.5

TOTAL	21	T1=162.5	34	T2=291.5
X	1.61		2.61	
U	982.5			
P<	0.0003			
U Tabla	B4=51			
	B3=45			
	B2=39			
	B1=34			

Al efectuar el análisis de la variable comprensión lectora (tabla #19) se obtuvo como puntaje $U=982.5$, para un total de 13 estudiantes, que relacionándolo con el valor crítico muestra $W=B_4=51$, $B_3=45$, $B_2=39$, $B_1=34$, para un nivel de significancia de 0.0003, lo cual determina una gran significatividad a las diferencias entre los dos grupos. La tabla #16 muestra predominio de rangos altos en el grupo experimental y diferencia en el total de puntajes ordenados por rangos en cada condición, lo que significa que las diferencias no se deben al azar sino a la aplicación de la intervención.

Ahora se analiza la variable producción escrita, para encontrar las diferencias entre ambos grupos (tabla # 20).

Análisis intergrupal

Postest grupo control y experimental producción escrita

Tabla #20

S	Condición 1 Grupo control Pretest	Rango 1	Condición 2 Grupo experimental pretest	Rango 2
1	1	9.5	2	17.5
2	1	9.5	3	25.5
3	1	9.5	3	25.5
4	2	17.5	3	25.5
5	1	9.5	3	25.5
6	1	9.5	2	17.5
7	2	17.5	2	17.5
8	2	17.5	3	25.5
9	1	9.5	3	25.5
10	1	9.5	2	17.5
11	1	9.5	2	17.5
12	1	9.5	3	25.5
13	1	9.5	3	25.5

TOTAL	16	T1=147.5	34	T2=223.5
X	1.23		2.61	
U	974.5			
P<	0.0001			
U Tabla	B4=51			
	B3=45			
	B2=39			
	B1=34			

Al efectuar el análisis de la variable comprensión lectora (tabla #20) se obtuvo como puntaje $U=982.5$, para un total de 13 estudiantes, que relacionándolo con el valor crítico muestra $W=B_4=51$, $B_3=45$, $B_2=39$, $B_1=34$, para un nivel de significancia de 0.0001, lo cual determina una gran significatividad a las diferencias entre los dos grupos. La tabla # 17 muestra predominio de rangos altos en el grupo experimental y diferencia en el total de puntajes ordenados por rangos en cada condición, lo que significa que las diferencias no se deben al azar sino a la aplicación de la intervención.

Globalizando las comparaciones ordinales en las variables: lectura y escritura determinan que el grupo experimental mostró un mayor avance que el grupo control confirmando una vez más que si existen diferencias significativas entre el grupo al cual se le aplicó la estrategia didáctica CLEND A (experimental) y al grupo que no lo hizo (control) por lo tanto se acepta la hipótesis de trabajo, que plantea "Existen diferencias significativas a un alfa de 0.05 en el fortalecimiento de la lectura y la escritura en niños con déficit de atención a quienes se les ha enseñado con la estrategia didáctica CLEND A, comparado con otros a los cuales se les sigue la enseñanza tradicional"

8. CONCLUSIONES

Una de las partes principales de esta investigación esta representada por la construcción y validación de la estrategia didáctica CLEND A, diseñada para implementar el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en los niños con déficit de atención.

Analizados los resultados finales de la presente investigación se acepta la hipótesis de trabajo la cual advertía la existencia de diferencias significativas entre los grupos control y experimental, respecto a las variables estudiadas; el grupo experimental se ubicó en categorías distintas y demostró un buen manejo en la comprensión y construcción de textos ya que a través del desarrollo de los talleres se les facilitó la interacción, participación, exploración y confrontación de acuerdo con sus experiencias y competencias. La finalidad educativa de los talleres está enfocada hacia la formación, desarrollo y fortalecimiento de competencias. El acompañamiento que se dé a los estudiantes en el fortalecimiento de la lectura y la escritura lleva al niño a crear, recrear y confrontar con sus compañeros y maestros el por qué de sus pensamientos, sus creencias, sus temores, su concepción de vida; esto hace que se sientan más seguros y sean capaces de profundizar en conceptos, aclarar dudas, discernir, expresar tanto en forma oral como escrita sus ideas, sentimientos, deseos, sueños, intereses, expectativas y construir su propio conocimiento.

En este sentido se rechaza la hipótesis nula puesto que el grupo control que se mantuvo con una educación tradicional la cual es repetitiva, memorística y trasmite contenidos acabados, no le permite al estudiante reflexionar, indagar, criticar, pensar, crear, interactuar; aspectos tan importantes que si fortalece la estrategia CLEENDA.

Fueron muchos los aspectos que incidieron en el fortalecimiento de la lectura y la escritura, en los niños con déficit de atención dentro el aula de clase, creándose condiciones favorables para el aprendizaje y propiciando oportunidades de comunicación, a través de la innovación metodológica planteada en los talleres como son los diferentes momentos de trabajo en las actividades: Momento de atención: la atención es un dispositivo fundamental para el aprendizaje, encargado de vigilar la organización de la actividad mental y adquirir procesos de autorregulación y control, su alteración ocasiona mal desempeño en este proceso que repercute en el aprendizaje. Es necesaria la habilidad del maestro para centrar la atención de estos estudiantes, a través de ejercicios pertinentes y relevantes. Momento de motivación: es la base intrínseca de disponibilidad y estado de ánimo que conduce al niño con déficit a tomar una decisión y construir su aprendizaje. Momento personal: el niño con déficit de atención debe analizar la información de acuerdo con sus saberes previos, luego en el momento de trabajo en ,grupo y de socialización la confronta y la amplía, para luego en el momento de producción final crear nuevos conocimientos que le apoyaran en la realización del momento extraclase.

La escuela debe tener presente los saberes previos, las experiencias vividas, la cultura y la transformación social para promover el desarrollo de competencias en los niños con déficit de atención; de tal manera que se formen personas capaces de buscar y encontrar soluciones lógicas y efectivas a las posibles dificultades que se le presenten en su cotidianidad. Una de las técnicas que apropiamos de la didáctica son los talleres, pues son espacios de aprendizaje, construcción, desarrollo y fortalecimiento de competencias.

Se puede confirmar que con la aplicación de la propuesta didáctica CLENDIA ésta condujera a que un mayor número de los participantes con DDA logran vencer la timidez, trabajar en grupo, respetar las ideas de los compañeros, etc. ya que los diferentes momentos de trabajo lo permitían. En cuanto al aspecto emocional se observó que con la implementación de la estrategia de las vacunas, especialmente la del "beso y el abrazo" muestran "pena" es decir, se nota que no son capaces de expresar los sentimientos a sus compañeros por temor a ser rechazados.

Los alumnos de este sector marginado de la ciudad, tienen poca estimulación ofrecida por el medio, su lenguaje tiene las características de la comunidad a la cual pertenece y cuando ingresan a la escuela tienen la oportunidad de ampliar su vocabulario y enriquecerlo en su trayectoria, por lo tanto el haberse relacionado con diferentes materiales novedosos que debían leer para realizar cada una de las instrucciones de acuerdo a los diferentes momentos de trabajo, durante los talleres despertó en ellos el entusiasmo e interés por las diferentes actividades realizadas, estos textos ofrecieron a los alumnos medios de argumentación al

expresar sus ideas ante los demás y a la vez les proporcionó seguridad, confianza en sí mismos, y la capacidad de trabajar solos y en grupo.

El empleo de una estrategia didáctica a la luz del constructivismo fortalece y dinamiza los procesos de lectura y escritura, al confrontar a los niños de los grados tercero y cuarto con déficit de atención que conformaron la población estudiada, con diferentes textos y contextos significativos para ellos a través de los cuales fortalecen y adquieren otras habilidades comunicativas a nivel crítico y reflexivo.

La estrategia asumió como puntos centrales la lectura y la escritura, partiendo de la búsqueda de sentido y significancia, a través de experiencias contextuales, socio-afectivas y de lenguaje.

Las instrucciones que se presentan en esta estrategia son abiertas, flexibles y globales, ofrecen al maestro y al estudiante un punto de referencia de tal manera que el docente en sus orientaciones lleve al niño a pensar por sí mismo y decidir el proceso a seguir para el fortalecimiento de la lectura y la escritura, por lo tanto las instrucciones y libre participación en el desarrollo de las actividades se convierten en dos procesos inherentes en un alto nivel de interrelación; compartimos la idea de Vigotsky con respecto a que la instrucción genera la zona de desarrollo próximo.

El mayor aporte de la estrategia CLEND A a la didáctica es la innovación metodológica en la elaboración de los talleres que consta de la estrategia de las vacunas y siete momentos de trabajo que permiten la acción y participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento, en este sentido permite la asimilación y transferencia del aprendizaje de una manera efectiva y afectiva, además proporciona los recursos necesarios para que mediante la aplicación de todas las ayudas se entreguen unos contenidos ricos en vivencias y aplicaciones a la vida. Apoyados en los auto registros propuestos por Isabel Orjales a través de los cuales se crean hábitos en los estudiantes con déficit de atención.

Se detectó en los resultados obtenidos en la comparación intragrupal del grupo control en el pretest y posttest un retroceso en los procesos de lectura y escritura, que consideramos sean ocasionados por una mala instrucción de los docentes, que acentúan aún más los problemas depresivos, de ansiedad, de conductas inadecuados, desmotivación en los niñas con déficit, y teniendo en cuenta que provienen de hogares con poca o ninguna motivación para el estudio.

Finalizada la investigación nos quedan muchas preguntas. Una de estas que dejamos como nueva propuesta de investigación en cuanto al déficit de atención es: ¿cómo inciden los factores extrínsecos como la deprivación económica, social, afectiva y cultural en la presencia de este déficit?

9. RECOMENDACIONES

- El papel del maestro como mediador en la construcción de los procesos de lectura y escritura es determinante y fundamental para que los niños puedan alcanzar logros significativos, en este sentido se considera relevante y urgente la actualización y capacitación del maestro en el manejo, desarrollo del proceso de aprendizaje y tratamiento educativo para los niños con DDA dentro del currículo como plan de estudios.
- Como maestros, es importante tomar conciencia del compromiso e impacto que sobre los niños tienen nuestras actitudes, valores, asertividad, la forma como nos relacionamos con ellos, las oportunidades y el apoyo que les brindamos; asumiendo los procesos de la lectura y la escritura desde la narratividad, la significancia y la representación como la expresión de sentido. De nuestro desempeño depende que el niño sea un ser creativo, que enriquezca su cultura con nuevas manifestaciones y transformaciones que la sociedad requiere.
- Es importante tener presente que el trabajo con los niños que tienen DDA debe hacerse en las horas de la mañana antes o al iniciar la jornada escolar, puesto que se logran mejores resultados por que están más relajados, no están saturados de estímulos y así hay más posibilidad de que centren la atención en forma más prolongada, no están agotados ya que no han recibido otras clases previamente.

- Proponemos que así como se trabajó esta propuesta para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en los grados tercero y cuarto se plantee también para los grados superiores; ya que éste manejo es de gran importancia en cualquier nivel de formación ya sea en primaria, secundaria o universidad.

- La estrategia didáctica CLENDÁ contribuye en el mejoramiento de la comprensión lectora y producción escrita, con una metodología que puede ser aplicada en todas las áreas curriculares y en todas las poblaciones escolares tanto "normales" como especiales.

- De igual forma se pueden plantear muchas otras investigaciones al respecto; como por ejemplo en cálculo matemático, educación sexual, autoestima, entre otras. Pero le dejamos a usted querido lector que con la ayuda que le brindamos en esta propuesta elija o innove otros temas de acuerdo con su interés y motivación.

- Finalmente esperamos que los resultados de esta investigación motiven a los diferentes profesionales de la educación y de la salud para profundizar en el conocimiento, manejo y tratamiento del niño con DDA.

A N E X O S

Anexo # 1

"JUGUEMOS A INTERPRETAR"

- Observa y analiza el dibujo a color mientras esta desarrollando la prueba.
- Responde todas las preguntas.
- Cada pregunta tiene tres respuestas posibles pero, sólo una de ellas es la correcta.
- Marca la respuesta que consideres correcta colocando una X.

Ejemplo:

1. En el dibujo encontramos

- A Una mariposa.
- B Un perro.
- C Un caballo.

1. **El señor que habla por teléfono posiblemente le habla**

A. a la señora que está en la ventana.

B. a los niños que juegan

C. a un amigo.

2. **En lo que el señor dice por teléfono la palabra acá se refiere**

A. al lugar en donde está la señora.

B. a la plaza donde están todos los personajes.

C. al pueblo en el que viven todos los personajes.

3. **El señor que esta hablando por teléfono**
- A. hace una pregunta y pide algo.**
 - B. sólo pide algo.**
 - C. sólo hace una pregunta.**
4. **El viejito que habla a los niños se propone**
- A. narrar una historia.**
 - B. pedir una información.**
 - C. Dar una orden.**
5. **En la historia contada por el viejito, la palabra algunos se refiere.**
- A. a los arqueólogos.**
 - B. a los indígenas.**
 - C. a personas como nosotros.**
6. **Los que sabían leer las nubes, según lo que cuenta el viejito eran**
- A. los arqueólogos.**
 - B. Personas como nosotros.**
 - C. los indígenas.**
7. **De la historia contada por el viejito podemos concluir que**
- A. nuestros indígenas no sabían leer**
 - B. nuestros indígenas sabían leer de manera distinta a nosotras.**
 - C. nuestros indígenas sabían leer de igual manera que nosotros.**

8. En la historia contada por el viejito se utiliza la palabra arqueólogo.

Según lo que cuenta el viejito, esta palabra significa:

- A. indígena que sabe leer las piedras.
- B. persona que sabe leer libros.
- C. persona que sabe leer antiguos objetos de piedra.

9. La mano extendida del viejito es un acto

- A. intencional, por que cree que así le escuchan más.
- B. espontáneo, por que cuando conversamos movemos los brazos.
- C. Voluntario, por que quiere que los niños se estén quietos.

10. Según lo que dice el viejito leer es:

- A: interpretar y comprender.
- B: darle nombre a las estrellas.
- C: saber pronunciar las letras

11. Según la historia contada por el viejito

- A. antes de que llegarán los españoles ya existían los indígenas.
- B. los indígenas llegaron después de los españoles.
- C. los indígenas llegaron con los españoles.

12. Tal vez el viejito sabe lo que ésta contando a los niños porque

- A. lo aprendió en los libros.
- B. se lo contaron los españoles.

C. Se lo contaron los indígenas.

13. En la frase hasta sabían leer en las estrellas, la palabra sabían se refiere

A. a los españoles .

B. a los indígenas.

C. a los arqueólogos

14. Cuando el viejito dice nuestros indígenas reconoce

A. que nuestros orígenes son indígenas.

B. que somos propietarios de los indígenas

C. que nosotros somos indígenas.

15. La frase los indígenas no sabían leer, es muy probable que la hayan dicho

A. los niños.

B. los indígenas.

C. Los españoles.

16. Según lo que cuenta el viejito, antes de la llegada de los españoles

A. los indígenas sabían leer

B. Los indígenas no sabían leer

C. las indígenas solamente leían libros.

17. El viejito que esta con los niños mueve la mano
- A. porque es sordo mudo y se comunica con señas .
 - B. Porque quiere expresarse solamente con las manos.
 - C. Porque al hablar casi siempre movemos las manos.
18. ¿Cuál de los siguientes textos describe mejor la situación de los niños que están jugando golosa?
- A. Una niña y un niño juegan golosa. A la niña le corresponde el turno de lanzar y esta sentada. El niño esta de pie y tiene una camiseta roja.
 - B. En un juego de golosa una niña que esta de pie y tiene zapatos rojos se dispone a lanzar y un niño la observa. El niño esta sentado cerca de un teléfono y tiene una camiseta roja.
 - C. Un niño y una niña juegan golosa. El niño está sentado y cerca de él hay un teléfono. La niña está sentada y se dispone a lanzar. El niño esta vestido con una camiseta roja.
19. la niña que juega golosa lo que hace es
- A. obedecer lo que le dice el señor del teléfono.
 - C. simplemente tirar una piedrita.
 - D. cumplir con las reglas del juego.

Este juego se practica en las diferentes regiones del país y en muchos países del mundo. A este juego se le conoce con Diferentes nombres: golosa, rayuela, peregrina, cielo, bombón.. y muchos otros nombres.

20. A continuación, vas a escribir sobre el juego de la golosa. Imagina que se lo vas a explicar a un niño que todavía no sabe jugar.

Anexo # 2

DSM IV CHECKLIST

NOMBRE DEL NIÑO:
LLENADO POR:
FECHA.

EDAD:
PARENTESCO:
ESCOLARIDAD:

CURSO:

SÍNTOMAS.	Nunca (0)	Algunas (1) veces	Muchas (2) veces	Casi (3) siempre
INATENCIÓN				
No pone atención a los detalles y comete errores por descuido en sus tareas.				
Tiene dificultades para sostener la atención en las tareas y en los juegos.				
No parece escuchar lo que se le dice				
No sigue las instrucciones o no termina las tareas en la escuela o los oficios en la casa a pesar de comprender las órdenes.				
Tiene dificultades para organizar sus actividades.				
Evita hacer tareas o cosas que le demanden esfuerzos.				
Pierde sus útiles o las cosas necesarias para hacer sus necesidades.				
Se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes.				
Olvidadizo en las actividades de la vida diaria.				
HIPERACTIVIDAD – IMPULSIVIDAD				
Molesta moviendo las manos y los pies mientras está sentado.				
Se levanta del puesto en la clase o en otras situaciones donde deber estar sentado.				
Corretea y trepa en situaciones inadecuadas.				
Dificultades para relajarse o practicar juegos donde deba permanecer quieto.				
Está permanentemente en marcha, como si tuviera un motor por dentro.				
Habla demasiado.				
Contesta o actúa antes de que se le terminen de hacer las preguntas.				
Tiene dificultades para hacer filas o esperar turnos en los juegos.				
Interrumpe las conversaciones o los juegos de los demás.				
PUNTAJE TOTAL				

1. DIAGNOSTICO: DA/+H:

2. DA/-H:

3.HI/-DA:

Anexo # 3

ESCALA DE CONNERS PARA PADRES

NOMBRE DEL NIÑO:
LLENADO POR:
FECHA.

EDAD:
PARENTESCO:
ESCOLARIDAD:

CURSO:

Señale con una X las veces que se observa la conducta.

Conductas o Síntomas	Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Casi Siempre
1. Juguetea tocando las cosas (pelo, uñas, ropa, etc)				
2. Grosero(a) con los adultos.				
3. Problemas para conseguir y mantener amigos(as)				
4. Excitable, impulsivo(a).				
5. Hace las cosas a la carrera.				
6. Chupa dedo, o la ropa, o la cobija.				
7. Lloro con facilidad por todo.				
8. Es rencoroso(a), no se le olvidan las cosas.				
9. Se <eleva> con facilidad, sueña despierto(a).				
10. Dificultades en los aprendizajes.				
11. Inquieto(a), se mueve o se retuerce en el puesto.				
12. Es temeroso(a) frente a situaciones o gente nueva.				
13. Inquieto(a), listo(a) para actuar.				
14. Destructivo(a).				
15. Dice mentiras o cosas que no son ciertas.				
16. Tímido(a).				
17. Se mete en más problemas que los otros niños(as).				
18. Tartamudea o habla como niño(a) consentido(a).				
19. Niega sus errores y culpa a los demás.				
20. Buscapleitos, peleador(a).				
21. Vive con el ceño fruncido y de mal humor.				
22. Roba.				
23. Desobediente u obedece de mala gana.				
24. Se preocupa demasiado por la muerte o la enfermedad.				
25. Dificultad para determinar las cosas.				
26. Se siente herido(a) fácilmente.				
27. Intimida o amenaza a los demás.				
28. Incapaz de detener una actividad repetitiva.				
29. Cruel.				

30. Pide ayuda para todo, aunque no la necesite.				
31. Dificultad para mantener la atención, distraído(a).				
32. Dolores de cabeza.				
33. Cambios bruscos en el estado de ánimo.				
34. No le gustan las reglas o normas, o no las cumple.				
35. Pelea con los demás.				
36. Dificultad para llevarse bien con los hermanos(as).				
37. Se frustra o se rinde fácilmente en sus esfuerzos.				
38. Molesta a los demás.				
39. Es un(a) niño(a) básicamente infeliz.				
40. Tiene dificultades con la comida.				
41. Se queja de dolores de estómago.				
42. Tiene dificultades con el sueño.				
43. Sufre de otros dolores.				
44. Tiene vómitos o náuseas.				
45. Se siente desilusionado(a) con su familia.				
46. Alardea, se alaba, es creído(a).				
47. Se deja llevar por los demás.				
48. Tiene problemas estomacales.				

Conducta: Inatención y aprendizaje: Hiperactividad: Índice Hiperactividad:
 Ansiedad:

Anexo # 4

ESCALA DE CONNERS PARA MAESTROS

NOMBRE DEL NIÑO:
LLENADO POR:
FECHA.

EDAD:
PARENTESCO:
ESCOLARIDAD:

CURSO:

Marque con una X las veces que se observa la conducta

CONDUCTA O SÍNTOMAS.	Nunca	Pocas Veces	Muchas Veces	Casi Siempre
1. Inquieto(a), se retuerce en el puesto.				
2. Hace ruidos inapropiados cuando no debe.				
3. Sus demandas deben ser satisfechas de inmediato.				
4. Actúa de manera grosera y hostil.				
5. Explosiones de ira y conducta impredecible.				
6. Demasiado sensible a la crítica.				
7. Distractibilidad, poca capacidad de atención.				
8. Molesta a los otros(as) niños(as)				
9. Se <eleva> con facilidad, sueña despierto(a).				
10. Vive con el ceño fruncido y de mal humor.				
11. Cambios bruscos en el estado de ánimo.				
12. Buscapleitos, peleador(a)				
13. Actitud sumisa frente a la autoridad.				
14. Inquieto(a), listo(a) para actuar.				
15. Excitable, impulsivo(a).				
16. Requiere demasiada atención del profesor (a).				
17. Parece ser poco aceptado(a) por el grupo.				
18. Se deja llevar por los demás.				
19. Dificultad para jugar limpio y sin trampas.				
20. Parece faltarle capacidades.				

21. Dificultad para terminar sus tareas.				
22. Infantil, demasiado inmaduro(a)				
23. Niega sus errores o culpa a los demás.				
24. Dificultad para llevarse bien con los demás.				
25. Dificultad para colaborar con sus compañeros(as).				
26. Se frustra o se rinde fácilmente en los esfuerzos.				
27. Dificultad para colaborar con el profesor(a).				
28. Dificultades en los aprendizajes.				

Conducta: Inatención: Hiperactividad-Impulsividad:

Índice de Hiperactividad:

BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ Constanza. Documento Internet. No es un invento el trastorno por déficit de atención. Viernes 19 de Julio de 1996.

BRUNER, Jerome. Juego, Pensamiento y Lenguaje. Editorial Alianza. Madrid 1984.

FERREIRO, Emilia y TABEROSKY Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. México 1979.

FERREIRO, Emilia y GÓMEZ, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Editorial Siglo XXI. México 1990.

FLOREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del Conocimiento. McGraw Hill. Santafé de Bogotá 1994.

GARDNER, Haward. La Mente no Escolarizada. Editorial Paidós. Barcelona 1993.

GARZÓN G, Esperanza. Perspectivas Epistemológicas y Didácticas de los Saberes Específicos en Matemáticas. Módulo 5. CINDE Manizales 1998.

GRIMLEY, Kirby. Trastorno por déficit de atención. Editorial Limusa. México 1992.

GUZMÁN, Rosa y MEJIA Clara. Lengua Escrita 3º. Santafé de Bogotá.

HENAO, Alvarez Octavio. Lenguaje y lectoescritura. Universidad de Antioquia
Facultad de Educación.

HURTADO, R. La Enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Básica
Primaria para Niños y Adultos Illetrados.

JAIMES, Aurora. Trastorno Hiperactivo de Déficit de Atención. Julio 19 de 1996.

JURADO, Fabio. Juguemos a interpretar. Plaza y Janes. Bogotá 1998.

JURADO, Fabio. Los procesos de la escritura. Cooperativa Editorial Magisterio.
Bogotá 1996.

KAUFMAN, Ana María. Legalizar la Lectura no Convencional, una Tarea
Impostergable en la Alfabetización Inicial. Memorias de Primer Encuentro
Internacional de Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Santafé de Bogotá.
Magisterio 1997.

LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogía. Editorial Lozada. Buenos Aires 1986.

MAYA, Arnobio. Los Talleres Pedagógicos. SENA. Bogotá 1971. CINDE.

ORJALES, Isabel. Déficit de atención con hiperactividad. Madrid. Cepe 1998.

ORTIZ, Alonso Tomás. Neuropsicología del Lenguaje. Editorial Trillas. México. 1998.

PICHOT, Pierre, DSM IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Barcelona, MASSON, 1994.

RAPIN. Isabelle. Disfunción Cerebral en la Infancia. Barcelona 1997.

SWANSON, JM. Documentos Internet. Desórdenes de Déficit de Atención viernes 16 de 1997.

TURECKI, Stanley y TORNNER, Leslie. El Niño Difícil. Buenos Aires: Kapelusz, 1990.

VIGOTSKY, L.S. Pensamiento y lenguaje. Editorial pedagógica. Moscú 1982.

VIGOTSKY, L.S. Procesos Psicológicos Superiores. Editorial Pedagogía Moscú 1982.