

**PEDAGOGÍA**

**Ruth VALLÉS SERRANO**

---

**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE  
ALUMNOS CON TDA-H: ANÁLISIS Y  
PUNTOS DE MEJORA**

**TFG 2013**

**upna**  
Universidad  
Pública de Navarra  
Nafarroako  
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Primaria**



**Grado en Maestro en Educación Primaria**  
**Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado

Gradu Bukaerako Lana

**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS  
CON TDA-H: ANÁLISIS Y PUNTOS DE MEJORA**

**AFNH-A DUTEN IKASLEEN IKASKETA  
ZAILATSUNAK: AZTERKETA ETA HOBETZEKO  
ALDERDIAK**

Ruth VALLÉS SERRANO

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA**

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA  
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante/ Ikaslea**

Ruth VALLÉS SERRANO

**Título/ Izenburua**

Dificultades de aprendizaje de alumnos con TDA-H: análisis y puntos de mejora/ AFNH-a duten ikasleen ikasketa zailatsunak: azterketa eta hobetzeko alderdiak.

**Grado/ Gradu**

Grado en Maestro de Educación Primaria/ Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua.

**Centro/ Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales/ Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea.

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

**Director/ Zuzendaria**

Raúl CACHO FERNÁNDEZ

**Departamento/ Saila**

Psicología y Pedagogía/ Psikologia eta pedagogia.

**Curso académico**

2012/2013

**Semestre/ Seihilekoa**

Primavera/ Udaberrik

## **PREÁMBULO**

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psicopedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para

todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se desarrolla a lo largo de todo el proyecto debido a su carácter psicopedagógico. En primer lugar se hace una breve mención sobre la Psicología del desarrollo y sus principales teorías, al mismo tiempo que se analiza, de manera sintetizada, el desarrollo lingüístico y las alteraciones más comunes presentes desde el nacimiento. En segundo lugar, el módulo de formación básica se concreta tanto en la detección, evaluación e intervención del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad como en el análisis de las principales dificultades de aprendizaje existentes en los alumnos con este trastorno y las posibles estrategias o puntos de mejora a realizar por parte del equipo docente.

El módulo *didáctico y disciplinar* puede observarse en el desarrollo de un conjunto de actividades creadas con el objetivo de analizar los posibles errores de comprensión y expresión oral y escrita y comprensión matemática y de cálculo que presentan los alumnos con TDA-H. Estas actividades suscitan la creación de una serie de técnicas, herramientas y puntos de mejora que, desde un punto de vista didáctico, ayudan al docente a mejorar la situación académica y la autoestima de sus alumnos con este déficit. En definitiva, este módulo se presenta en el trabajo a través de las habilidades que pone en práctica el maestro para ayudar a aprender de una manera más efectiva a su alumno.

Asimismo, el módulo *practicum* se presenta a través de las enseñanzas y saberes adquiridos durante los seis periodos de prácticas escolares, realizados en diferentes centros educativos, y llevados a cabo a través de un caso práctico individual a un alumno con TDA-H que presenta dificultades de aprendizaje. Aunque las actividades realizadas a este alumno no se han llevado a cabo durante las etapas de *practicum*, se han tenido en cuenta las estrategias y técnicas vistas en el aula con alumnos con déficit de atención e hiperactividad, como son la adaptación de exámenes o el trato individualizado con el alumno.

## **RESUMEN**

En el presente proyecto se introducirán, brevemente, aspectos generales sobre la Psicología del Desarrollo, así como las principales teorías y los trastornos del desarrollo más comunes en la infancia, niñez y adolescencia.

Por otro lado se tratarán los aspectos más generales del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) y el trascurso de este trastorno desde la detección por parte del maestro o la familia, la evaluación a través de diversos cuestionarios hasta la final intervención por medio de tratamientos farmacológicos y cognitivo-comportamentales.

Por último, se focalizará en las principales dificultades de aprendizaje que presentan estos alumnos, analizando, mediante un caso práctico, los errores de expresión y comprensión oral y escrita de un alumno con déficit de atención e hiperactividad. A su vez, se enumerarán las mejores estrategias y herramientas que sirvan al maestro para ayudar a sus alumnos a disminuir estos errores y mejorar su autoestima.

*Palabras clave: Psicología del Desarrollo, déficit de atención con hiperactividad, cuestionarios, dificultades de aprendizaje, estrategias.*

## **ABSTRACT**

In the current Project it will be briefly introduced the main aspects about the Developmental Psychology, as well as its principal theories and the most common developmental disorders in infancy, childhood and adolescence.

Secondly, the broader aspects of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) will be named. Besides, this Project will study the detection of this disorder by the teacher or the family as well as the evaluation through several kinds of questionnaires and the final intervention through pharmacological and cognitive-behavioral treatments.

Finally, this project will focus on the main learning difficulties that these students have, analyzing, through a case study, the written and oral comprehension and

expression mistakes committed by an ADHD child. At the same time, the best strategies and tools will be shown in order to be used by teachers so that they can help their pupils to reduce mistakes and improve their self-esteem.

*Keywords: Developmental Psychology, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, questionnaires, learning difficulties, strategies.*

# ÍNDICE

---

<b>1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS</b>	<b>1</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA</b>	<b>2-7</b>
2.1 Psicología del desarrollo	2
2.2 Principales teorías	4
2.3 Alteraciones del desarrollo	7
<b>3. INTRODUCCIÓN AL TDA-H</b>	<b>10-18</b>
3.1 Definición	10
3.2 Etiología	11
3.3 Historia y tipos	12
3.4 Comorbilidad	15
3.5 Etapas	17
<b>4. DETECCIÓN Y EVALUACIÓN</b>	<b>18-21</b>
4.1 Evaluación desde el ámbito familiar	18
4.2 Evaluación escolar: cuestionarios/tests	19
4.3 Evaluación psicológica	21
<b>5. INTERVENCIÓN</b>	<b>22-23</b>
5.1 Tratamiento farmacológico	22
5.2 Tratamiento cognitivo-comportamental	23
<b>6. DIFICULTADES EN LA ESCOLARIDAD</b>	<b>24-59</b>
6.1 Dificultades de aprendizaje	24
6.1.1 Errores frecuentes:	26
6.1.1.1 Lectura	26
6.1.1.2 Escritura	27
6.1.1.3 Cálculo	28
6.1.1.4 Comprensión de problemas matemáticos	29
6.1.2 Caso práctico	30
6.1.2.1 Análisis de lectura y comprensión escrita	31
6.1.2.2 Análisis comprensión oral	37
6.1.2.3 Análisis escrita y expresión escrita	38
6.1.2.4 Análisis expresión oral	44
6.1.2.5 Análisis comprensión matemática y cálculo	46
6.1.3 Estrategias y pautas de mejora	51
6.1.3.1 Lectura y comprensión escrita	52
6.1.3.2 Escritura y expresión escrita	54
6.1.3.3 Cálculo y resolución de problemas	56
6.1.3.4 Adaptación de exámenes	58
6.2 Autoestima	59
<b>CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS</b>	<b>63</b>

<b>REFERENCIAS</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>68-109</b>
<b>Anexo I:</b> Cuestionarios/Test para la evaluación del TDA-H.	68
<b>Anexo II:</b> Actividades de comprensión/expresión oral y escrita.	83
<b>Anexo III:</b> Ejercicios para la mejora de la discriminación de fonemas, sílabas, vocales.	96
<b>Anexo IV:</b> Fichas de entrenamiento para la comprensión de instrucciones escritas.	102
<b>Anexo V/VI/VII:</b> Fichas/ejercicios para el proceso de adaptación de exámenes.	105

# **1. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS**

El Déficit de atención con hiperactividad es un “trastorno plurisintomático de origen neurobiológico que, en la actualidad, afecta entre al 3% y al 5% de los niños menores de 10 años en edad escolar” (Orjales, 2011, p. 21) Sin embargo, no es hasta el siglo XIX cuando empiezan a aparecer las primeras definiciones de este trastorno. En 1892, Tuke definió la hiperactividad como un síntoma de la enfermedad impulsiva. En 1902, el pediatra británico George Still define este trastorno como un problema en el control moral de la conducta al observar a un centenar de niños que presentaban desatención, inquietud motriz, desobediencia, agresividad y actitud apasionada. Doce años después de estas observaciones, Tredgold (1914) plantea la impulsividad de estos niños como una causa de encefalitis letárgica, una afectación cerebral que perjudicaría al área del comportamiento. (Orjales, 2012)

Desde mitades del siglo XX, la Asociación Americana de Psicología (APA) en su *Manual de Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales* (en la actualidad en su cuarta versión revisada del DSM- IV) trata de establecer cierto consenso en la valoración clínica de este trastorno. (Ver subapartado “Historia y tipos”, p. 12)

Hoy en día siguen siendo muchas las incógnitas que existen alrededor de este trastorno como las causas específicas que lo originan. Sin embargo, se han hecho avances significativos en el ámbito académico para la disminución del fracaso escolar incluyendo estrategias que ayuden a este alumnado a seguir formándose.

Es en este punto donde aparece el objetivo fundamental de este proyecto, es decir, *analizar las dificultades de aprendizaje de los alumnos con TDA-H y buscar las mejores estrategias y técnicas que faciliten al docente una mejora en el rendimiento académico de sus alumnos.*

Además, se tratará de *conocer los principales síntomas que ayuden al profesor a detectar posibles casos de TDA-H, así como conocer los diferentes cuestionarios realizados para la evaluación y posterior intervención al alumnado con déficit de atención e hiperactividad.*

## **2. INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA**

### **2.1 Psicología del Desarrollo**

“La Psicología del Desarrollo tiene como objetivo el estudio científico y el entendimiento de los cambios y la estabilidad de la persona a lo largo de todo el ciclo vital, desde la fecundación hasta la muerte”. (Papalia, Olds & Feldman, 2001 citado en Peñacoba, Tapia y Álvarez, 2006, p. 12)

Las principales áreas del desarrollo humano se dividen en física, cognoscitiva y psicosocial. La primera área engloba las características físicas de la persona, desde el tamaño, la forma, los cambios en la estructura cerebral hasta las capacidades sensoriales y las aptitudes motoras. El área cognoscitiva envuelve todas las habilidades y actividades mentales y la organización del pensamiento, esto es, la memoria, el lenguaje, la imaginación, el razonamiento o la percepción. Por último, el área psicosocial se relaciona con los rasgos de personalidad y las habilidades sociales: comportamiento, respuesta emocional. (Craig y Baucum, 2001).

En relación a la capacidad y *desarrollo del lenguaje*, cabría destacar la adquisición de esta habilidad desde el nacimiento hasta el inicio de la adolescencia.

Para empezar, en los años previos a la escolarización, los niños adquieren dos formas de desarrollo del lenguaje: el lenguaje receptivo, es decir, la comprensión infantil de la palabra hablada y el lenguaje productivo, esto es, el lenguaje expresado por ellos.

Ya en el primer año de vida, el bebé es capaz de aprender mucho sobre el lenguaje. El cerebro tiene un gran papel a la hora de procesar la capacidad lingüística. En él se describen tres grupos de estructuras que intervienen en su desarrollo:

1. “Conjunto de sistemas neuronales en ambos hemisferios, que representan interacciones no verbales entre el cuerpo y el ambiente en el que se desenvuelve el bebé.”

2. “Grupo de sistemas neuronales existentes en el hemisferio izquierdo, que representan fonemas, combinaciones fónicas y reglas sintácticas. Estos sistemas, al ser estimulados por el propio cerebro, crean palabras y generan oraciones para pronunciarlas o escribirlas”
3. “Conjunto de estructuras, localizadas en su mayoría en el hemisferio izquierdo, que extraen conceptos y producen términos” (Craig y Baucum, 2001, p. 196-197).

Hasta, aproximadamente, los 20 primeros meses de vida, los bebés se comunican con las personas que tienen alrededor de muy diversas maneras. (Mariscal, 2008) En la siguiente tabla se especifican las diferentes producciones orales que desarrollan durante sus dos primeros años.

**Tabla 1.** Producciones orales de bebés de 0 a 20 meses.

<b>Edad</b>	<b>Producciones vocales del niño</b>
<b>0 a 6 semanas</b>	Vocalizaciones reflejas, llantos.
<b>6 a 16 semanas</b>	Sonidos de arrullos, risas
<b>16 a 30 semanas</b>	Juegos vocálicos, ruidos consonánticos.
<b>6 a 14 meses</b>	Baluceos
<b>14 a 18 meses</b>	Jerga. Protopalabra
<b>18 a 20 meses</b>	Primer vocabulario infantil

A lo largo de los años escolares, los niños aprenden mucho vocabulario, así como su uso de las formas gramaticales y su comprensión del lenguaje como un acto de comunicación social. De esta manera, por ejemplo, hasta los 7 u 8 años, los niños no se comunican realizando oraciones concesivas y condicionales. Hasta los 9 o 10 años los niños no comprenden las oraciones pasivas y entre los 6 y los 11 años se consolidan los usos correctos de las conjugaciones, los pronombres y la concordancia (Gómez, 2009, p. 22).

## 2.2 Principales teorías

Las principales teorías que estudian la Psicología del Desarrollo se podrían sintetizar en:

- *Teorías biológicas:* defienden la importancia de la herencia como causante de los cambios que se experimentan en las diferentes etapas del desarrollo. Dentro de las teorías biológicas se pueden distinguir las teorías de la maduración (Arnold Gessel) y las teorías etológicas (Konrad Lorenz, Niko Tinbergen).
- *Teorías psicodinámicas:* interpretan el desarrollo humano teniendo en cuenta las demandas sociales de las personas, enfrentadas con los instintos humanos más básicos. De estas teorías se pueden distinguir la teoría psicosexual de Freud y la teoría psicosocial de Erikson.
- *Teorías del aprendizaje:* se da una gran importancia al medio ambiente en el desarrollo de la persona. Entre ellas se pueden destacar las teorías del condicionamiento clásico y operante (John B. Watson, B.F Skinner, Ivan Pavlov) y las Teorías del Aprendizaje Social de Albert Bandura
- *Teorías cognitivas:* centradas en el desarrollo y funcionamiento de la mente, explican los distintos aspectos del desarrollo en términos cognitivos. Entre ellos destacan:
  - Teoría Constructivista de Piaget: esta teoría defiende la existencia de cuatro factores que explican la adquisición de conocimiento: maduración, interacción con el mundo físico, interacción social y equilibrio. Además, divide el desarrollo cognoscitivo del niño en tres estadios evolutivos:
    - Período sensoriomotor: comprendido desde el nacimiento hasta los 2 años de edad, aproximadamente. “En este periodo hay un desarrollo evolutivo desde la actividad refleja, con la que nace el bebé, hasta la conducta intencional más temprana y la capacidad

simbólica”. (Mariscal, 2008, p.33) En definitiva, el niño conoce el mundo por lo que ve, toca o siente.

- Período de operaciones concretas: dividido en:
  - ▀ Período preoperatorio (2-6 años) en donde todavía el niño no ha desarrollado el razonamiento inductivo ni deductivo, sino que utiliza un razonamiento transductivo, que establece relaciones entre lo particular y lo particular.
  - ▀ Período de operaciones concretas (6-adolescencia) fundamentado por el desarrollo de un pensamiento lógico que se apoya en la realidad concreta inmediata. (Gómez, 2009)
- Período de operaciones formales (a partir de la adolescencia): “este último periodo engloba la forma más compleja de pensamiento donde se desarrolla la capacidad de abstracción, es decir, de pensar más allá de lo meramente físico”. (Giménez-Dasi, 2009, p. 101) El individuo, en este período, es capaz de pensar en todas las posibles soluciones (concretas y abstractas) de los problemas que se le plantean, de pensar de manera realista en el futuro o de entender metáforas o doble sentidos (Craig y Baucum, 2001).
- Teorías de Cognición Social: en estas teorías se encuentra la teoría de Selman de las relaciones entre compañeros y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, el cual centra su estudio en el juicio moral. Esta última teoría está dividida en 6 estadios:
  - *Moral heterónoma* (5-8 años de edad): representa el juicio moral del niño que empieza a superar el egocentrismo y a reconocer el punto de vista de los demás.
  - *Individualismo, finalidad instrumental e intercambio* (8 años-adolescencia): correspondiente al período de las operaciones concretas de Piaget, supone un avance hacia el entendimiento del niño de la existencia diversos puntos de vista sobre un mismo tema, aunque prevalezca el propio frente al de los demás.
  - *Mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal* (primera mitad de la adolescencia): en este estadio se

tiene en cuenta la perspectiva, ya no solo individual o de segundas personas, sino la perspectiva de grupo, siendo los valores principales la lealtad, la confianza, la gratitud y la honestidad.

- *Sistema social y conciencia* (segunda mitad de la adolescencia): en este momento aparece la capacidad de tener en cuenta al sistema social en su conjunto, ya no solo al grupo inmediato, siendo el valor central de este estadio la ley.
  - *Contrato social o utilidad y derechos individuales* (segunda mitad de la adolescencia - 20 años de edad): en él, los individuos son conscientes de la existencia de diferentes valores en los distintos grupos sociales y de la presencia de valores y derechos básicos como el derecho a la vida y a la libertad.
  - *Principios éticos universales* (a partir de los 20 años): las personas que alcanzan este estadio se enfrentan a los problemas desde el punto de vista de los principios universales que deberían estar en la base de cualquier acuerdo social, como la igualdad de derechos humanos y el respeto a la dignidad de las personas. (Etxebarría, 2001).
- Teorías de procesamiento de la información: afirman que las personas entienden de la misma manera la información en forma de símbolos que, posteriormente, codifican, combinan, almacenan y devuelven al medio codificados. (Peñacoba, Tapia & Álvarez, 2006).
- *Teorías culturales contextuales*: tienen en cuenta la situación histórica y cultural del momento sobre los cambios en el desarrollo de los individuos de una sociedad, ya que limita y orienta la conducta y las estrategias de adaptación. Dentro de estas teorías se destaca la teoría socio-histórica (Vygotsky) y la teoría ecológica de Bronfenbrenner.
  - *Teorías humanistas*: afirma que las personas tienen la capacidad de dirigir su propia vida, destacando el papel de factores internos como son los sentimientos, los valores y las metas. Dentro de estas teorías destaca la Teoría de la autorrealización de Maslow, que defiende la existencia de una

jerarquía de necesidades básicas que debe ir consiguiéndose poco a poco y con esfuerzo hasta llegar a la autorrealización. (Peñacoba, Tapia & Álvarez, 2006).

### **2.3 Alteraciones del desarrollo**

“Los trastornos en el desarrollo son entendidos como aquellas alteraciones, disfunciones o dificultades del funcionamiento intelectual y de la conducta adaptativa de una persona, que conlleva la necesidad de elementos de apoyo y recursos en el contexto donde se desenvuelve” (Baro, 2009, p.1).

El desarrollo de los trastornos en edad infantil y en la adolescencia pueden deberse a diferentes factores como el biológico, el psicológico o el personal.

La Asociación Americana de Psiquiatría, en la cuarta versión revisada del DSM-IV-TR, clasifica los trastornos del desarrollo infantil, de la niñez y la adolescencia de la siguiente manera (Tomado de Fernández & López-Rubio, 2011).

→ Retraso mental: también llamado discapacidad intelectual, es un trastorno de carácter intelectual que afecta a la inteligencia y al funcionamiento general de la persona y que se detecta desde temprana edad (antes de los 18 años)

Se subdivide en:

- Retraso mental leve (CI 50/55 – 70)
- Retraso mental moderado (CI 35/40 – 50/55)
- Retraso mental grave (CI 20/25 – 35/40)
- Retraso mental profundo (CI inferior a 20/25 )
- Retraso mental de gravedad no especificada

→ Trastornos del aprendizaje: grupo variado de alteraciones relativas a dificultades significativas en la lectura, escritura o habilidades matemáticas.

Se dividen en:

- Trastorno de la lectura
- Trastorno del cálculo
- Trastorno de la expresión escrita
- Trastorno del aprendizaje no especificado

→ Trastorno de las habilidades motoras: retraso en el desarrollo de las habilidades motoras gruesas (saltar, andar...) y finas (escribir, dibujar...) que puede verse acompañado por retrasos en otras habilidades (verbales de tipo fonológico, lenguaje expresivo...) Se divide en:

- ▶ Trastorno del desarrollo de la coordinación

→ Trastornos de la comunicación: conjunto de alteraciones relacionadas con la comunicación oral que implican tanto el lenguaje hablado a nivel productivo o expresivo como la comprensión del lenguaje, desde trastornos del desarrollo de las habilidades lingüísticas hasta problemas en la producción del lenguaje o habla:

- ▶ Trastorno del lenguaje expresivo
- ▶ Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo
- ▶ Trastorno fonológico
- ▶ Tartamudeo
- ▶ Trastorno de la comunicación no especificado

→ Trastornos generalizados del desarrollo (TGD): conjunto de trastornos caracterizados por alteraciones graves y amplias en el desarrollo de las habilidades de comunicación, interacción social y de comportamientos o intereses:

- ▶ Trastorno autista
- ▶ Trastorno de Rett
- ▶ Trastorno desintegrativo infantil
- ▶ Trastorno de Asperger
- ▶ Trastorno generalizado del desarrollo no especificado

→ Trastorno por déficit de atención (Ver apartado "Introducción al TDA-H", p.10) y comportamiento perturbador. Se subdividen en:

- ▶ Tipo combinado
- ▶ Tipo con predominio del déficit de atención
- ▶ Tipo con predominio hiperactivo – impulsivo
- ▶ No especificado
- ▶ Trastorno disocial

- Trastorno negativista desafiante
- Trastorno de comportamiento perturbador no especificado

→ Trastornos de la ingestión y de la conducta alimentaria de la infancia o de la niñez:

- Pica (ingesta de sustancias no nutritivas con arena, pelo, pintura...)
- Trastorno de rumiación
- Trastorno de la ingestión alimentaria de la infancia o de la niñez

→ Trastornos de tics: movimientos producidos de forma rápida, no rítmica y estereotipada. Estos movimientos pueden ser simples, complejos, transitorios o crónicos y cuando afectan de forma grave a la vida de los niños se consideran un trastorno psicológico:

- Trastorno de la Tourette
- Trastorno de tics motores o vocales crónicos
- Trastorno de tics transitorios
- Trastorno de tics no especificado

→ Trastornos de la eliminación

- Con estreñimiento e incontinencia por rebosamiento
- Sin estreñimiento ni incontinencia por rebosamiento
- Enuresis

→ Otros trastornos de la infancia, la niñez y la adolescencia

- Trastorno de ansiedad por separación
- Mutismo selectivo
- Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez
- Trastorno de movimientos estereotipados
- Trastorno de la infancia, la niñez o la adolescencia no especificado.

### **3. INTRODUCCIÓN AL TDA-H**

#### **3.1 Definición**

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) es un trastorno plurisintomático de origen neurobiológico que afecta entre a un 3% y un 5% de los niños en edad escolar (con más frecuencia en niños que en niñas) y que se caracteriza por la presencia de síntomas de desatención, hiperactividad e impulsividad. Estos síntomas se presentan antes de los 7 años y perduran en el individuo a lo largo de todo su ciclo vital, teniendo gran relevancia durante la etapa escolar y afectando a diversos ámbitos de su vida, como el personal, el social y el escolar. El TDA-H suele ir asociado a otros trastornos (negativista desafiante, generalizado del desarrollo, de aprendizaje...) aunque no necesariamente todas las personas que padecen este déficit los desarrollan. Estudios neuropsicológicos han demostrado que los niños con TDA-H presentan alteraciones en las funciones ejecutivas que provocan problemas de organización, planificación y priorización y que se suman a una falta de atención y precipitación de las respuestas. (Orjales, 2012).

Para Barkley, profesor de psiquiatría de la Universidad Médica de Nueva York, el TDA-H es definido como:

Trastorno del desarrollo caracterizado por unos niveles evolutivamente inapropiados de problemas atencionales, sobreactividad e impulsividad. Normalmente surgen ya en la primera infancia, son de naturaleza relativamente crónica y no pueden explicarse por ningún déficit neurológico importante ni por otros de tipo sensorial, motor o del habla, sin que tampoco se detecte retraso mental o trastornos emocionales graves. Estas dificultades guardan una gran relación con una dificultad para seguir las «conductas gobernadas por reglas» (CGR) y con problemas para mantener una forma de trabajo consistente a lo largo de períodos de tiempo más o menos largos. (Servera-Barceló, 2005, p. 358)

## 3.2 Etiología

En la actualidad muchas son las investigaciones que se han llevado a cabo para averiguar las principales causas que provocan la existencia del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Hoy en día, no existe una fiabilidad absoluta sobre cuáles son esas causas aunque se han realizado muchos estudios que se acercan a su posible origen:

- *Estudios neuroanatómicos:* “estos estudios han evidenciado que el TDAH está asociado con una disminución global del volumen cerebral originado por un conjunto de factores genéticos y ambientales. En una prueba realizada a 291 niños y adolescentes con este trastorno, se encontró una disminución del 3,5% del cerebelo”. (Castellanos y col., 2002 citados en Orjales, 2012, p. 106)

- *Estudios funcionales:* intentan demostrar las posibles alteraciones que existen en determinados circuitos cerebrales y que implicarían:

Un mal funcionamiento *del córtex prefrontal*, que interviene en la activación de conductas del individuo, la resistencia a la distracción y el desarrollo de la conciencia del tiempo, *del nucleus caudatus y el globus pallidus* que favorece la inhibición de repuestas automáticas facilitando la reflexión, y el *vermis cerebeloso*, asociado a la regulación de la motivación. (Orjales, 2007, p. 19-20)

- *Estudios genéticos:* afirman un origen genético en la gran mayoría de casos de TDAH, existiendo un grado de heredabilidad del 50%
- *Influencia de otros factores:*
  - Dificultades en el embarazo y parto, enfatizando el consumo de tabaco o alcohol, el bajo peso al nacer (debajo de los 1500gr.) y la anoxia e hipoxia prolongada (falta de oxigenación en uno o varios órganos)

- Desestructuración familiar: provocada por la separación de los padres, crianza inadecuada, mala relación padres-hijos...

El estudio de la etiología de este trastorno es fundamental para comprender a las personas que lo padecen y, además, ayuda a evitar determinadas creencias que aseguran que muchos niños diagnosticados de TDA-H no lo son y, en realidad, tienen problemas de carácter educativo (falta de límites por parte de los padres o profesores) o emocional (problemas familiares, baja autoestima..)

### 3.3 Historia y tipos

Desde hace aproximadamente 50 años, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) se encarga de establecer y renovar los criterios diagnósticos de los diferentes trastornos en su *Manual de Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales*. En la actualidad existe una cuarta versión revisada del DSM-IV, que pronto será renovada por el DSM-V, con diferentes criterios a los anteriores manuales:

- DSM-II: En 1968, la APA introduce un síndrome conductual denominado *Reacción hiperkinética de la niñez* cuyo principal síntoma era la excesiva actividad motora.
- DSM-III: en esta versión se modifica el término al de *Déficit de atención con o sin hiperactividad* incluyendo unos criterios específicos para el diagnóstico del TDA-H en donde debía de haber, al menos, 3 síntomas de desatención, 3 de impulsividad y 2 de hiperactividad. En este momento, se especifica cuándo se deben dar esos síntomas (antes de los 7 años) y la existencia de una duración mínima de los síntomas (6 meses)
- DSM-III-R: a causa de una falta de resultados concluyentes que apoyaran lo establecido en el DSM-III, desaparecen las tres dimensiones anteriores y se regresa a una perspectiva unidimensional del trastorno llamado *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Se plantean

14 síntomas de hiperactividad, impulsividad y desatención de los cuales deben cumplirse, como mínimo, 8 para diagnosticarse el trastorno. Sin embargo, se mantiene la edad de comienzo y la duración mínima del déficit, incluyendo la necesidad de realizar un diagnóstico diferencial con los trastornos generalizados del desarrollo.

En la actualidad la APA considera, en la cuarta versión revisada del DSM-IV, tres grupos de síntomas en el TDA-H:

- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo predominio hiperactivo-impulsivo.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado.

Por otro lado, establece el cumplimiento de, al menos, 6 síntomas (Ver tablas 1 y 2, p. 14-15) para cada grupo que deben perdurar, como mínimo, 6 meses en el individuo; con una intensidad desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo. Además, estos síntomas deben presentarse antes de los 7 años de edad en dos o más ambientes de la vida del niño (escuela, casa...). Pueden aparecer sin la necesidad de ser explicados por un trastorno generalizado del desarrollo y deben existir pruebas que concluyan un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica y familiar.

**Criterios propuestos por la Sociedad Americana de Psiquiatría (DSM-IV)  
para el diagnóstico del Déficit de Atención con Hiperactividad.**

**Tabla 1.** Síntomas de desatención

---

<b>SÍNTOMAS DE DESATENCIÓN</b>
<b>1. A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.</b>
<b>2. A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.</b>
<b>3. A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.</b>
<b>4. A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones)</b>
<b>5. A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.</b>
<b>6. A menudo evita, le disgusta o es reacio a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos)</b>
<b>7. A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej. juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas)</b>
<b>8. A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.</b>
<b>9. A menudo es descuidado en las actividades diarias.</b>

---

**Tabla 2.** Síntomas de Hiperactividad e Impulsividad

---

<b>SÍNTOMAS DE HIPERACTIVIDAD E IMPULSIVIDAD</b>
1. <b>A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.</b>
2. <b>A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.</b>
3. <b>A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud)</b>
4. <b>A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.</b>
5. <b>A menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviera un motor.</b>
6. <b>A menudo habla en exceso.</b>
7. <b>A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.</b>
8. <b>A menudo tiene dificultades para guardar turno.</b>
9. <b>A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. ej., se entromete en conversaciones o juegos)</b>

---

### **3.4 Comorbilidad**

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad puede acompañarse de otros trastornos psiquiátricos (Ver subapartado "Alteraciones del desarrollo", p.7), siendo los más frecuentes:

- Trastorno negativista desafiante: afecta entre al 40 y el 60% de las personas que padece TDA-H.
- Trastornos de aprendizaje: dentro del cual se pueden encontrar el Trastorno de Lectura (afecta al 8-39% de los alumnos con déficit de atención e hiperactividad), el Trastorno del Cálculo (12-30%) o el Trastorno del Desarrollo de la Coordinación Motora (47%) (Orjales, 2012)

- Trastornos por tics: o síndrome de Tourette, afecta alrededor del 10.9% de los casos de TDA-H.
- Trastornos de ansiedad: el 25% de los casos de TDA-H presentan ansiedad, lo cuál puede ser ocasionado por las dificultades que tienen al enfrentarse a situaciones de estrés. Por ello pueden presentar ansiedad generalizada, de separación, fobias, no querer ir al colegio, etc. (Espina y Ortego, 2005).

Otros trastornos relacionados con el TDA-H (Tomados de Jensen et al., 1997, MTA, 1999, Barkley, 2006 citado en Alda et al., 2010, p. 57-58) son:

- Trastornos de conducta: padecido por el 40% de los niños con déficit atencional e hiperactividad.
- Trastorno del estado de ánimo: 20-40% de los casos. Es destacable la baja autoestima, el pobre autoconcepto y la presencia de depresión, esta última favorecida por una experiencia frustrante y fallida a nivel cognitivo, afectivo y social.
- Trastorno generalizado del desarrollo: hasta el 26% de los niños con TGD pueden presentar TDA-H de tipo combinado.
- Trastorno disocial: afecta a 14.3% de los casos de TDA-H.
- Trastorno del sueño: presentado en el 30-60% de los niños con TDA-H.

### 3.5 Etapas

Dependiendo de la edad en la que se encuentre el alumno con TDA-H, se pueden observar diferentes síntomas que caracterizan a este tipo de alumnado y que pueden ayudar, fundamentalmente en la etapa de educación infantil, a detectar posibles casos de niños con este trastorno.

De esta manera, en *Educación Infantil*, los alumnos con riesgo de presentar este trastorno son considerados niños muy despiertos, que presentan síntomas de hiperactividad e impulsividad. En el colegio, les cuesta aprender de manera automática las rutinas básicas y evitan realizar determinadas tareas que les cuesten un esfuerzo mayor (colorear, punzar)

En *Primer Ciclo de Educación Primaria* (6-8 años) los alumnos experimentan un cambio de metodología de aprendizaje donde la duración de las explicaciones aumenta, al igual que el tiempo de permanencia en la silla y la cantidad de tareas propuestas. Algunos de los síntomas que se pueden percibir están relacionados con la “mala letra” que hacen, debido a una menor habilidad en coordinación, la baja tolerancia a la frustración o la falta de paciencia para realizar actividades.

A finales de *Segundo Ciclo de Primaria* (8-10 años) es frecuente detectar a los niños con TDA-H de tipo inatento que ahora empiezan a tener dificultades académicas en relación a la comprensión lectora, la expresión oral y escrita... (Ver subapartado “Errores frecuentes”, p.26) Los deberes se convierten en un gran esfuerzo que hay que realizar y empiezan a darse cuenta de sus limitaciones y de la cantidad de errores que cometen diariamente.

En *Tercer Ciclo de Primaria* (10-12 años) la exigencia por parte de los profesores aumenta, por lo que se acrecientan las dificultades de estos alumnos en la realización de las tareas, su supervisión, la planificación del estudio o la falta de aprovechamiento de las explicaciones de clase, lo que provoca un aumento del fracaso académico.

Ya por último, en la *Educación Secundaria Obligatoria* (12-16 años) se observa un aumento hacia el fracaso escolar definitivo. Se incrementan los olvidos en

las tareas (y la falta de credibilidad hacia estos alumnos), las reprimendas por parte de padres y profesores, las comparaciones con hermanos o compañeros que se suman a la inmadurez cognitiva característica de los alumnos con TDAH. (Orjales, 2012)

#### **4. DETECCIÓN Y EVALUACIÓN**

---

La detección del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en alumnos en edad infantil (3-6 años), es detectada, principalmente, por cuatro fuentes cercanas al alumno: la familia, el profesorado, el pediatra y el propio alumno.

El papel del maestro, al ser uno de las personas con las que más tiempo pasa el alumnado, es esencial en la detección de un posible caso de TDA-H.

Existen varios síntomas característicos en este tipo de alumnos que pueden alertar al docente (y a las familias): el comportamiento a nivel social con niños de su edad, la forma en cómo se organiza, la atención que presta en las explicaciones (Ver “tablas 1 y 2”, p. 14-15 y apartado “Etapas”, p. 17), o los errores o dificultades que presenta al realizar actividades como leer o escribir (Ver subapartado “Errores frecuentes, p.26.)

Una vez que el maestro, detecta un posible caso de TDA-H, lo pone en conocimiento del Departamento de Orientación del centro, el cual pone en marcha el *Protocolo de Derivación y Traspaso de Información*.

Llegados a este punto, se realiza una evaluación del alumno desde tres ámbitos diferentes: evaluación del ámbito familiar, evaluación escolar y evaluación psicológica.

**4.1 Evaluación del ámbito familiar:** en primer, se realiza una entrevista a los padres y al niño, donde se incluye la historia del desarrollo del alumno,

antecedentes del parto, desarrollo físico y motor, problemas médicos, alergias, medicación que toma...

En segundo lugar, se hace un análisis del ambiente familiar y social, donde se incluyen los antecedentes familiares de TDA-H, estructura y funcionamiento del ámbito familiar, tipo de comunicación establecida, nivel socio-cultural, etc. (Fundación Cantabria ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, 2009)

**4.2 Evaluación escolar:** se realiza una historia académica y de comportamiento del niño en el aula a través de una serie de cuestionarios específicos de síntomas de TDA-H, que serán realizados a los profesores o padres, con el objetivo de evaluar la intensidad del trastorno.

Algunos de estos cuestionarios son:

- *Continuous Performance Test:* “la prueba consiste en la presentación, por ordenador, de diferentes figuras en un espacio breve de tiempo. Se le pide al niño que ante la coincidencia de un círculo y un cuadrado, pulse el cursor del teclado, en función de acierto o error se comunica al niño su respuesta acertada, omitida o fallada. Esta prueba mide la atención sostenida y la impulsividad”. Se puede obtener en la página: [www.paidopsiquiatria.com](http://www.paidopsiquiatria.com) (Espina & Ortego, 2005. p.30).
- *Cuestionario Conners:* cuestionarios elaborados en 1969 con el fin de evaluar las mejoras comportamentales de los niños hiperactivos que recibían tratamiento. Conners realizó dos versiones de este cuestionario: una para ser cumplimentada por los padres y otra para los profesores. Investigaciones posteriores redujeron estos cuestionarios a versiones más simples de 10 preguntas (Ver cuestionarios en Anexo I, p. 68-69)
- *Escala para la Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH.* Farré-Riba A y Narbona J., 1998): “versión revisada y abreviada de la Escala Escolar de Conners para profesores” (Ver Escala en Anexo I, p. 70)

- *Cuestionario de capacidades y dificultades* (SDQ. Goodman, 1997): “permite orientar el diagnóstico hacia TDAH, problemas de conducta, problemas relacionales o trastornos emocionales” (Espina y Ortego, 2005. p.31) (Ver cuestionario en Anexo I, p. 71).
- *Test de desórdenes de hiperactividad/déficit de atención* (ADHDT. Gilliam, 1995): se aplica desde los 3 a los 23 años. Es un instrumento muy efectivo para la identificación y evaluación de desórdenes de atención. Está basado en el criterio diagnóstico del DMS-IV. Contiene 36 ítems agrupados en 3 subtests: hiperactividad, impulsividad e inatención.
- *SNAP-IV*: consiste en una revisión de la escala de Swanson, Nolan y Pelham (1983) (Ver cuestionario en Anexo I, p. 72-73).
- *Escala Magallanes* (García-Pérez, Magaz Lago, 2000): contiene 17 ítems con 3 subescalas: Hipercesia-Hiperactividad, Déficit atencional, Déficit de reflexividad o impulsividad. (Ver cuestionario en Anexo I, p. 74).
- *Test de emparejamiento de figuras familiares* (Cairns y Cammock, 1978): utilizado para averiguar el estilo cognitivo impulsivo o reflexivo del niño. En él se presenta al niño 20 láminas con dibujos. Cada lámina tiene seis dibujos muy parecidos y entre los cuales debe encontrar el que es realmente idéntico al modelo que se le presenta. (Ver ejemplos en Anexo I, p. 75-76).
- *Test de Colores y Palabras* (STROOP. C.J. Golden, 1994): este test consiste en la medición de la habilidad que tiene el niño para ignorar distracciones respecto al estímulo relevante que se le presenta, a la vez que valora su capacidad de inhibición de respuestas verbales incorrectas. Consta de tres pruebas a realizar con tres láminas distintas. (Ver test en Anexo I, p. 77-79).

- *Test de Percepción de Diferencias* (CARAS. Thurstone y Yela, 1988): evalúa la capacidad del niño para percibir de manera rápida y correcta, parecidos y diferencias. (Ver test en Anexo I, p. 80).

**4.3 Evaluación psicológica:** por último, se realiza un análisis psicológico del niño, para conocer su desarrollo a nivel cognitivo y emocional. Para ello, se suele medir el nivel intelectual con el test WISC-R (ver subtests en Anexo I, p. 81) ya que dentro del TDA-H, se encuentran niños con una gran variación en su cociente intelectual y este trastorno suele producir un rendimiento a nivel escolar menor al esperado dependiendo del nivel de inteligencia del niño.

Ejemplo:

- *Subtest de claves del WISC-R* (Wechsler, 1994): esta prueba es una de los subtest incluidos dentro del Test de Inteligencia de Wechsler para Niños. Se trata de una prueba de atención selectiva donde se presenta al niño un modelo compuesto de casillas en las que aparecen diferentes dibujos geométricos emparejados cada uno con un número. Bajo el modelo se presentan unas casillas similares en las que únicamente aparecen los números. La prueba consiste en intentar completar el mayor número de casillas con el dibujo que corresponde a cada número. (Ver subtest en Anexo I, p. 82).

Una vez realizadas las pruebas y entrevistas pertinentes, por parte del orientador, en los diferentes ámbitos expuestos, se llevará cabo un diagnóstico clínico a través de profesionales clínicos (psicopedagogos, psicólogos, pedagogos o neurólogo) que se encargarán de realizar un *diagnóstico diferencial* que defina exactamente el tipo de trastorno que presenta el niño, un *diagnóstico de posición* que describa la situación en la que se encuentra el niño en ese momento y la gravedad del problema y, por último, el *diseño de un programa de intervención*.

## 5. INTERVENCIÓN

---

Desde el punto de vista de la intervención cabría destacar dos tipos de tratamientos que ayudan tratar la hiperactividad infantil:

**5.1 Tratamiento farmacológico:** aunque todavía no se conoce la exactitud del origen del TDA-H, se sabe que este trastorno tiene una base neurológica. Es decir, las dificultades para focalizar la atención en un estímulo concreto y la falta de autocontrol están relacionadas con irregularidades en la producción de determinados transmisores cerebrales. Entre los fármacos utilizados para este trastorno se encuentran los que actúan sobre las vías dopaminérgicas como el metilfenidato y los fármacos que actúan sobre las vías noradrenérgicas como la atomoxetina. (Orjales, 2012).

Aunque es frecuente la reticencia de los padres a este tipo de fármacos, sería conveniente destacar que el apoyo farmacológico mejora el rendimiento escolar del niño, ya que responde a las demandas escolares más rápidamente, está más dispuesto a trabajar en clase y se anima porque se da cuenta de que los progresos son más visibles.

Algunas características de los tratamientos farmacológicos son los siguientes:

- La medicación disminuye la hiperactividad motriz, la agresividad y mejora la atención y concentración.
- Su efecto es limitado, pero facilitan la aplicación de los tratamientos psicológicos de forma paralela.
- Su facilidad de aplicación y sus efectos inmediatos, permiten, en ocasiones, que el niño mantenga el ritmo de aprendizaje.

**5.2 Tratamiento cognitivo-comportamental:** el objetivo de este tratamiento es la consecución de una autonomía total por parte del niño en los diferentes ámbitos de su vida:

- Autonomía en la regulación de su comportamiento: autocontrol, adaptación de las normas.
  
- Autonomía física: hábitos diarios, orden, colaboración.
  
- Autonomía cognitiva: capacidad para seleccionar la información relevante de la irrelevante, autoevaluación, autocorrección...
  
- Autonomía emocional: con una autoestima sana y relaciones satisfactorias con las personas que le rodean...

En el tratamiento cognitivo - comportamental se utilizan dos tipos de técnicas diferentes:

- Técnicas cognitivas: como las autoinstrucciones, autoafirmaciones, toma de conciencia de los procesos mentales...
  
- Técnicas comportamentales: orientadas a mantener al niño trabajando en la tarea, al mismo tiempo que se intenta controlar su impulsividad, disminuir el tiempo en que el niño está fuera de la tarea... Estas técnicas se fundamentan en la administración de refuerzos o castigos para controlar las conductas positivas o negativas del niño

## **6. DIFICULTADES EN LA ESCOLARIDAD**

---

### **6.1 Dificultades de aprendizaje**

Durante la etapa de escolaridad, los alumnos con TDA-H presentan muchas dificultades que pueden verse agravadas dependiendo de algunos factores a los que se ven expuestos, como el nivel o curso en el que se encuentren, la exigencia y metodología del profesor, la sobrecarga de deberes, el tipo de materia o el apoyo extra obtenido.

Los problemas más frecuentes que desarrollan los alumnos con déficit de atención e hiperactividad son los siguientes:

- Incapacidad para focalizar la atención en el estímulo más relevante (explicación del profesor, realización de ejercicios...) distrayéndose constantemente con distractores externos (ruidos del pasillo o la calle, risas o susurros de compañeros, el ruido de un lápiz al caer...). Estos niños, debido a su déficit de atención, tienen grandes problemas a la hora de mantener su atención cuando las tareas son largas y las explicaciones monótonas y poco dinámicas.
- Falta de organización en escritos y tareas, debido a esa impulsividad característica que les impide pensar y ordenar las ideas en su cabeza para, después, plasmarlas en el papel. Esto genera que sus producciones sean poco coherentes y den la sensación de estar desordenadas y poco claras (tachones, borrones...).
- Trabajo más lento. Necesitan más tiempo que el resto de niños no hiperactivos para realizar la misma tarea. Suelen gestionar peor el tiempo de estudio y trabajo individual, lo que genera más tarea para casa o más retrasos en los deberes.
- Mayor número de errores. Debido a la falta de atención, suelen cometer mayor número de errores al realizar las tareas. Por ejemplo, suelen olvidarse de las llevadas en las operaciones matemáticas y cometen más

faltas ortográficas y de puntuación. Por otro lado, al no comprender los enunciados de los ejercicios, no saben lo que tienen que hacer y responden inadecuadamente a la actividad.

→ Debido a la impulsividad que les caracteriza, dan respuestas inmediatas a los problemas antes de haberlos leído y no aplican una estrategia organizada para resolverlos.

→ Hacen uso de la imitación y el aprendizaje de memoria en lugar de pararse a comprender lo que están estudiando.

→ Pérdida de material escolar (libros, flauta, goma...)

→ Alta probabilidad de olvidarse de realizar trabajos, apuntarse la tarea en la agenda... Por este motivo, es frecuente que estos niños realicen ejercicios que no han sido mandados, entreguen trabajos incompletos o se estudien contenidos que todavía no han sido enseñados.

### 6.1.1 Errores frecuentes

(Tomado de Fundación Cantabria ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, 2009, p.25-26 & Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, 2012, p. 30-32)

#### 6.1.1.1 Errores en lectura:

**Tabla 1.** Errores en lectura.

- Dificultades para asociar la relación entre el sonido y la letra o también para recordar los sonidos en el orden correcto.
- Dificultades para recordar el aspecto de una palabra y copiar las letras en el orden o secuencia correctos.
- Lectura precipitada, achacable a su impulsividad, o lectura muy lenta debido a su inatención.
- Errores en la lectura mecánica:
  - Adiciones: añadir letras, sílabas o palabras al texto que se está leyendo: “Las niña tiene seis años”
  - Omisiones: olvidar leer una letra, sílaba, palabra o toda una frase: “Los niño(s) de(l) parque son mis amigo(s)”
  - Sustituciones: leer una letra, sílaba o palabra por otra: “El año pesado... (en vez de pasado)”
  - Dificultades ante grupos consonánticos: como tr, bl, pr, cl, br...
- Al leer se saltan las líneas o algunas palabras, o las repiten.
- Dificultades de comprensión lectora, en la realización de inferencias y en captar las ideas principales cuando no aparecen de manera clara y explícita.
- Problemas para comprender oraciones complejas o frases que comienzan por otro elemento que no es el sujeto.
- Les cuesta captar las relaciones causales entre los diferentes sucesos de un texto.
- Al acabar de leer un párrafo o página, pueden tener dificultades para recordar lo que han leído.
- Vocabulario pobre.
- Desmotivación ante la lectura y rechazo por fatiga, fracasos anteriores...

### 6.1.1.2 Errores en escritura

**Tabla 2.** Errores en escritura.

- Su caligrafía es pobre, desorganizada y con frecuentes errores, y en ocasiones ininteligible.
- Tienen poco control del espacio gráfico, tendiendo a agrupar la información en una parte de la hoja.
- Les cuesta tomar notas en clase al ritmo adecuado y plasmar por escrito lo que quiere decir o expresar.
- Pueden tener dificultades en gramática, puntuación, acentuación, mayúsculas y minúsculas:
  - Unión de las palabras: “Fui aver” (A ver)
  - Fragmentaciones: “A delante” (Adelante)
  - Adición de letras: “Esperareré aquí” (Esperaré aquí)
  - Omisión de letras, sílabas o palabras: “En lo días...” (En los días)
  - Inversiones: de letras “b” y “d” o “p” y “q”: “babo”, “qarpe” (“dado”, “parque”)
  - Sustitución de letras, sílabas o palabras: “Palaguas” (Paraguas)
  - Repetición o rectificación de sílabas o palabras: “En el día día de su cumpleaños...”
- Son incapaces de escribir tan rápido como piensan.
- Los renglones ascienden o descienden en la hoja.

### 6.1.1.3 Errores en cálculo

**Tabla 3.** Errores en cálculo.

- Pobre comprensión de los enunciados: por lectura impulsiva o falta de atención.
- Errores en las operaciones debido a la precipitación: no analizan los signos, pueden cambiar el algoritmo de la suma por el de la resta o restar el número mayor del menor sin considerar si se corresponde con el sustraendo.
- Operaciones:
  - SUMA:
    - No las automatizan, no suman mentalmente.
    - Colocan mal las cantidades.
    - No comprenden el concepto de “llevar”.
    - En cada columna ponen el resultado completo.
  - RESTA
    - Dificultad para asimilar la posición espacial.
    - Cuando tienen que llevar no saben dónde (minuendo, sustraendo)
    - Colocan mal las cantidades.
    - Suelen empezar por la izquierda.
    - Frecuentemente confunden los signos y, por tanto, la operación.
  - MULTIPLICACIÓN
    - Dificultades al aprender las tablas.
    - Problemas de cálculo mental: necesitan más tiempo que los demás para pensar.
  - DIVISIÓN:
    - Disposición espacial: no entienden por qué tienen que trabajar solo con una cifra dejando otras para más adelante en el dividendo.

#### 6.1.1.4 Errores en comprensión de problemas matemáticos

**Tabla 4.** Errores en comprensión de problemas matemáticos.

- Por sus dificultades de comprensión lectora interpretan inadecuadamente los enunciados de los problemas, dificultad que se acentúa según la longitud y la redacción del enunciado.
- Suelen tener dificultades para discriminar la información relevante de la irrelevante, para diferenciar la información que deben encontrar, confunden datos, etc.
- Dificultades en la aplicación de estrategias organizadas en la resolución de problemas: suelen utilizar estrategias de ensayo y error por falta de comprensión del problema.
- No anotan por escrito los datos y, si lo hacen, no los reflejan de forma ordenada. Tampoco elaboran representaciones gráficas del problema que les ayuden durante el proceso.
- Sus dificultades de escritura conllevan que escriban los datos con un trazo deficiente, llevándoles a cometer equivocaciones y dificultando la corrección por parte del profesor.
- No suelen realizar comprobaciones.
- Tienen dificultades para abstraer los conceptos matemáticos: dificultades con el lenguaje matemático, dificultades para entender conceptos, cuando éstos se alejan de su realidad más cercana.
- La impulsividad provoca una respuesta inmediata a los problemas antes de haberlos leído.
- Hacen uso de la contabilidad tangible (cuentan con los dedos, marcas...)

### 6.1.2 Caso práctico

En el apartado que se desarrolla a continuación, se expondrá un caso práctico que está relacionado con los conocimientos teóricos expuestos en el punto anterior. (Ver subapartado “Errores frecuentes”, p. 26)

El objetivo fundamental que se pretende conseguir con este caso es el de analizar, de una manera más empírica, las dificultades y errores más comunes que suele cometer este alumnado teniendo como base la explicación teórica nombrada anteriormente.

Para ello, he creado y desarrollado una serie de actividades (Ver Anexo II, pp. 83-95) que serán realizadas durante dos semanas (15 min. cada día) con un alumno de 11 años que, actualmente, cursa último año de Educación Primaria y que presenta un Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Soy consciente de que el análisis de un solo caso no implica la generalización de los posibles errores que puedan cometer el resto de alumnos con TDA-H y que, con estas pruebas, no se asegura que este alumno siempre vaya a cometer estos errores. Sin embargo, debido a las observaciones que he realizado durante los diferentes períodos de prácticas escolares de esta carrera, he podido darme cuenta de que este tipo de alumnos suelen tener dificultades de lectura, escritura o comprensión de enunciados debido a esa impulsividad y déficit atencional que les caracteriza. Además, en el caso de este alumno, podría asegurar que los errores que se van a analizar a continuación son muy comunes en él, ya que llevo dando clases particulares con él durante 3 años y observo, diariamente, estas dificultades.

Por otro lado, y debido a motivos de confidencialidad, no facilitaré datos personales de este alumno (nombre, apellidos, centro educativo...) aunque sí daré un sobrenombre (*Alejandro*) como una forma de facilitar su alusión en sucesivos momentos.

Para finalizar, sería importante matizar que la intención que se pretende con este caso práctico es, no solamente analizar, sino también concienciar y comprender las grandes dificultades que presentan los alumnos con TDA-H en la realización diaria de sus actividades. Como futura maestra he querido orientar la parte práctica de este proyecto a la realidad del aula, ya que será esta realidad la que me toque vivir día a día y serán estas dificultades las que tenga que percibir y solucionar en el transcurso de mi docencia.

Además, considero que el conocimiento de este tipo de errores o problemas ayuda al docente a entender mejor las dificultades de su alumno y a actuar de una manera más concienciada para solucionar o, por lo menos, mejorar su rendimiento académico y motivación por aprender.

### **6.1.2.1 Análisis de lectura y comprensión escrita**

A la hora de medir las destrezas de comprensión de textos, las dificultades de decodificación de fonemas y grafemas y la fluidez de lectura de Alejandro, realizamos una serie de ejercicios de lectura en donde el alumno tenía que demostrar sus habilidades lectoras.

Le pedí que leyese, en primer lugar, un conjunto de palabras (bien y mal escritas) para comprobar las dificultades que tiene en la decodificación de sílabas (Ver Anexo II, Ejercicio 1, p. 83) Algún ejemplo de cómo leyó, fue el siguiente:

Lectura correcta: Tulipán–trulipán- turlipán –tuliprán –tuliprán- tulipanán-tulipar

Lectura alumno: Tulipán -tulipán - turlipán - turlipan - tuliprán - tulipán - tulipar

Lectura correcta: Sandías – sadías – sanadías – sandías – sandías – sadían

Lectura alumno: Sandía - sandía – sanadia - sandías - sandías - sandían

Lectura correcta: Casualidad–causalidad–casaulidad–cuasalidad–casualidad - casuaildad

Lectura alumno: Casualidad - cusalidad- casualidad - causalidad -causalidad-casualidad

En ellos se puede observar cómo en las palabras bien escritas, el alumno no suele cometer errores (*tulipán, sandías*) Sin embargo, en aquellas que

entrañan una mayor dificultad suele omitir letras (“sandía” en vez de “sandías”), añadirlas (“sandían” en vez de “sadian”) o invertir sílabas (“casualidad” en lugar de “casaulidad”) consecuencia de la impulsividad por leer de manera precipitada.

En el siguiente ejercicio propuesto (Ver Anexo II, Ejercicio 2b, p. 84) se vuelven a observar omisiones, sustituciones, adiciones...Las más destacadas son las siguientes: “El mistro de Hacienda hizo ayer una declaraciones poco situales” en vez de “El ministro de Hacienda hizo ayer unas declaraciones poco sutiles”; o “Tras su observación descubrieron una nueva paradinga” en lugar de “Tras sus observaciones descubrió un nuevo paradigma”.

Como se puede comprobar en la segunda oración, el alumno comete muchos errores, en su mayoría por no seguir una concordancia de género y número (“observación” en lugar de “observaciones”, “una” en lugar de “un”), lo que le hace no comprender prácticamente nada de lo que está leyendo e “inventarse”, en ocasiones, las palabras (*mistro, paradinga*)

Ésta es una de las grandes dificultades de estos alumnos, que se convierte en un problema “en espiral” ya que, cometiendo estos errores de adición, sustitución, inversión..., no comprenden lo que leen y al no entender lo que están leyendo evitan leer, lo que genera que no mejoren en su habilidad lectora.

En el siguiente ejercicio de lectura (Ver Anexo II, Ejercicio 3, p. 84), se siguió la misma dinámica, aunque se pasó a la lectura de un texto en lugar de frases o palabras aisladas. En él, se pudo ratificar los mismos errores de lectura que en ejercicios anteriores (omisión, inversión...) aunque añadiendo las dificultades de entonación de los textos y las pausas en los signos de puntuación (comas, puntos)

No pararse a realizar estas pausas implicó no distinguir las diferentes ideas que había entre oración y oración; al igual que no realizar una entonación correcta cuando aparecían interrogaciones, exclamaciones o comillas.

Todo esto originó que Alejandro no pudiese contestar adecuadamente a las preguntas de comprensión que le formulé una vez leído el texto.

La respuesta que dio ante la pregunta “¿De qué trata este fragmento?”, fue la siguiente: *“no me he enterado muy bien de qué trata el fragmento, pero sé que había un niño que estaba en el bosque mientras llovía”*

Ante esta respuesta, me pregunté cómo podía ayudarlo a comprender mejor lo que leía. Para ello, diseñé el último ejercicio de análisis de comprensión lectora que consistía en la lectura de dos textos (Ver Anexo II, Ejercicios 4a, 4b, p. 85-87) Ambos tenían la misma extensión, aunque el primero estaba escrito a tamaño 12, tipo de letra *Tahoma* y un interlineado simple (1.15), mientras que el otro lo modifiqué a tamaño 14, el mismo tipo de letra, interlineado 2.5 y una separación entre letra y letra para crear la sensación de mayor espacio.

Los resultados fueron mejores de lo esperado. Alejandro tuvo bastantes menos errores en el segundo texto que en el primero, y leyó de una manera mucho más pausada y menos nerviosa. Me aseguró, sin haberle dicho nada, que en este segundo texto se había dado cuenta de que había realizado menos errores y que lo había entendido mejor que el anterior. Comentó que le había resultado más fácil leerlo porque tenía más espacio para poder leer las letras de las palabras y, si se confundía en alguna sílaba, podía volver fácilmente hacia atrás para rectificar su error.

Me alegré de haber acertado con el ejercicio y de haberle ayudado a entender que es capaz (con diversas modificaciones) de comprender y equivocarse menos al leer los textos.

Los últimos ejercicios de comprensión escrita que llevamos a cabo consisten en un grupo de actividades propuestas en el libro de Isabel Orjales *“Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores* (Orjales, 2011, p.368-370, 373-374) cuyo objetivo es la mejora de la comprensión de enunciados a través de diferentes instrucciones en un mismo ejercicio que pueden ayudar a estos niños a mejorar en su comprensión escrita.

Los resultados de estas pruebas fueron los siguientes:

## RESULTADOS DE LAS FICHAS DE ENTRENAMIENTO PARA LA COMPRENSIÓN DE INSTRUCCIONES ESCRITAS

### FICHA 1

En esta pizarra hay 2 problemas y 3 cuentas. Rodea con un círculo la primera palabra del segundo problema. Rodea con otro círculo el resultado de la suma y tacha el resultado de la resta que esté mal hecha.

① Sara tiene 3 años y Carlos cuatro. ¿Cuántos años tienen entre los dos?

② Nerea tenía 5 globos y se le pincharon 3. ¿Cuántos le quedan?

$$\begin{array}{r} 20 \\ +35 \\ \hline 55 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 81 \\ -20 \\ \hline 61 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 74 \\ -21 \\ \hline 52 \end{array}$$

### FICHA 2

En esta pizarra hay letras mayúsculas y minúsculas. Tacha todas las letras mayúsculas y rodea con un mismo círculo todas las letras minúsculas.

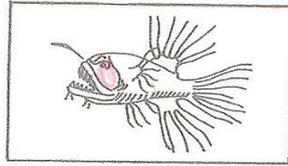
B A K g r  
~~A~~ d Q  
M D R  
R Q p m  
R a n  
~~H~~ d b a i N

### FICHA 3

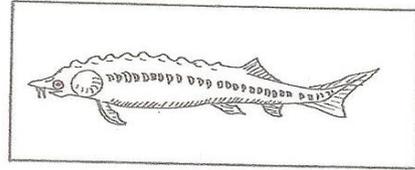
Si crees que los monstruos sólo vivieron en la prehistoria, mira estos peces. El nombre científico de cada pez está escrito entre paréntesis. Rodea con un círculo el nombre científico del pez que está en tercer lugar empezando por la izquierda, colorea de rojo el ojo del pez cuyo nombre científico comienza por la letra "C" y subraya el nombre común del "Hipocampus kuda"



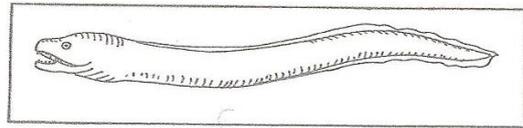
CABALLITO DE MAR  
(*Hipocampus kuda*)



RAPE  
(*Caulophryne jordani*)



ESTURION  
(*Acidenser sturio*)



MORENA BLANCA  
(*Echidna nebulosa*)

### FICHA 4

Dibuja un triángulo debajo de la ciudad donde vive el niño que tiene menos hermanos y rodea con un círculo la primera letra de la ciudad del niño que tiene más hermanos.

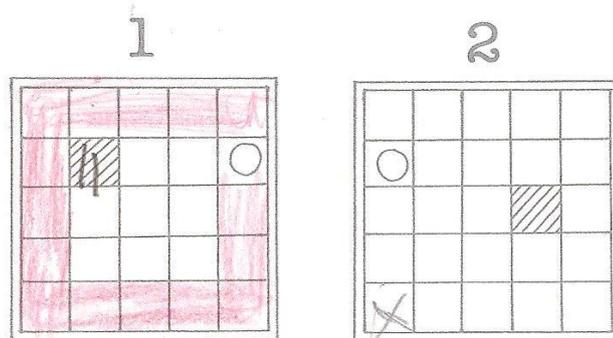
MADRID	CÓRDOBA	JAÉN	MÁLAGA
7 hermanos	8 hermanos	1 hermano	5 hermanos



### FICHA 5

Aquí debajo hay dos cuadrículas. Lee atentamente las instrucciones y haz exactamente como se te indica:

1. Escribe el número de años que tienes debajo del cuadrado rayado de la cuadrícula número 1.
2. Dibuja una cruz en el tercer cuadro que hay debajo del círculo de la cuadrícula número 2.
3. Colorea del color que quieras los cuadros del lado interior de la cuadrícula número 1.



### FICHA 6

Rodea con un círculo la primera letra del nombre del alumno que ha tenido más suspensos. Luego, colorea el pelo del alumno que tuvo un sobresaliente en dibujo y tacha el nombre del que tuvo un aprobado en lengua.



Como se puede comprobar los errores producidos en estas fichas se corresponden a una falta de comprensión del enunciado. Al haber tanta cantidad de información en pocas líneas, Alejandro atendió a las primeras palabras de cada instrucción. Por ejemplo, en la ficha número 4, el alumno tiene que *dibujar un triángulo debajo de la ciudad donde vive el niño que tiene menos hermanos*. Ante esta instrucción tan larga, el niño solo atiende a la primera palabra indicada, es decir, “debajo”. El resultado es el dibujo del triángulo debajo de la hoja, en lugar de realizarlo donde se le indica.

En la ficha número 2, ocurre algo parecido ya que en vez de rodear *con un mismo círculo* todas las letras minúsculas, las redondea una a una.

Sin embargo, y fijándonos también en sus aciertos, estas pruebas tuvieron un resultado positivo, ya que ante la presencia de ejercicios complicados, debido a la cantidad de información presentada en un mismo enunciado, supo desenvolverse muy bien él solo, sin la necesidad de pedir ayuda e intentando actuar paso a paso, e incluso, releyendo el enunciado de nuevo, acción que pocas veces suele efectuar, ante el esfuerzo que genera volver a repasar lo que ya se ha hecho.

#### **6.1.2.2 Análisis de comprensión oral**

El análisis de la comprensión oral de Alejandro se hizo a través de la lectura (por mi parte) de un texto descriptivo. (Ver Anexo II, p. 88) En general, la comprensión oral de este alumno es mejor que la comprensión escrita, debido a que en la primera él solo tiene que prestar atención (aunque sea una tarea difícil para él). Sin embargo, en la comprensión escrita, aparte de leer, tiene que entender lo que está leyendo, tiene que entonar las palabras adecuadamente, realizar pausas en los signos de puntuación, intentar no equivocarse...

El resultado de la prueba fue parecido al que imaginaba. Una vez leído el texto (2 veces) tuvo que contestar a una serie de preguntas, las primeras eran preguntas de extracción de información, mientras que en las dos últimas tenía que comprender la idea global del texto para contestar adecuadamente (a través de inferencias)

Como se observa en el siguiente cuadro, todas las respuestas son cortas y no entran en detalles:

- ¿Cuál es el título del texto?: *“Momo.”*
- ¿De qué trata?: *“De una persona bajita y desordenada.”*
- ¿Cuál/cuáles son los protagonistas principales?: *“Momo.”*
- ¿Cómo tenía el pelo la protagonista? *“Negro.”*
- ¿Cómo vestía?: *“Con ropas que le venían gigantes.”*
- ¿Cómo le quedaba el chaquetón que llevaba puesto? *“Muy grande.”*
- ¿La protagonista era rica o pobre? ¿Por qué?: *“Pobre, porque el texto dice que se encontraba las cosas por la calle.”*
- ¿Dónde crees que vivía Momo?: *“En la calle.”*

### 6.1.2.3 Análisis de escritura y expresión escrita

Para analizar los errores de escritura y la expresión escrita de Alejandro, desarrollé seis actividades parecidas a las propuestas por su libro de texto. Debido al seguimiento que he realizado durante estos tres últimos años a este alumno, como profesora particular, puedo constatar que éstos son los errores más frecuentes que suele cometer al realizar las tareas diarias:

En los dos primeros ejercicios, el alumno tenía que copiar, de manera textual, las frases o párrafos propuestos. El objetivo fundamental de estos ejercicios, no se concretaba en el aprendizaje de ningún contenido, sino que se trataba de comprobar la existencia de dificultades gramaticales, de acentuación, puntuación... en donde se puede observar, de manera clara, la presencia de omisiones, sustituciones, adiciones o faltas ortográficas (aun copiando textualmente)

En el primer ejercicio, por ejemplo, y debido a la incapacidad característica de los niños con TDA-H de mantener la atención durante mucho tiempo en un mismo estímulo, omitió palabras y letras de las siguientes oraciones. Fijándonos en la segunda frase, empieza a escribir olvidándose de acabar la oración. En la tercera frase, omite la “u” de la palabra “Miguel” y en la cuarta oración se puede observar una sustitución de la palabra “dejó” por “dijó”.

**EJERCICIO 1**

✓ Copia las siguientes frases:

1. Cuando salí de casa, empezó a llover abundantemente.  
*Cuando salí de casa, empezó a llover abundantemente*
2. Mañana iré de excursión con el colegio.  
*Mañana iré de excursión*
3. Lucía, Pablo y Miguel me invitaron a su fiesta de cumpleaños.  
*Lucía, Pablo y Miguel me invitaron a su fiesta de cumpleaños*
4. El teléfono no dejó de sonar en toda la tarde.  
*El teléfono no dijó de sonar en toda la tarde*

El siguiente ejercicio era muy parecido al primero, con la diferencia de que, en vez de copiar frases aisladas sin conexión entre ellas, tenía que copiar un párrafo extraído de un libro juvenil. A primera vista, ambas actividades conllevan un ejercicio de escritura literal, sin embargo este segundo ejercicio implica un grado mayor de dificultad debido a que el alumno ve más cantidad de letra para copiar, lo que genera una sensación de esfuerzo mayor. Como característica general, los niños con TDA-H son muy propensos a “rendirse” cuando observan que una actividad (de lectura, escritura...) es muy larga y monótona y prevén que les va a generar un gran esfuerzo poder superarla.

Algunos de los errores que se pueden observar en este ejercicio son los siguientes:

- *Omisiones de letras*: “El mundo no se *aba...*” en vez de “... *acaba...*”  
/”En la ingenuidad de mis 12 *año*” en vez de “...*años*” /
- *Sustitución*: “El campo *ere* el mismo” en lugar de “...*era*...”
- *Adición/omisión*: “A medido cosecha...” en lugar de “ A medio *cosechar*”

## EJERCICIO 2

✓ Copia el siguiente párrafo:

El sol había asomado por fin y bañaba los campos en reflejos dorados. Una suave brisa ondulaba las mieses, todavía a medio cosechar. El campo era el mismo de siempre, y la luz del día calentaba con la misma fuerza. Me dije que nada había cambiado. “El mundo no se acaba de un día para otro- pensé-. Cuando volvamos a casa, esta pesadilla habrá terminado”. En la ingenuidad de mis 12 años y medio, yo no podía saber que la pesadilla no había hecho más que empezar.

(Extracto libro: “Bajo la fría luz de octubre”. Eloy M. Cebrían. Pág 57. Alfaguara, 2005)

El sol había asomado por fin y bañaba los campos en reflejos dorados. Una suave brisa ondulaba la mieses, todavía a medido cosecha. El campo ere el mismo de siempre, y la luz del día calentaba con la misma fuerza. Me dije que nada había cambiado. “El mundo no se acaba de un día para otro. Pense. Cuando volvamos a casa, esta pesadilla habrá terminado”. En la ingenuidad de mis 12 año y medio, yo no podía saber que la pesadilla no había hecho más que empezar.

En el tercer ejercicio, se le realizó un dictado oral con la intención de corroborar la existencia de un mayor número de errores al no poder copiar textualmente las palabras.

Como se puede observar en el recuadro, hay un gran número de faltas ortográficas, de puntuación (en su mayoría ausencia de comas), sustituciones, omisiones (Por ejemplo, omite las palabras “la lista” en la frase “saque la lista de palabras”)

### EJERCICIO 3

✓ Dictado

El sábado pasado tuve mucho trabajo.  
Por la mañana fui a la biblioteca.  
Entré en la sala de lectura, saqué  
de golpe y las busqué en un magnífico  
diccionario. encontré las palabras  
bufón, bucle, benefactor, movilidad, habi-  
lidad. pero me equivoqué al buscar  
otras: Suscribimos, servil, escribiendo.

### DICTADO:

El sábado pasado tuve mucho trabajo. Por la mañana fui a la biblioteca. Entré en la sala de lectura, saqué la lista de palabras y las busqué en un magnífico diccionario. Encontré las palabras bufón, bucle, benefactor, movilidad y habilidad. Pero me equivoqué al buscar otras: suscribimos, servil y escribiendo.

Para los dos siguientes ejercicios, Alejandro tenía que inventar frases y realizar una redacción de tema libre. La intención de estas actividades era medir la capacidad de imaginación y orden secuencial de las ideas que iba plasmando en los ejercicios.

### EJERCICIO 4

✓ Inventa 3 frases y escríbelas:

1. El perro está ladrando mucho
2. Mitio se caído por un pre-  
cipicio.
3. El agricultor se le averió  
el tractor

## EL COLEGIO ABANDONADO

R-

Un día un niño llamado Juan les dijo a sus padres: "Me voy a dar un paseo". El niño salió a la calle, ~~se~~ dio el paseo y luego volvió a casa de sus padres. Le dijeron: "Vamos a dar una vuelta en coche". El niño le contestó: "¡Quisiera!". Se fueron en coche muy, muy, muy, lejos. De repente, los padres no sabían cómo volver a casa. El niño les preguntó: "¿Qué es pasado?". "Nos hemos perdido Juan", le dijo como que no hemos perdido. Luego salieron del coche, se fueron un km más lejos del coche y de repente volvieron y el coche ~~desapareció~~ <sup>no estaba</sup>. Juan les dijo: "¿Dónde está el coche?". Sus padres le dijeron: "¿Qué ha pasado?". De repente se oscureció y desde lejos vieron luces y fueron hacia las luces. De repente se encontraron un colegio ~~abandonado~~, con luces dentro y ~~ahí~~ vieron el coche, al lado de un árbol gigante. Juan dijo: "¿Por qué están las luces encendidas?". Sus padres le dijeron: "¿Por qué <sup>hay</sup> alguien dentro?". De repente entraron y vieron un cuarto con una luz encendida que se veía desde lejos. Fueron al cuarto y se encontraron con la luz apagada.

Como se puede comprobar, al realizar esta redacción, el alumno vuelve a tener las mismas dificultades que en ejercicios anteriores. En ella, se puede observar una repetición de ideas, que están poco ordenadas y son muy cortas, ya que prefiere poner punto y seguido antes de unir las frases por medio de conectores. Además, no finaliza el cuento, lo que significa que no lo repasó una vez escrito, ya que hacerlo supone un esfuerzo mayor.

En cuanto al desorden de ideas, puede deberse, de nuevo, a la impulsividad característica de estos alumnos que provoca que escriban tal cual lo piensan y no planifiquen previamente, en su cabeza, cómo van a estructurar las ideas. Para ello, una buena estrategia para ayudarles a esquematizar sus ideas es creando una serie de *flashcards* o fichas que ayuden al alumno a recordar los diferentes pasos a seguir para la creación de historias, cuentos... (Ver ejemplo en p. 56)

Por último, le propuse un ejercicio que consistía en la corrección de errores ortográficos en un texto.

#### EJERCICIO 6

- ✓ Corrige todos los errores ortográficos que veas en el siguiente párrafo.

En la caye done yo vivo hay mucha gente. Todas las mañanas llega el cartero con su mochila yena de cartas, que reparte por todo los buzones.

Después viene el panadero y habre su panadería. Empieza a oler muy bien. Uele entre a bollo y chocolate. Yo siempre le compro una napolitana de jamón y queso. Tras el panadero, yega la chica de la óptica. Bende unas gafas muy chulas, de todos los colores.

Mi prima eva trabaja vendiendo libretas, lápices, sacapuntas y gomas de borar en una papelería. Siempre está yena de niños que salen del colejo y necesitan material escolar.

La gente suele salir de sus casas a las 8:30 para llevar a los hijos a la escuela o para ir a trabajar. El semáforo del cruce está roto y todos los coches han de pasar muy lentos para no chocarse. A ber quando lo arreglan porque es muy peligroso.

Así es mi calle y me ecanta vibir en ella.

La mayoría de los errores no fueron corregidos, debido, no a una falta de atención hacia el ejercicio, sino a una falta de asimilación de las normas ortográficas. En general, el aprendizaje de estas normas suele costar mucho a los niños de E. Primaria ya que su aprendizaje es, fundamentalmente, memorístico. Para los alumnos con TDA-H es, incluso, más complicado ya que el aprendizaje memorístico implica la realización de un mayor esfuerzo por aprender.

Palabras como “a ber”, “yena” o “vibir” son palabras escritas usualmente por él de esa manera, por lo que, para él, esos errores no eran considerados como tal. En algunos casos como en “done” (donde) o “ecanta” (encanta) se observa omisiones de letras que no fueron corregidas ya que las leyó correctamente (“donde”, “encanta”) aunque estuviera mal escritas.

Este tipo de ejercicios son una buena manera de hacerle ver al alumno cuáles son los errores más frecuentes que suele cometer. Para ello, un posible ejercicio diario a realizar en el aula o en casa podría ser el análisis de las palabras del texto escribiéndolas de diferentes maneras (“vivir”, “bivir”, “vibir”...), diciéndolas en voz alta (“bucones” o “buzones”) o repitiéndolas varias veces para que se dé cuenta de las omisiones, sustituciones o adiciones cometidas (“borar”, “ecanta”...)

#### **6.1.2.4 Análisis de expresión oral**

Una vez analizada la expresión escrita de Alejandro, pasé a observar la forma en cómo se expresaba ante determinadas situaciones. Para ello, hicimos dos ejercicios de expresión oral. En el primero, tenía que definir con sus propias palabras ocho términos (concretos o abstractos) para, posteriormente, pasar a opinar sobre un tema que elegido por él.

Las palabras y sus definiciones fueron las siguientes:

- **Tractor:** “Máquina que se usa para cultivar.”
- **Estuche:** “Cosa donde puedes meter cosas y sacar.”
- **Calor:** “Es cuando hace verano.”
- **Gaviota:** “Es un animal que vuela por el cielo.”

- **Artesano:** “Persona que hace galletas.”
- **Baloncesto:** “Deporte para encestar.”
- **Rebaño:** “Es un montón de ovejas.”
- **Alegría:** “Es cuando estás contento.”

Como se puede comprobar, las ideas que ofrece son concisas. Se ve una mayor dificultad a la hora de definir las palabras más abstractas (alegría, calor) sin saber expresar si son acciones, sentimientos, estados... En el resto de palabras, tiene muy claro (excepto en la palabra “artesano”) qué es cada elemento (máquina, animal, persona...) aunque no dé una definición muy explícita de cada una de ellas.

En la siguiente actividad, le pedí que hablara sobre un tema que le gustara mucho. En él, se vuelve a comprobar la manera en cómo se expresa, las ideas que tiene acerca del tema, la forma verbal que utiliza (2º persona del singular) y la falta de uso de conectores (*además, es decir...*)

El *fútbol* fue la opción que eligió, del cual dijo lo siguiente:

**ALEJANDRO:** “El fútbol es algo que me gusta mucho porque siempre tienes que ir corriendo, regatear y tienes compañeros con los que pasar la pelota. Te da alegría cuando marcas un gol y cuando te paras. Lo mejor es ser delantero. El equipo que más me gusta es el Madrid y mi jugador favorito es Ronaldo.”

### 6.1.2.5 Análisis de comprensión matemática y cálculo

Para finalizar el conjunto de pruebas realizadas a este alumno, se observó las dificultades que presentaba en el entorno matemático. En general, suele tener menos problemas al realizar ejercicios de matemáticas que de otra asignatura, quizá por su especial gusto por esta materia o debido a que, en la gran mayoría de los ejercicios, no tiene que leer (y, por tanto, comprender) mucha cantidad de texto.

El primer ejercicio propuesto consistía en el cálculo de 11 operaciones matemáticas en las que se incluían sumas y restas con y sin llevadas y multiplicaciones y divisiones. Debido a su falta de atención, no se fijó en los signos de suma o resta y realizó las seis primeras operaciones como si fueran sumas. Como punto positivo, cabría destacar que resolvió las seis operaciones correctamente (aunque confundiese los signos) y no se olvidó de las llevadas.

#### EJERCICIO 1

✓ Calcula las siguientes operaciones

$$\begin{array}{r} 362 \\ + 231 \\ \hline 593 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5987 \\ - 2573 \\ \hline 8560 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 98416 \\ + 69851 \\ \hline 168267 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4593 \\ + 2791 \\ \hline 7384 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8452 \\ - 6584 \\ \hline 15036 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4942 \\ - 5694 \\ \hline 10636 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 945 \\ \times 69 \\ \hline + 8500 \\ 5670 \\ \hline 65200 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 269 \\ \times 495 \\ \hline + 1395 \\ 2421 \\ 1076 \\ \hline 733155 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5486 \\ \times 3548 \\ \hline 45888 \\ + 20944 \\ 6458 \\ \hline 899128 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5489 \overline{) 26} \\ 028 \quad 211 \\ 029 \\ 03 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 95682 \overline{) 594} \\ 3628 \quad 161 \\ 0542 \\ 048 \end{array}$$

Ante esta situación, y extrapolándola a la realidad del aula, habría que plantearse si sería correcto dar las seis operaciones como válidas, semi-válidas o anularle las tres restas por no fijarse en el signo de cada operación.

Ante este dilema, habría que tener muy en cuenta el esfuerzo del alumno por realizar tanta cantidad de operaciones (once, en este caso) en un tiempo limitado y por no confundirse ni olvidarse de las llevadas. Además, habría que considerar la motivación que se generaría en el alumno al saber que, al menos, la mitad de los ejercicios los ha resuelto correctamente, siendo capaz de comprender que puede hacer las operaciones sin ayuda y con éxito. Sin embargo, para ayudarle a no confundir más los signos matemáticos, se podría adaptar el ejercicio incluyendo colores llamativos en los signos de puntuación, siendo estos signos de mayor tamaño para que llame la atención al alumno desde el primer momento (+, -, X, ÷)

En relación a las multiplicaciones y divisiones, tuvo complicaciones en la primera y tercera multiplicación, pero, en general supo realizarlas sin problemas. Una de las características que se puede observar en este ejercicio es el desorden de la posición de los números en cada columna que suele llevarle a confusión cuando llega el momento de sumarlos.

El ejercicio número dos consistió en la realización de tres problemas matemáticos. Como fue de esperar, tuvo dificultades a la hora de comprender cada enunciado debido a la cantidad de información que había en cada uno de ellos. Por ejemplo, en el segundo problema tenía que resolver tres preguntas, que estaban redactadas una detrás de otra sin espacios. Esto provocó que no entendiera lo que se le pedía y resolvió las tres preguntas de manera errónea. En el caso de la segunda pregunta: “¿Cuántas tazas hay en total?”, se puede comprobar que era una “pregunta-trampa” ya que no se hablaba en ningún momento de tazas en el problema. Este tipo de preguntas son interesantes ya que hacen ver si se ha entendido el problema o se ha realizado de manera mecánica sin entender lo que se pide.

Ante estas dificultades, se podría ayudar al alumno mediante la adaptación de ejercicios más visuales, en donde se especifique de manera clara qué tiene



La última actividad que realizamos consistió en la resolución mental y oral de operaciones matemáticas, algunas de ellas directas ( $7 \times 3$ ) y otras más descriptivas (2 decenas + 5 unidades + 3). En estas últimas operaciones necesitó más tiempo, además de apoyarse del conteo con los dedos. Se observó cierta inseguridad en su respuesta, sobretodo cuando se introducían los términos “decena”, “centena”... Sin embargo, y como se puede observar, acertó la gran mayoría de las respuestas.

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <math>7 \times 3 = 21</math></li> <li>- <math>12 \times 2 = 22</math></li> <li>- <math>33 \times 10 = 330</math></li> <li>- <math>20 \times 0 = 20</math></li> <li>- <math>6 + 2 + 5 + 4 + 6 = 23</math></li> <li>- <math>1 \text{ decena} + (3 \times 2) = 16</math></li> <li>- <math>2 \text{ centenas} \times 2 = 400</math></li> <li>- <math>9 \times 3 = 27</math></li> <li>- <math>8 \times 5 = 40</math></li> <li>- <math>80 \times 100 = 800</math></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <math>36 \times 1 = 36</math></li> <li>- <math>2 \text{ decenas} + 5 \text{ unidades} + 3 = 28</math></li> <li>- <math>\text{La mitad de } 12 + \text{el doble de } 7 = 20</math></li> <li>- <math>42 \times 2 = 84</math></li> <li>- <math>\text{El doble de } 30 = 60</math></li> <li>- <math>\text{El doble de } 12 \text{ menos } 6 = 17</math></li> <li>- <math>\text{Si a un número le restas } 3, \text{ te da } 2 = 5</math></li> <li>- <math>123 + 124 = 247</math></li> <li>- <math>0 \times 1 = 0</math></li> <li>- <math>1 \text{ centena} + 2 \text{ decenas} + 8 \text{ unidades} = 128</math></li> </ul> |
|---|--|

Una vez analizados todos los ejercicios propuestos durante estas dos semanas, habría que finalizar haciendo mención al *tiempo* que Alejandro dedicaba a cada ejercicio. En general, los alumnos con TDA-H necesitan que se les controle el tiempo ya que suelen tardar mucho con cada actividad. Para ello, hace, aproximadamente, un año realicé la siguiente ficha de control de tiempo que es utilizada todos los días durante los 90 minutos que dura la clase.

En ella, se observan cuatro columnas, en las que se especifican la actividad a realizar, el tiempo que tiene para su realización, la valoración positiva o negativa del cumplimiento del tiempo y, por último, la valoración por parte del alumno del resultado de cada actividad. Es decir, en esta columna se pretende que el alumno valore, ya no solo el cumplimiento del tiempo, sino el grado de satisfacción que tiene una vez realizada la actividad (puede que haya realizado la actividad en un tiempo mayor de lo establecido, pero que haya aprendido y disfrutado de ella)

## FICHA DE CONTROL DE TIEMPO

Fecha: .....

ACTIVIDAD	TIEMPO	¿SE HA CUMPLIDO EL TIEMPO?		VALORACIÓN PERSONAL	
					
					
					
					
					

Al empezar cada sesión, Alejandro sabe que si, por ejemplo, de las 5 actividades que tiene que realizar durante ese día, realiza en el tiempo establecido 3 de ellas, puede dedicar los últimos 5-10 minutos a lo que él considere. Esta técnica de refuerzo positivo ayuda al alumno a motivarse y a cumplimentar los ejercicios en el tiempo propuesto.

Para permitir la visualización al alumno del tiempo, existen algunas herramientas, como los relojes de arena o los relojes de cuenta atrás (<http://www.online-stopwatch.com/spanish/full-screen-bomb.php>) que le ayudan a controlar el tiempo del que dispone.

### **6.1.3 Estrategias y pautas de mejora**

Una vez analizado el caso práctico anterior y habiendo visto las grandes dificultades que pueden llegar a tener los alumnos con TDA-H, se expondrán las estrategias y pautas de mejora que pueden ayudar al niño a mejorar en sus habilidades comunicativas.

Antes de pasar a desarrollar estas estrategias o puntos de mejora, sería conveniente resaltar el papel esencial que desempeña la figura del maestro con estos alumnos. Posiblemente, el tutor de aula es una de las personas con las que más tiempo pasan los alumnos de primaria al cabo del día y, por tanto, tiene un papel muy importante en la mejora de las habilidades cognitivas y de comportamiento de sus alumnos con TDA-H o con otros trastornos.

Hay que tener en cuenta que ser tutor no es fácil y que llevar adelante a un grupo de 25 o 30 alumnos con diferentes necesidades individuales tampoco lo es. Es importante comprender que el profesor acarrea, junto con otras obligaciones, una gran responsabilidad dentro del aula, que se ve aumentada cuando, de entre esos 25 o 30 alumnos, se encuentra con niños hiperactivos o con otro tipo de trastornos que reclaman una mayor atención que el resto y necesitan medidas específicas individualizadas.

Por este motivo, es importante que el docente sepa cómo actuar con estos alumnos y tenga en cuenta estrategias que le puedan ayudar, tanto a él como al alumno, a llevar a delante el día a día en el aula.

### 6.1.3.1 Estrategias de mejora

(Basado en Mena. B, Nicolau. R, Salat. L, Tort. P & Romero. B, 2006, p. 21-23 & Fundación Cantabria ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, 2009, p.31-34)

#### - **Lectura**

- Desarrollar actividades de lectura en parejas donde un compañero, que tenga una lectura fluida, sirva de modelo.
- Modelar la práctica lectora correcta en donde el profesor lea el texto por párrafos antes de que los alumnos realicen la lectura.
- Facilitar una lectura en silencio o sub-labial entre las líneas para que se familiarice con el texto.
- Aumentar el tamaño de la letra y la distancia entre las líneas para fomentar la exactitud lectora (Ver Anexo II, Ejercicio 4b, p. 85-87)
- Practicar la lectura conjunta en voz alta para evitar o disminuir el miedo al error y/o la sensación de fracaso en la lectura.
- Destacar aquellos aspectos de la lectura en los que se prevé que va a tener dificultades como, por ejemplo, palabras largas y difíciles, signos de puntuación..., utilizando la *negrita*, el subrayado, diferentes colores...
- Desarrollar la aplicación de las reglas de conversión grafema – fonema (RCDF) que permita el reconocimiento de las palabras de forma automática, contribuyendo a la adquisición de una mayor fluidez. (Ver Anexo III, p. 96-101 y Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra)

Otra buena medida de mejora para la fluidez en la lectura, propuesta por Isabel Orjales Villar en su libro *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y profesores* (Páginas 282-284) consiste en el “entrenamiento” diario con el alumno (tanto en el aula como en casa durante 10-15 minutos) de palabras complicadas con la finalidad de

mejorar en la decodificación de los grafemas y sus correspondientes fonemas. Palabras como “acostumbrado, estupendamente, imperdible, comprensible, disminuiría, conmemoración...” pueden ser ensayadas día a día en forma de juego de competición en donde se puede premiar al alumno con TDA-H conforme vaya progresando y realizando un menor número de equivocaciones.

Otra manera de practicar la fluidez lectora es mediante juegos de ordenador. En la siguiente página web desarrollada por el centro educativo “Benedicto XIII” de Zaragoza, aparece una gran cantidad de juegos educativos divididos por edades (desde 1º hasta 6º de primaria). Entre ellos se puede practicar la lectura por palabras, por columnas, sin vocales...

(<http://cillueca.educa.aragon.es/web%20lectura/web%20primaria/primaria.htm>)

#### - **Comprensión escrita**

- Previamente a la lectura, se puede trabajar el vocabulario y los conceptos nuevos que aparezcan en el texto.
- Enseñar a descifrar el significado de las palabras nuevas por el contexto.
- Permitir que el alumno lea en voz baja, escuchando su propia voz, logrando mantener la atención y captando el significado del texto.
- Proporcionar tiempo para buscar las palabras en el diccionario.
- Ayudar a buscar las ideas principales y diferenciarlas de las secundarias.
- Apoyarse en las preguntas claves (qué, cómo, cuándo, dónde y por qué)
- Utilizar organizadores gráficos y estrategias para dar sentido al texto:

- Tablero del relato: dividir la hoja en secciones para que dibuje o escriba secuencialmente la historia en cada sección.
  - Mapa del relato: identificar los personajes, la trama, el desenlace...
  - Perfiles gráficos: confeccionar un gráfico con los acontecimientos más importantes del texto.
- Proporcionar al alumno fichas o ejercicios de comprensión de instrucciones escritas para que practique la comprensión de enunciados (problemas matemáticos...) (Ver Anexo IV, p. 102-104) (Orjales, 2011)

Para finalizar con este grupo de estrategias lectoras, habría que recalcar que estos puntos de mejora y materiales mostrados no solo ayudan al alumno con déficit de atención e hiperactividad a progresar en su fluidez lectora, en la comprensión de textos y en la decodificación de palabras, sino que, además, le animan a leer y a *evitar el rechazo por la lectura*, tan característico en estos niños.

#### **6.1.3.2 Estrategias de mejora:**

##### **- Escritura**

- Realizar diariamente caligrafía, seleccionada y en papel con doble raya (les facilita la referencia de arriba y abajo)
- Utilizar técnicas de enseñanza multisensorial (de manera auditiva, visual...) para ayudar a los alumnos con problemas de ortografía.
- Corregir únicamente las faltas de ortografía que hagan referencia a la regla ortográfica que se esté trabajando.
- Ser flexibles con los errores ortográficos en la realización de los trabajos, dando más importancia al contenido que a la forma.
- Reducir la cantidad de texto a copiar.

- Construir un diccionario personal con aquellas palabras con las que tiene dificultades.
- Trabajar diariamente las palabras de uso frecuente en las que más errores suele cometer.
- Proporcionar tiempo para la corrección de su propia grafía.
- Proponer actividades de corrección mutua de grafía.
- Proporcionar, por parte del profesor, la corrección inmediata de los errores.

- **Expresión escrita**

- Antes de escribir, realizar una lluvia de ideas (con o sin apoyo visual) que proporcione al alumno ideas, conceptos, vocabulario...
- Enseñar los diferentes tipos de textos y la estructura de cada uno de ellos de una manera muy explícita.
- Enseñar a tomar como referencia las preguntas claves (qué, cómo, cuándo, por qué y dónde)
- Emplear tarjetas o fichas (*flashcards*) para pensar, que les guíen en la planificación y producción del texto y recuerde al alumno los pasos a seguir.

Por ejemplo, el profesor puede crear esta serie de *flashcards* que ayuden al niño a recordar paso a paso la creación de un cuento:



#### 6.1.3.3 Estrategias de mejora:

- **Cálculo**
  - Utilizar tablas de sumar y multiplicar para agilizar el cálculo mental.
  - Realizar juegos de cálculo mental oral a través de juego de competición o mediante el uso del ordenador usando, por ejemplo, los siguientes enlaces:
    - <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~23003429/educativa/calculo.html>
    - <http://sauce.pntic.mec.es/~jdiego/calculo/calculo.htm>
  - Realizar representaciones gráficas de las operaciones por medio de dibujos, puntitos...
  - Trabajar las operaciones matemáticas por medio de juegos como el dominó, parchís...
  - Utilizar columnas numéricas para el aprendizaje de los números en el que las unidades, decenas, centenas sean el referente visual.
  - Repasar los conceptos básicos aritméticos: significado del número, comprensión de símbolos, contar-descontar, descomponer números...
  - Ofrecerle más tiempo para pensar, permitiéndole rectificar.

## - Resolución de problemas

- Enseñar a subrayar los aspectos más relevantes del enunciado: datos, incógnitas, preguntas...
- Acostumbrarle a representar la información gráficamente, mediante dibujos sencillos.
- Dividir el espacio físico del problema en diferentes zonas: datos, pregunta, representación de operaciones, resultado.
- Exigir la comprobación del resultado.
- Si comete un error en una operación, pedirle que repita los pasos pero en voz alta para identificar dónde lo ha cometido.
- Permitir utilizar hojas cuadriculadas, para facilitar la correcta alineación de las cifras en las operaciones.
- Ayudarle a reconocer la operación que debe utilizar mediante los siguientes pasos:

1. PARO: “dejo el lápiz encima de la mesa porque aún no lo necesito.”
2. MIRO: “observo el problema y lo leo.”
3. DECIDO: “subrayo todos los datos de un color y buscaré la palabra clave que me indica la operación que tengo que hacer.”
4. SIGO: “cojo el lápiz y resuelvo el problema.”
5. REPASO: “vuelvo a hacer la operación más despacio, comprobando el resultado y me pregunto si lo realizado tiene sentido.”

**SUMA:** PONER cosas (+)  
**RESTA:** SACAR cosas (-)  
**MULTIPLICAR:** PONER cosas (+)  
MUCHAS VECES (x)  
**DIVIDIR:** REPARTIR cosas



- Facilitar una hoja de auto instrucciones, que le ayude a interiorizarlas y convertirlas en hábito.
- Permitir que tenga las tablas de multiplicar a mano.
- Controlar el trabajo en espacios cortos, dejándole trabajar de forma autónoma pero estando atento a los posibles bloqueos.
- Acostumbrarle a utilizar el reloj para controlar el tiempo dedicado a cada fase.
- No obligarle a copiar los enunciados de los problemas, permitiendo que dedique ese tiempo a comenzar la resolución.
- Evitar los enunciados largos, si no son necesarios. Simplificar la complejidad.

#### **6.1.3.4 Adaptación de exámenes**

Una de las cuestiones que todo maestro tiene que tener en cuenta a la hora de adaptar los materiales de sus alumnos con TDA-H son los exámenes y el proceso previo a su realización en el aula.

Dos buenas técnicas para ayudar a centrar al alumno hiperactivo en los conocimientos que tiene que aprender son la *elaboración de un guión* por parte del docente de los contenidos más importantes que debe estudiar el alumno. (Ver Anexo V, p. 105) y la *colocación de un calendario* con las fechas de los próximos exámenes, a modo de recordatorio.

Por otro lado, una buena forma de motivar al alumno a estudiar, es haciéndolo en forma de “juego”, con la creación de fichas (o *flashcards*) que contengan las preguntas y respuestas más relevantes del tema y que le ayuden a aprender las principales ideas. (Ver Anexo VI, p. 106)

A la hora de diseñar el examen, hay que tener en cuenta que los alumnos con déficit de atención e hiperactividad se distraen con mucha facilidad, respondiendo, en muchas ocasiones, de manera impulsiva, sin haber procesado adecuadamente la información antes de escribirla. Con todo esto, los exámenes que se realicen deben ser claros, directos y con preguntas y enunciados cortos y concisos, que no induzcan a error. Para ello, es bueno remarcar con *negrita*, subrayado, círculo o colores las palabras más significativas. (Ver ejemplo de examen adaptado y sin adaptar en Anexo VII, p. 107-109)

## **6.2 Autoestima**

“Alrededor del 50% de los niños con TDA-H padecen problemas emocionales, como sentimientos depresivos, de desconfianza, inseguridad o baja autoestima”. (Mena. B, Nicolau. R, Salat. L, Tort. P & Romero. B, 2006, p.39)

Estos sentimientos son fomentados debido a un auto concepto negativo, que el propio niño se ha ido creado a lo largo de su infancia. Estos niños están más expuestos a ser regañados por sus mayores (profesores, padres) ya que presentan comportamientos impulsivos, falta de atención cuando se dirigen a ellos, olvidos de materiales o pertenencias... Además, su baja estima se ve fomentada al compararse con otros niños de su edad, hermanos o primos que realizando las mismas actividades, obtienen mejores resultados en un tiempo menor. Esto provoca en el alumno una sensación de inferioridad que se ve aumentada cuando ratifica que es incapaz de resolver problemas matemáticos con éxito, escribir sin faltas de ortografía o leer si confundirse en las palabras.

Estos fracasos académicos originan una sensación de indefensión y baja tolerancia a la frustración donde el alumno expresa abiertamente que no es capaz de hacer las cosas bien, aunque se esfuerce en ello, por lo que deja de intentarlo al no conseguir su propósito.

Llegados a este punto, el alumno comprende cuáles son sus limitaciones y decide no volver a intentar resolver ese problema matemático que no le sale o repasar, una segunda vez, el texto leído en clase para comprenderlo mejor. Ante esta situación aparecen los *niños “vagos” o “pasotas” que “no se preocupan” por aprender y que lo “único” que hacen en clase es distraerse y molestar al resto de compañeros.*

La pregunta que todo profesor se hace al llegar a este punto es “¿Cómo puedo yo ayudar a que mi alumno mejore y cambie el concepto negativo que tiene de sí mismo?”

Existen algunas pautas que pueden servir al docente para llevar adelante el propósito de mejora de la autoestima de su alumno con TDA-H:

En primer lugar es importante ser consciente de la mala imagen que tiene el alumno de sí mismo y de las necesidades de aprobación que demanda de su maestro. Una vez comprobada esa necesidad de aprobación, el profesor debe actuar aludiendo (delante de los compañeros e individualmente) las buenas acciones o resultados que ha obtenido el alumno (por ejemplo, cuando responde bien una pregunta, cuando hace bien un ejercicio, cuando se comporta adecuadamente en una clase...) para aumentar su nivel de estima.

En siguiente lugar, es importante adelantarse a las respuestas negativas (enfados, rabietas) tratando de evitarlas en la medida de lo posible. Cuando el alumno, por el motivo que sea, se comporta de manera negativa, tratando de llamar la atención, es importante que el profesor ignore ese comportamiento para no acrecentar su actitud desafiante.

Además, hay que intentar eliminar la etiqueta de “soy malo, lo hago todo mal” que tiene el alumno de sí mismo, dirigiéndose a él con frase motivadoras como “no te preocupes, la próxima vez lo harás mejor” o “inténtalo otra vez, estoy seguro de que, esta vez, te va a salir bien”... Con estas frases positivas se consigue que el alumno vaya confiando poco a poco en sí mismo y, sobre todo, que se dé cuenta que, a su alrededor, hay personas que lo apoyan y creen en una mejora de sus habilidades.

Para finalizar, sería importante matizar que el alumno con TDA-H es un alumno más en el aula, aunque con sus necesidades específicas, y tiene que comprender que existen reglas que tiene que cumplir como el resto de su compañeros, y que cuando hace algo mal tiene que ser castigado de la misma manera que el resto, sin distinciones por presentar TDA-H. (Orjales, 2011).



## **CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS**

Una vez concluido el desarrollo de este proyecto, cabría resumir los puntos más importantes incluidos y analizados en él, así como las conclusiones extraídas a raíz de la elaboración de este trabajo.

En primer lugar, el enfoque que se ha querido dar a este proyecto es de carácter psicopedagógico, focalizando los diferentes contenidos hacia la realidad del aula. De esta manera, se ha tratado la detección del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad enumerando los síntomas que pueden alertar al docente de un posible caso de TDA-H en el aula. Además, se ha querido indagar en los diferentes cuestionarios o *tests* utilizados para la evaluación de este trastorno aunque este paso no sea competencia del profesor. En la intervención de este trastorno también tiene un papel importante el docente, ya que debe tomar una serie de medidas tanto en el control de su comportamiento (mediante refuerzos u otras herramientas) como en la mejora de su rendimiento académico.

Es a partir de este punto, donde se ha querido analizar más detenidamente el rol del maestro en el aula de Primaria. La puesta en práctica de las dificultades de aprendizaje de estos alumnos a través de la creación y desarrollo de diversas actividades ha permitido constatar la esencial importancia que tiene el maestro en el aula para la mejora académica de estos alumnos.

Al llevar a cabo este caso práctico quedan de manifiesto los grandes problemas que pueden llegar a tener los alumnos con TDA-H. No ser capaz de entender lo que se está leyendo o de escribir correctamente provoca una sensación de frustración que se generaliza en un rechazo hacia la lectura o escritura que es difícil de eliminar. Comprender a estos alumnos es, por tanto, el primer paso para ayudarles a superar sus dificultades académicas y aumentar su nivel de autoestima y confianza en sí mismos. El segundo paso es conocer las estrategias o herramientas que ayuden al alumno a progresar día a día y le faciliten un poco más el trabajo en el aula. Pero, ¿son estas estrategias o herramientas suficientes para ayudar al alumno a conseguir un buen

rendimiento escolar?, ¿contamos con los materiales necesarios como para ofrecerles la mejor de las ayudas?, ¿está el profesorado lo suficientemente formado como para ayudar a este alumnado?, ¿sería, por tanto, necesaria la formación “obligatoria” de los maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria? Estas son algunas de las cuestiones que todavía quedan por matizar y que ayudarían tanto a maestros como a alumnos con este trastorno a mejorar su situación en el aula y, a estos últimos, a aumentar su rendimiento académico y motivación por aprender.

## REFERENCIAS

---

- ✓ Alda Diez, J. A et al. (2010). *Guía de práctica clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Generalitat de Catalunya. Recuperado de [http://www.gencat.cat/salut/depsan/units/aatrm/pdf/gpc\\_tdah\\_hiperactividad\\_aiaqs2010\\_compl.pdf](http://www.gencat.cat/salut/depsan/units/aatrm/pdf/gpc_tdah_hiperactividad_aiaqs2010_compl.pdf)
- ✓ American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Press: Washington, DC
- ✓ Baro, C. (2009). Niños con trastornos del desarrollo. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, 24, 1-9. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_24/CRISTINA\\_BARO\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/CRISTINA_BARO_2.pdf)
- ✓ Cairns, E. D. & Cammock, J. (1978). *Test de emparejamiento de figuras familiares*. Madrid: TEA
- ✓ Casajuana R. et al. (2001). *Conocimiento del Medio 6*. Tercer ciclo. Barcelona: Vicens Vives. Tema 4 (Páginas 46-57).
- ✓ Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA). Equipo de audición y lenguaje. *Materiales para trabajar las habilidades fonológicas*. Recuperado de [http://creena.educacion.navarra.es/recursos/guiastatdah/pdfs/habilidades\\_fonologicas.pdf](http://creena.educacion.navarra.es/recursos/guiastatdah/pdfs/habilidades_fonologicas.pdf)
- ✓ Golden, C. J. (2005). *Test de Colores y Palabras*. Madrid: TEA
- ✓ Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (Servicio de Igualdad de Oportunidades, Participación educativa y Atención al profesorado, CREENA). (2012). *Entender y atender al alumnado con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas*. Guía para el profesorado. Recuperado de [http://creena.educacion.navarra.es/recursos/guiastatdah/pdfs/guia\\_tdah.pdf](http://creena.educacion.navarra.es/recursos/guiastatdah/pdfs/guia_tdah.pdf)

- ✓ Espina. A. & Ortego. A. (2005). *Guía Práctica para los Trastornos de Déficit Atencional con/sin Hiperactividad*. Recuperado de <http://www.centrodepsicoterapia.es/pdf/Guia%20TDAH.pdf>
- ✓ Etxebarria I. (2001). El desarrollo moral. En F. Sánchez, I. Etxebarria, M. J. Fuentes & M. J. Ortiz (coord.). *Desarrollo afectivo y social* (pp.182-193) Madrid: Ediciones pirámide.
- ✓ Farré-Riba A & Narbona J. (1998) *Escala para la Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*.
- ✓ Fernández, I. & López-Rubio, S. (2011). Trastornos infantiles y de la adolescencia. En V. E. Caballo, I. C. Salazar Torres & J. A. Carrobles (coords.), *Manual de psicopatología y trastornos psicológicos*. (pp. 757-777) Madrid: Ediciones Pirámide
- ✓ Fundación Cantabria ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (CADAH) (2009). *TDAH en el aula. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. Guía para docentes. Recuperado de <http://www.fundacioncadah.org/cpanel3/API/download.php?id=139&account=j289eghfd7511986>
- ✓ García-Pérez, E. M. & Magaz Lago, A. (2000) *Escala Magallanes*. Madrid: Albor-Cohs.
- ✓ Gilliam, E. J. (1995). *Test de desórdenes de hiperactividad/déficit de atención*.
- ✓ Giménez-Dasi, M. (2009). El desarrollo del pensamiento. En B. Delgado (Ed.), *Psicología del desarrollo desde la infancia a la vejez*. (pp.101). Madrid: Mc Graw Hill.
- ✓ Goodman, R. (1997). *Cuestionario de capacidades y dificultades*. Recuperado de <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=Spanish>
- ✓ Gómez, I. (2009). Desarrollo cognitivo y lingüístico. En B. Delgado (Ed.), *Psicología del desarrollo desde la infancia a la vejez*. (pp.7, 22). Madrid: Mc Graw Hill.
- ✓ Craig, G. J. & Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. (8º ed.) México: Pearson.
- ✓ Orjales Villar, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas

aportaciones. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 19-30. Recuperado de [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_3\\_esp\\_19-30.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_3_esp_19-30.pdf)

- ✓ Orjales Villar, I. (2011). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores* (17ª ed.) Madrid: Cepe ediciones.
- ✓ Orjales Villar, I. (2012). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): Impacto evolutivo e intervención. En A. Brioso. (Ed.), *Alteraciones del desarrollo y discapacidad. Trastornos del desarrollo*. (pp.93-146) Madrid: Sanz y Torres.
- ✓ Peñacoba. C, Tapia. M & Álvarez. E. (2006). Psicología de desarrollo. Introducción y aproximación histórica. En C. Peñacoba, E. Álvarez & L. Lázaro (coord.), *Teoría y práctica de psicología del desarrollo* (pp. 12-17). Madrid: Ramón Areces.
- ✓ Mariscal, S. (2008). Los inicios de la comunicación y el lenguaje. En M. Giménez-Dasí & S. Mariscal (Ed.) *Psicología del desarrollo desde el nacimiento a la primera infancia* (pp. 33,149). Madrid: Mc Graw Hill.
- ✓ Mena. B, Nicolau. R, Salat. L, Tort. P & Romero, B. (2006). *El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores*. (2º ed.) Barcelona: Adana fundación. Recuperado de <http://www.postadopcion.org/pdfs/GUIApracticaTDAH.pdf>
- ✓ Thurstone, L. L. & Yela, M. (1988). *Test de Percepción de Diferencias*. Madrid: TEA
- ✓ Servera-Barceló, M. (2005). *Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión*. *Rev. Neurológica*, 40 (6), 358-368. Recuperado de <http://webdeptos.uma.es/psicoev/Profesores/Romero/Doc1011/Modelo%20de%20autorregulacion%20de%20Barkley%20aplicado%20al%20tdah.pdf>
- ✓ Swanson, Nolan & Pelham (1983). *Escala SNAP-IV*.
- ✓ Wechsler. (1994). *Test de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Madrid: TEA.

## ANEXOS

---

- **ANEXO I**

### CUESTIONARIO DE CONNERS PARA PROFESORES

ÍNDICE DE HIPERACTIVIDAD PARA SER VALORADO POR LOS PROFESORES				
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Tiene excesiva inquietud motora.				
2. Tiene explosiones impredecibles de mal genio.				
3. Se distrae fácilmente, tiene escasa atención.				
4. Molesta frecuentemente a otros niños.				
5. Tiene aspecto enfadado, huraño.				
6. Cambia bruscamente sus estados de ánimo.				
7. Intranquilo, siempre en movimiento.				
8. Es impulsivo e irritable.				
9. No termina las tareas que empieza.				
10. Sus esfuerzos se frustran fácilmente.				
TOTAL.				

Instrucciones:

- ▮ Asigne puntos a cada respuesta del modo siguiente:

NADA = 0 PUNTOS.

POCO = 1 PUNTO.

BASTANTE = 2 PUNTOS.

MUCHO = 3 PUNTOS

- ▮ Para obtener el Índice de Déficit de Atención con Hiperactividad sume las puntuaciones obtenidas.

- ▮ Puntuación:

Para los NIÑOS entre los 6 – 11 años: una puntuación >17 es sospecha de DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD.

Para las NIÑAS entre los 6 – 11 años: una puntuación >12 en Hiperactividad significa sospecha de DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD.

## CUESTIONARIO DE CONNERS PARA PADRES

ÍNDICE DE HIPERACTIVIDAD PARA SER VALORADO POR LOS PADRES				
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Es impulsivo, irritable.				
2. Es llorón.				
3. Es más movido de lo normal.				
4. No puede estarse quieto.				
5. Es destructor (ropas, juguetes, otros objetos).				
6. No acaba las cosas que empieza.				
7. Se distrae fácilmente, tiene escasa atención.				
8. Cambia bruscamente sus estados de ánimo.				
9. Sus esfuerzos se frustran fácilmente.				
10. Suele molestar frecuentemente a otros niños.				
<b>TOTAL</b>				

Instrucciones:

- ▶ Asigne puntos a cada respuesta del modo siguiente:

NADA = 0 PUNTOS.

POCO = 1 PUNTO.

BASTANTE = 2 PUNTOS.

MUCHO = 3 PUNTOS

- ▶ Para obtener el Índice de Déficit de Atención con Hiperactividad sume las puntuaciones obtenidas.

- ▶ Puntuación:

Para los NIÑOS entre los 6 – 11 años: una puntuación >16 es sospecha de DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD.

Para las NIÑAS entre los 6 – 11 años: una puntuación >12 en Hiperactividad significa sospecha de DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD.

## ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (EDAH) PARA PROFESORES

		NEGATIVO		POSITIVO	
		Nada	Poco	Bastante	Mucho
TH	1. Tiene excesiva inquietud motora				
DA	2. Tiene dificultades de aprendizaje escolar				
TH	3. Molesta frecuentemente a los niños				
DA	4. Se distrae fácilmente, escasa atención				
TH	5. Exige que sus peticiones se cumplan inmediatamente				
TC	6. Tiene dificultad para actividades en equipo/grupo				
DA	7. Está en las nubes, ensimismado				
DA	8. No acaba las tareas que ha empezado				
TC	9. Es mal aceptado por el grupo				
TC	10. Niega sus errores y echa la culpa a otros				
TC	11. Emite sonidos molestos y en situación inapropiada				
TC	12. Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso				
TH	13. Intranquilo, siempre en movimiento				
TC	14. Discute y pelea por cualquier cosa				
TC	15. Tiene explosiones impredecibles de mal genio				
TC	16. Le falta sentido de las reglas del "juego limpio"				
TH	17. Es impulsivo e irritable				
TC	18. Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros				
DA	19. Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante				
TC	20. Acepta mal las indicaciones del profesor				

### Resultados:

Los autores (A. Farré-Riba, J. Narbona, 1998) consideran valorable cuando aparecen, en la tabla dicotomizada, 6 variables positivas para déficit de atención y/o hiperactividad.

### Valores:

Hiperactividad: punto de corte 10

Déficit de atención: punto de corte 10

H-DA: punto de corte 18

Trastorno de conducta: punto de corte 11

## CUESTIONARIO DE CAPACIDADES Y DIFICULTADES (SDQ-Cas) PARA PADRES Y PROFESORES

Por favor, ponga una cruz en el cuadro que usted cree que corresponde a cada una de las preguntas: No es cierto, Un tanto cierto, Absolutamente cierto. Nos sería de gran ayuda si respondiese a todas las preguntas lo mejor que pudiera, aunque no esté completamente seguro de la respuesta, o le parezca una pregunta rara. Por favor, responda a las preguntas basándose en el comportamiento del niño/a durante los últimos seis meses o durante el presente curso escolar.

Nombre del niño/a..... Varón/Mujer

Fecha de nacimiento .....

	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
Tiene en cuenta los sentimientos de otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es inquieto/a, hiperactivo/a, no puede permanecer quieto/a por mucho tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparte frecuentemente con otros niños/as chucherías, juguetes, lápices, etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frecuentemente tiene rabietas o mal genio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ofrece ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado, o enfermo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está continuamente moviéndose y es revoltoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelea con frecuencia con otros niños/as o se mete con ellos/ellas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por lo general cae bien a los otros niños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es nervioso/a o dependiente ante nuevas situaciones, fácilmente pierde la confianza en sí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trata bien a los niños/as más pequeños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo miente o engaña	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los otros niños se meten con él/ella o se burlan de él/ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo se ofrece para ayudar (a padres, maestros, otros niños)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piensa las cosas antes de hacerlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roba cosas en casa, en la escuela o en otros sitios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se lleva mejor con adultos que con otros niños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene muchos miedos, se asusta fácilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Termina lo que empieza, tiene buena concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Firma .....

Fecha .....

Madre/padre/maestro/otros (indique, por favor:)

**Muchas gracias por su ayuda**

© Robert Goodman, 2005

## ESCALA SNAP-IV PARA PADRES Y PROFESORES (Revisión de la escala de Swanson, Nolan y pelham, 1983)

Nombre: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Curso escolar \_\_\_\_\_ Etnia \_\_\_\_\_

### Para el maestro.

Encuesta contestada por \_\_\_\_\_

Número de alumnos en la clase \_\_\_\_\_ Teléfono de contacto \_\_\_\_\_

Hora de contacto recomendada \_\_\_\_\_

### Para los padres.

Encuesta contestada por \_\_\_\_\_

¿Conviven ambos padres en el hogar? \_\_\_\_\_

Nº de hermanos que conviven en el hogar (incluido el paciente) \_\_\_\_\_

Periodo considerado para esta evaluación:

Semana previa  Mes previo  Año previo  Toda la vida

Para cada una de las 18 frases siguientes, usted debe **puntuar entre 0 y 3** según la intensidad con que la frase caracterice al niño. **No deje ninguna sin puntuar.**

- **0:** significa que la frase no es aplicable al niño en absoluto, nunca o casi nunca.
- **1:** significa que de forma leve o sólo a veces.
- **2:** significa que un poco más o bastantes veces.
- **3:** que mucho o muchas veces.

### Resultados

1 a 9 valoran el déficit de atención y 10 a 18 la hiperactividad/impulsividad. Se suman los puntos de cada bloque y se dividen entre 9, y posteriormente los de ambos bloques y se dividen entre 18. Se utiliza con punto de corte de la normalidad percentil 95 (probabilidad de error del 5%)

Puntos de corte	Profesores	Padres
Punto de corte al 5% de la inatención (Valor SUMA INATENCIÓN /9)	<2,56	<1,78
Punto de corte al 5% de la hiperactividad (Valor SUMA HIPERACTIVIDAD/IMPULSIVIDAD /9)	<1,78	<1,44
Punto de corte al 5% de la suma total (Valor SUMA TOTAL /18)	<2,00	<1,67

<b>Por cada apartado evalúe de 0-3 de acuerdo con la intensidad que mejor caracterice al niño. Puntúe todos los apartados. Sólomente de un valor (0,1,2 ó 3)</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>
	<b>eval.</b>	<b>eval.</b>	<b>eval.</b>	<b>eval.</b>
1. Frecuentemente no presta atención suficiente a los detalles o tiene descuidos en los trabajos escolares o en otras tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Frecuentemente tiene dificultad para permanecer atento en juegos o en tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Con frecuencia parece que no escucha cuando le hablan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Frecuentemente no sigue bien las instrucciones para poder finalizar una tarea escolar o tareas que se le encomienden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Con frecuencia tiene dificultad para ordenar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Frecuentemente evita o no le gusta o se niega a aceptar tareas que exigen un esfuerzo mental sostenido (por ejemplo, deberes o tareas de casa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Con frecuencia pierde materiales necesarios para hacer sus tareas (por ejemplo, libro de deberes, juguetes, lápices o herramientas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Frecuentemente se distrae por cualquier ruido o cosas que ocurren a su alrededor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Con frecuencia es olvidadizo con las tareas diarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Frecuentemente mueve los dedos o los pies o se mueve en la silla cuando está sentado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Frecuentemente se levanta de su asiento en clase o en otras situaciones en otras situaciones cuando no debiera hacerlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Frecuentemente da vueltas o se columpia en exceso en situaciones en las que esta actitud no es apropiada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Frecuentemente tiene dificultades para jugar o hacer actividades en silencio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Frecuentemente se mueve muy rápidamente como «si tuviera un motor»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Con frecuencia habla en exceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Frecuentemente responde antes de hayan terminado la pregunta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Frecuentemente tiene dificultad para esperar su turno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Frecuentemente interrumpe o se inmiscuye en las cosas de los demás (por ejemplo, se entromete en una conversación o en un juego)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Suma total</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Suma de puntuación TDAH-inatención (apartados 1-9)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Suma de puntuación TDAH-hiperactividad/impulsividad (apartados 10-18)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ESCALA MAGALLANES PARA PADRES Y PROFESORES

Respuesta: casi **Nunca**, con **Frecuencia** o casi **Siempre**.

1. Cuando está sentado o tumbado, se mueve excesivamente.
2. Habla mucho: parece que no pudiese estar callado.
3. Se mueve de manera innecesaria, como si le sobrara energía.
4. Parece que le cuesta trabajo permanecer sentado en situaciones que lo requieren.
5. Sus movimientos son rápidos y bruscos
6. Está ocupado en algo: no deja de hacer cosas.
7. Cualquier cosas (objeto, persona o ruido) lo distrae de lo que está haciendo en ese momento.
8. Le cuesta mantener la atención un tiempo razonable, incluso en actividades que le agradan.
9. Abandona lo que está haciendo antes de terminarlo.
10. Cuando se le encarga una tarea, la realiza de manera diferente a como se le indica.
11. Cuando se le habla, parece que no presta atención o que no escucha.
12. Presta escasa atención a los detalles de las cosas o de las situaciones.
13. Toma decisiones rápidamente, sin pensar en las posibles consecuencias.
14. Cuando se le pregunta algo, responde muy deprisa, aparentemente sin pensar.
15. Parece que le cuesta mucho realizar cualquier tarea que requiera reflexión.
16. Interrumpe a los demás cuando hablan o están haciendo algo.
17. Cuando quiere hacer algo, le cuesta mucho esperar

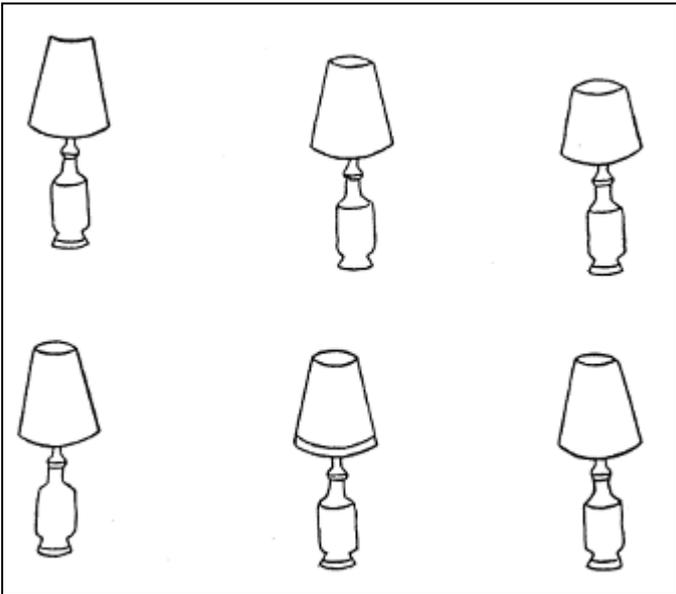
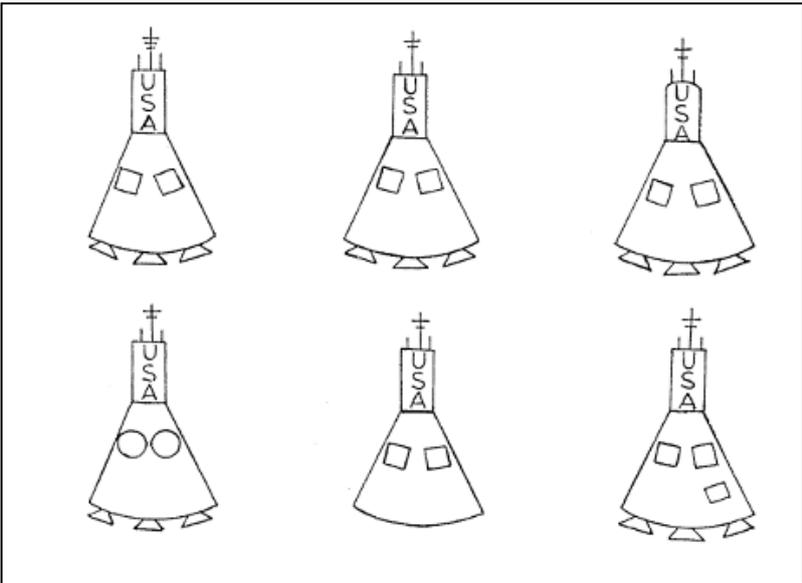
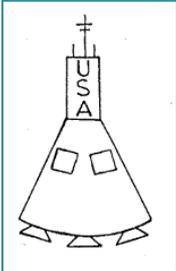
La escala Magallanes tiene tres subescalas: Hiperactividad, déficit de atención, déficit de reflexividad o impulsividad.

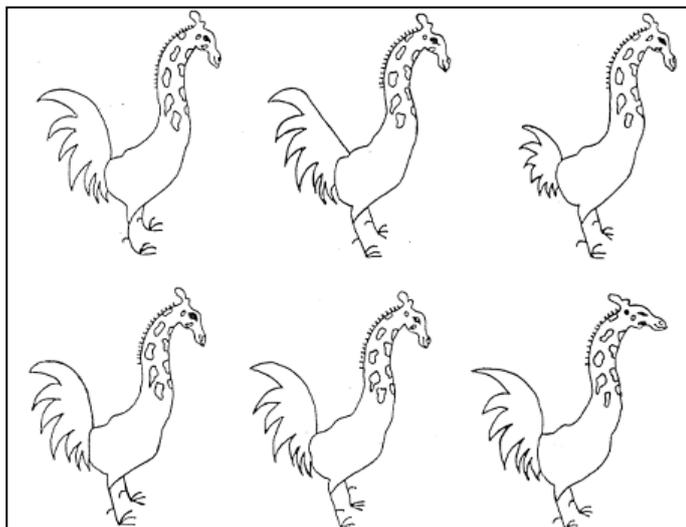
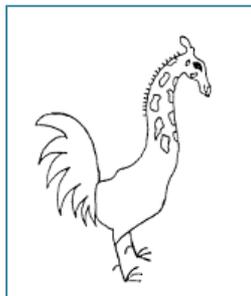
**Tabla 1.** Resultados

	Puntuación			Probabilidad
	HA-HK	DA	DR	%
<b>Padres</b>	X	x	X	X%
<b>Tutor</b>	x	X	x	X%

La probabilidad de que ..... sea diagnosticado con TDA-H es del ...% por lo que remitimos a los padres a un Profesional de la Salud.

TEST DE EMPAREJAMIENTO DE FIGURAS FAMILIARES





### Resultados:

Según el rendimiento del niño en la prueba se constata lo siguiente:

- ▶ Si un niño comete muchos errores y responde muy rápido, se considera que tiene un funcionamiento rápido-inexacto (impulsivo)
- ▶ Si un niño comete pocos errores y responde muy rápido, se considera que tiene un funcionamiento rápido-exacto (muchos niños superdotados proceden de este modo)
- ▶ Si un niño comete muchos errores y responde muy lentamente, se considera que procede mal por falta de atención o malas estrategias de exploración (invierte mucho tiempo pero con poco provecho)
- ▶ Si un niño comete pocos errores y responde muy lentamente se considera que procede de forma lenta-exacta, debido a una buena pero lenta ejecución o para evitar la ansiedad que le producen las respuestas erróneas.

Por lo general los niños hiperactivos tienden a incluirse en uno de los dos grupos siguientes:

- Rápidos inexactos (mayor componente de impulsividad)
- Lentos inexactos (mayor componente de déficit de atención)

(Orjales, 2012, p. 92)

## TEST DE COLORES Y PALABRAS (STROOP)

Este test cuenta con tres pruebas a realizar con tres láminas distintas:

- La primera prueba contiene los colores ROJO, VERDE Y AZUL impresos en tinta negra. Durante 45 segundos se pide al niño que lea los nombres de los colores impresos en tinta negra. Se anotan los aciertos.

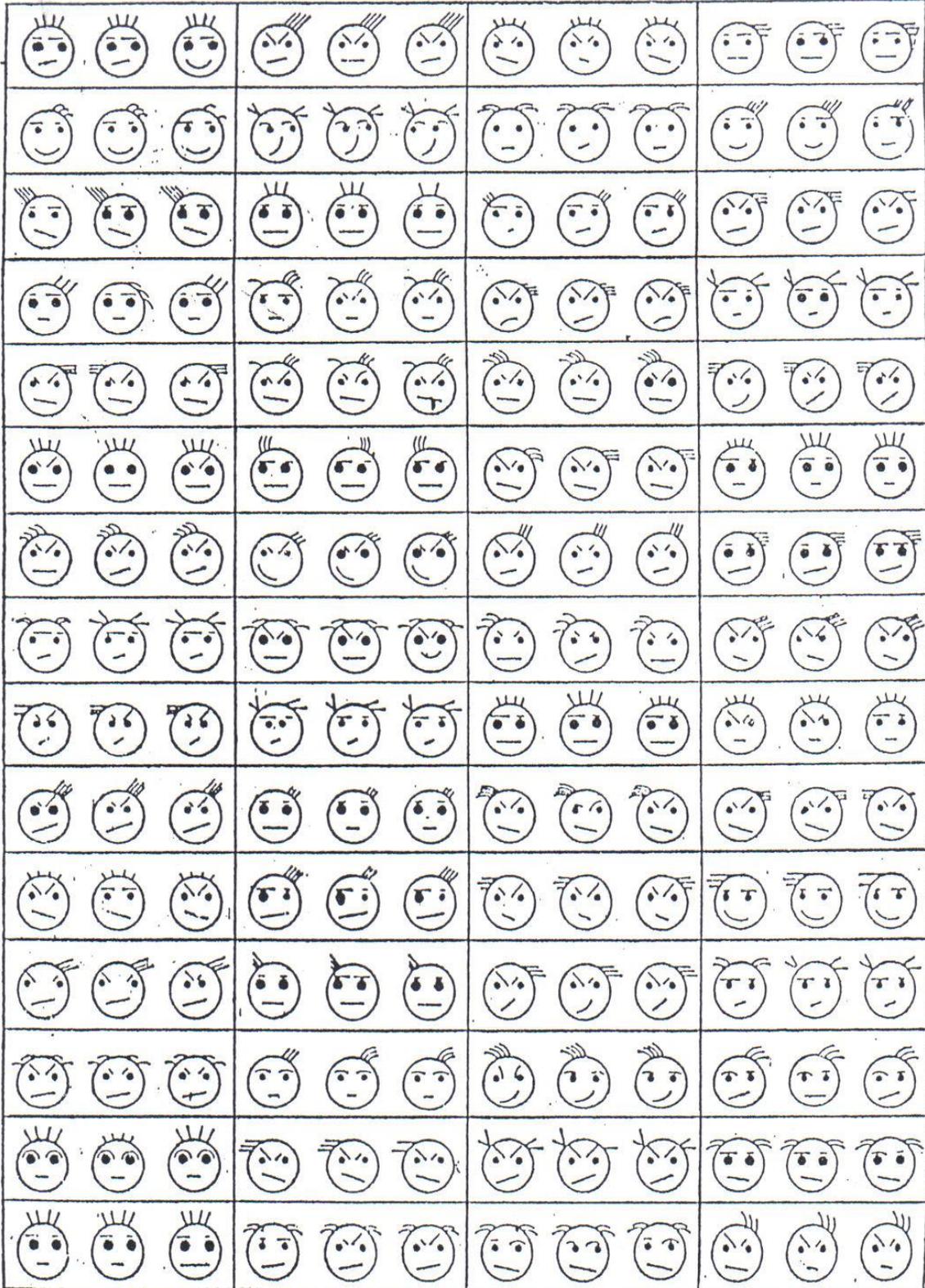
ROJO	AZUL	VERDE	ROJO	AZUL
VERDE	VERDE	ROJO	AZUL	VERDE
AZUL	ROJO	AZUL	VERDE	ROJO
VERDE	AZUL	ROJO	ROJO	AZUL
ROJO	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	AZUL	VERDE	ROJO
ROJO	AZUL	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	ROJO	VERDE	ROJO
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	AZUL
AZUL	VERDE	VERDE	AZUL	VERDE
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	ROJO
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	AZUL
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	VERDE
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	VERDE	AZUL	AZUL
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	AZUL	ROJO	VERDE
VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	AZUL
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE



- La tercera prueba contiene los nombres de los colores **ROJO**, **VERDE** Y **AZUL** impresos en un color distinto al que corresponde a la palabra escrita. Esta vez el niño debe nombrar el color de la tinta con que están escritas las palabras olvidando el significado de cada una. (Orjales Villar. I, 2012. Páginas 92-93)

<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>
<b>VERDE</b>	<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>
<b>AZUL</b>	<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>
<b>VERDE</b>	<b>AZUL</b>	<b>ROJO</b>	<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>
<b>ROJO</b>	<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>	<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>
<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>	<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>
<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>	<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>
<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>
<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>	<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>
<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>	<b>VERDE</b>	<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>
<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>	<b>ROJO</b>	<b>ROJO</b>
<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>	<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>	<b>AZUL</b>
<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>	<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>
<b>AZUL</b>	<b>AZUL</b>	<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>
<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>	<b>VERDE</b>	<b>AZUL</b>	<b>AZUL</b>
<b>AZUL</b>	<b>AZUL</b>	<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>
<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>	<b>AZUL</b>	<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>
<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>	<b>AZUL</b>	<b>AZUL</b>
<b>ROJO</b>	<b>AZUL</b>	<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>
<b>VERDE</b>	<b>ROJO</b>	<b>VERDE</b>	<b>AZUL</b>	<b>VERDE</b>

# TEST DE PERCEPCIÓN DE CARAS



## TEST DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA NIÑOS

<b>Subtests</b>	<b>Descripción</b>
Completamiento de figuras	Una serie de ilustraciones, a color, de objetos comunes y escenas. En cada una falta una parte importante que el niño debe identificar.
Información	Una serie de preguntas, presentadas oralmente, que indagan los conocimientos del niño acerca de hechos, objetos, lugares y personas.
Claves	Una serie de formas simples (Claves A) o números (Claves B), cada una de las cuales se corresponde con un símbolo simple. El niño dibuja el símbolo en su forma correspondiente (Claves A) o bajo su número correspondiente (Claves B), según una clave.
Analogías	Un conjunto de palabras presentadas oralmente. El niño explica las analogías entre los objetos comunes o los conceptos que esas palabras representan.
Ordenamiento de historias	Una serie de ilustraciones a color, presentadas de forma mezclada, que el niño debe reordenar para que formen una historia con consecuencia lógica.
Aritmética	Un conjunto de problemas aritméticos que el niño resuelve mentalmente. La solución debe ser expresada oralmente.
Construcción con cubos	Consta de un conjunto de modelos geométricos bidimensionales, impresos, que el niño debe reproducir empleando cubos de dos colores.
Vocabulario	Una serie de palabras presentadas oralmente, que el niño define de manera oral.
Composición de objetos	Serie de rompecabezas que representan objetos comunes; se presentan en una configuración estándar y el niño los arma para formar un todo que tenga sentido.
Comprensión	Serie de preguntas presentadas oralmente que requieren que el niño resuelva problemas de la vida cotidiana y demuestre comprensión de conceptos y normas sociales.
Búsqueda de símbolos	Conjuntos de pares de símbolos: cada par consiste en un grupo de símbolos-objetivo y un grupo de búsqueda. El niño observa los dos grupos e indica si un símbolo objetivo aparece o no en el grupo de búsqueda.
Retención de dígitos	Serie de secuencias de números, presentados oralmente, que el niño repite textualmente en dígitos en orden directo, y en orden inverso para dígitos en orden inverso.
Laberintos	Conjunto de laberintos, de dificultad creciente, impresos en un cuadernillo de respuestas.

## SUBTEST DE CLAVES DEL WISC - R

SUJETO (menores de 8 años)

□	▽	☆	○	▽	☆	▽	+	☆	□
▽	○	□	☆	□	+	○	▽	□	+
☆	+	○	▽	+	□	☆	□	○	☆
○	□	▽	☆	○	+	▽	☆	+	□
+	▽	□	○	☆	▽	+	□	☆	○

EJEMPLO

□ + ▽ ○ ☆

---

**B**

1	2	3	4	5	6	7	8	9
÷	)	+	⊥	7	▽	(	÷	⊥

EJEMPLO

2	1	4	6	3	5	2	1	3	4	2	1	3	1	2	3	1	4	2	6	3	1	2	5	1
3	1	5	4	2	7	4	6	9	2	5	8	4	7	6	1	8	7	5	4	8	6	9	4	3
1	8	2	9	7	6	2	5	4	7	3	6	8	5	9	4	1	6	8	9	3	7	5	1	4
9	1	5	8	7	6	9	7	8	2	4	8	3	5	6	7	1	9	4	3	6	2	7	9	3

SUJETO (a partir de 8 años)

- ANEXO II

## ACTIVIDADES DE LECTURA

### (Comprensión escrita)

#### EJERCICIO 1

✓ Recita, en voz alta, los siguientes grupos de palabras:

**Trapo:** tarpo tarapo trapon traop tropa trapo

**Ordenador:** dorenador rodenador ordenadro orodenador ordenador

**Clavo:** clavo calvo cavol calavo clavo calov

**Ladrillo:** lardillo ladirillo ladrinos ladrillo

**Tulipán:** trulipán turlipán tulirprán tuliprán tulipanán tulipar

**Flauta:** falauta flauta flauta fauta fuata

**Sandías:** sadías sanadías sandías sandías sadian

**Problema:** porblema probelma probremal porbelma problema

**Casualidad:** causalidad casaulidad cuasalidad casualidad casuaildad

**Cosechadora:** coeschadora cosechaodra cosechadora cosechadroa coeschadra

## EJERCICIO 2

✓ Lee, en voz alta, las siguientes palabras y frases

a) Carta bolso armario perdiz linterna arte perdido derecha alma  
lavabo circunstancia tren balcón águila lámpara aparato ratón  
novela soledad embarcación.

b)

- El perro es el mejor amigo del hombre.
- Se montó una gran algarabía después de su discurso.
- Almudena se llevó una mala impresión de este lugar.
- El gato se comió la comida del ratón.
- La lavadora no funciona adecuadamente.
- La indignación de la multitud era cada vez más evidente.
- El ministro de Hacienda hizo ayer unas declaraciones poco sutiles.
- Dije lo que pensaba de él y no se dio por aludido.
- Los dinosaurios se extinguieron hace miles de años.
- Tras sus observaciones descubrió un nuevo paradigma.

## EJERCICIO 3

✓ Lee, en voz alta, el siguiente texto:

“Como no había probado bocado en todo el día, sus estómagos comenzaron a protestar ruidosamente. Senka volvió a encender una fogata y sobre unos rudimentarios trébedes colocó algunos pedazos de carne, que se asaron lentamente.

A mitad de la comida, o mejor la cena, por la hora que era, comenzó a llover. Era uno de esos chaparrones que casi todas las tardes descargaban sobre el lugar. Tuvieron que guarecerse en la choza apresuradamente y terminar allí de comer.

Tras el aguacero se producía una calma agradable; por unos instantes parecía que el aire se refrescaba un poco, que el calor no era tan intenso y sofocante, y los ruidos esos ruidos constantes de la selva, se acallaban un poco. Eran unos instantes deliciosos, breves, que Nico apreciaba enormemente.”

(Extracto libro: “Un amigo en la selva”. Alfredo Gómez Cerdá. Pág 92. Edelvives, 2002)

¿De qué trata este fragmento?

#### **EJERCICIO 4**

✓ Lee, en voz alta, los siguientes textos

##### **a) EL GRAFFITI ¿ARTE O VANDALISMO?**

“Estoy indignada porque esta es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para quitar las pintadas. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar otras formas de expresarse que no suponga gastos extra para la sociedad.

¿Por qué nos creáis esa mala reputación a los jóvenes pintando en lugares en los que está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? Lo que hacen es buscar quien les financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales.

En mi opinión, edificios, vallas y bancos de los parques son obras de arte en sí mismos. Es realmente patético estropear su arquitectura con graffiti y lo que es más, el método que se utiliza para ello destruye la capa de ozono. Realmente no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se enfadan cuando les quitan sus “obras de arte” de las paredes una y otra vez.”

Olga

(Texto incluido en PISA, 2000)

##### **b) EL GRAFFITI ¿ARTE O VANDALISMO?**

Hay gustos para todo. Nuestra sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad. Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Gran número de carteles ilegales pegados por las calles. ¿Es esto aceptable? Sí, en general sí. ¿Son aceptables las pintadas? Algunos dirían que

sí y otros que no. ¿Quién paga el precio de las pintadas? ¿Quién paga al final la publicidad? Exacto. El consumidor.

¿Acaso los que instalan las vallas publicitarias te han pedido permiso? No. ¿Y los que pintan los graffiti sí tendrían que hacerlo? ¿No es todo una cuestión de comunicación, tu propio nombre, el nombre de las pandillas callejeras y las vallas publicitarias de las calles? Piensa en la ropa de rayas y cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas y en la ropa de esquí.

El estampado y los colores los habían copiado directamente de las floridas pintadas que llenaban los muros de ce

mento. Es bastante chocante que aceptemos y admiremos estos estampados y colores y que, en cambio, ese mismo estilo en graffiti nos parezca horroroso. Corren tiempos difíciles para el arte.

Sofía

(Texto incluido en PISA, 2000)

#### **PREGUNTAS**

- ¿Cuál es el título de los textos que has leído?
- ¿De qué tratan?
- ¿Quiénes son las autoras de las cartas? ¿Recuerdas sus nombres?
- ¿Ambas opinan lo mismo? ¿Por qué?
- ¿Cuál es tu opinión acerca de los graffiti?

## ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL

- ✓ Escucha atentamente el texto que leerá tu profesor a continuación.

### MOMO

El aspecto externo de Momo ciertamente era un tanto desusado y acaso podía asustar algo a la gente que da mucha importancia al aseo y al orden. Era pequeña y bastante flaca, de modo que ni con la mejor voluntad se podía decir si tenía ocho años sólo o ya tenía doce. Tenía el pelo muy ensortijado, negro como la pez, y con todo el aspecto de no haberse enfrentado jamás a un peine o unas tijeras: Tenía unos ojos muy grandes, muy hermosos y también negros como la pez y unos pies del mismo color, pues casi siempre iba descalza. Sólo en invierno llevaba zapatos de vez en cuando, pero solían ser diferentes, descabalados, y además le quedaban demasiado grandes. Eso era porque Momo no poseía nada más que lo que encontraba por ahí o lo que le regalaban. Su falda estaba hecha de muchos remiendos de diferentes colores y le llegaba hasta los tobillos. Encima llevaba un chaquetón de hombre, viejo, demasiado grande, cuyas mangas se arremangaba alrededor de la muñeca. Momo no quería cortarlas porque recordaba, previsoramente, que todavía tenía que crecer. Y quién sabe si alguna vez volvería a encontrar un chaquetón tan grande, tan práctico y con tantos bolsillos.

### PREGUNTAS ORALES:

- ¿Cuál es el título del texto?
- ¿De qué trata?
- ¿Cuál/cuáles son los protagonistas principales?
- ¿Cómo tenía el pelo la protagonista?
- ¿Cómo vestía?
- ¿Cómo le quedaba el chaquetón que llevaba puesto?
- ¿La protagonista era rica o pobre? ¿Por qué?
- ¿Dónde crees que vivía Momo?

## ACTIVIDADES DE ESCRITURA

### (Expresión escrita)

#### EJERCICIO 1

✓ Copia las siguientes frases:

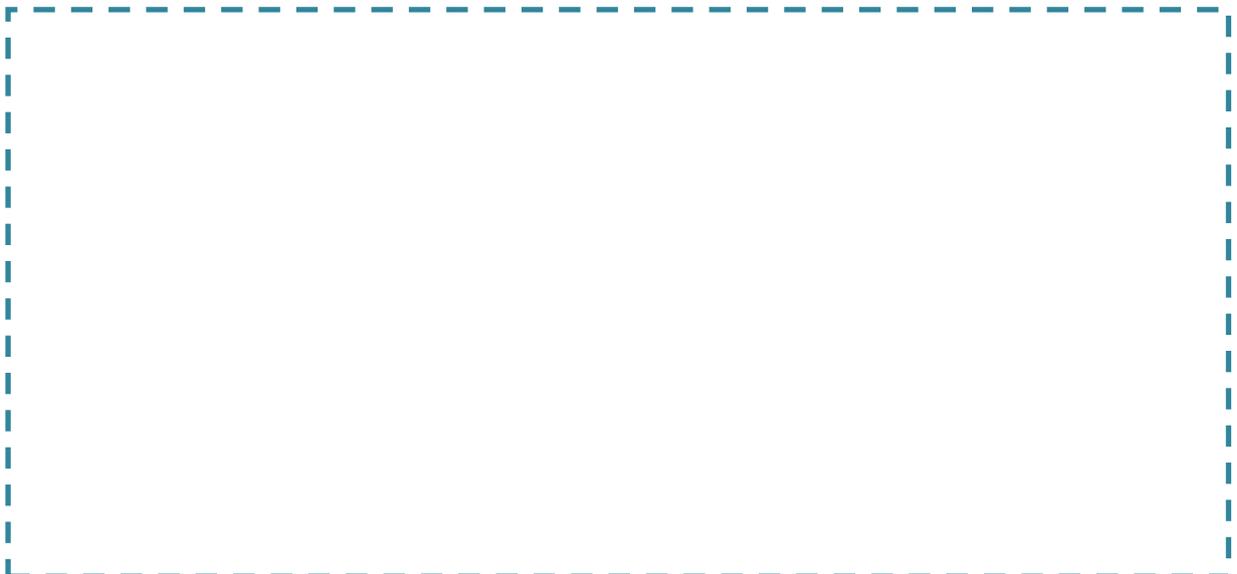
1. Cuando salí de casa, empezó a llover abundantemente.
2. Mañana iré de excursión con el colegio.
3. Lucía, Pablo y Miguel me invitaron a su fiesta de cumpleaños.
4. El teléfono no dejó de sonar en toda la tarde.

#### EJERCICIO 2

✓ Copia el siguiente párrafo:

El sol había asomado por fin y bañaba los campos en reflejos dorados. Una suave brisa ondulaba las mieses, todavía a medio cosechar. El campo era el mismo de siempre, y la luz del día calentaba con la misma fuerza. Me dije que nada había cambiado. "El mundo no se acaba de un día para otro- pensé-. Cuando volvamos a casa, esta pesadilla habrá terminado". En la ingenuidad de mis 12 años y medio, yo no podía saber que la pesadilla no había hecho más que empezar.

(Extracto libro: "Bajo la fría luz de octubre". Eloy M. Cebrián. Pág 57. Alfaguara, 2005)



### **EJERCICIO 3**

- ✓ Dictado

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### **EJERCICIO 4**

- ✓ Inventa 3 frases y escríbelas:

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## EJERCICIO 5

- ✓ Inventa y escribe una historia de misterio que transcurra en un colegio abandonado.

## EJERCICIO 6

- ✓ Corrige todos los errores ortográficos que veas en el siguiente párrafo.

En la caye done yo vivo hay mucha gente. Todas las mañanas llega el cartero con su mochila yena de cartas, que reparte por todo los bucones.

Después viene el panadero y habre su panadería. Empieza a oler muy bien. Uele entre a bollo y chocolate. Yo siempre le compro una napolitana de jamón y queso. Tras el panadero, yega la chica de la óptica. Bende unas gafas muy chulas, de todos los colores.

Mi prima eva trabaja vendiendo libretas, lápices, sacapuntas y gomas de borar en una papelería. Siempre está yena de niños que salen del colejo y necesitan material escolar.

La gente suele salir de sus casas a las 8:30 para llevar a los hijos a la escuela o para ir a trabajar. El semáforo del cruce está roto y todos los coches han de pasar muy lentos para no chocarse. A ber quando lo arreglan porque es muy peligroso.

Así es mi calle y me ecanta vibir en ella.

## **ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL**

### **EJERCICIO 1**

✓ Define oralmente estos 8 términos con tus propias palabras:

- Tractor
- Estuche
- Calor
- Gaviota
- Artesano
- Baloncesto
- Rebaño
- Alegría

### **EJERCICIO 2**

✓ Opinión personal sobre un tema libre

# ACTIVIDADES DE CÁLCULO Y COMPRENSIÓN MATEMÁTICA

## EJERCICIO 1

✓ Calcula las siguientes operaciones

$$\begin{array}{r} 362 \\ + 231 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5987 \\ - 2573 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 98416 \\ + 69851 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4593 \\ + 2791 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8452 \\ - 6584 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4942 \\ - 5694 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 945 \\ \times 69 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 269 \\ \times 495 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5486 \\ \times 3548 \\ \hline \end{array}$$

$$5489 \overline{) 26}$$

$$95682 \overline{) 594}$$



### EJERCICIO 3

✓ Cálculo mental

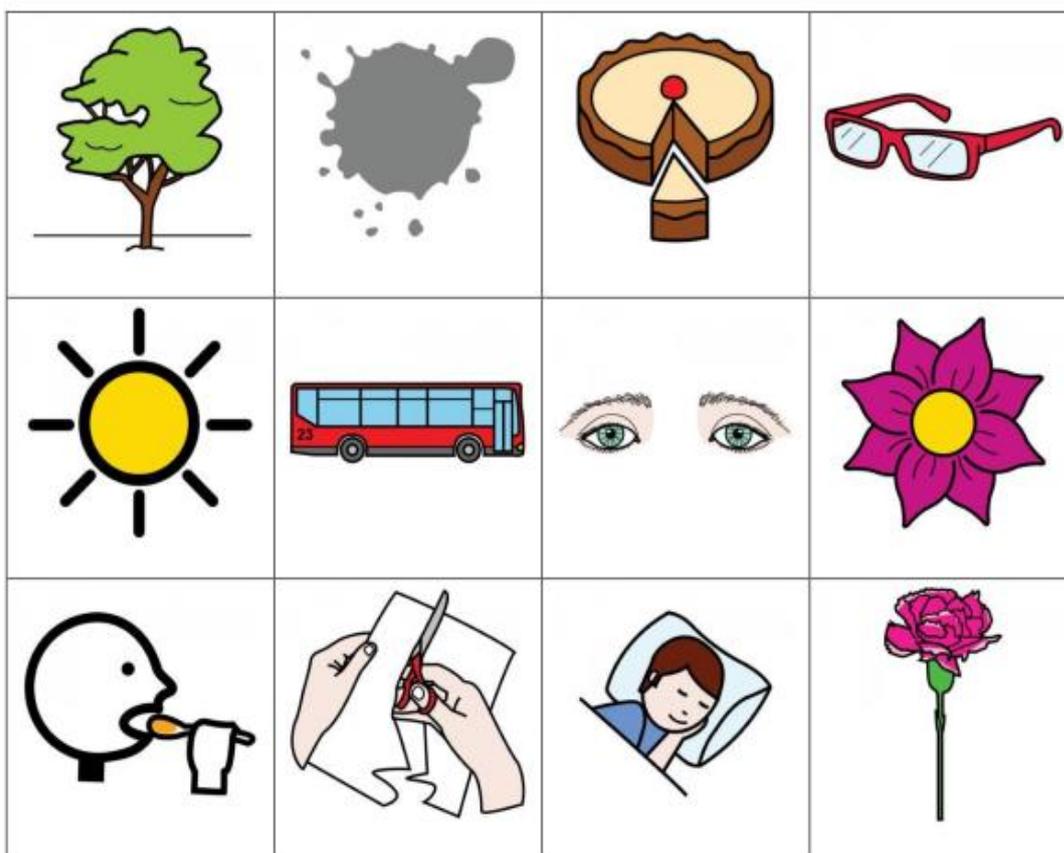
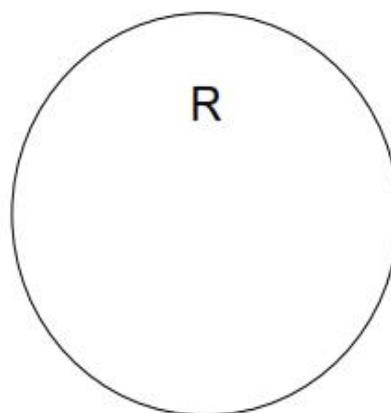
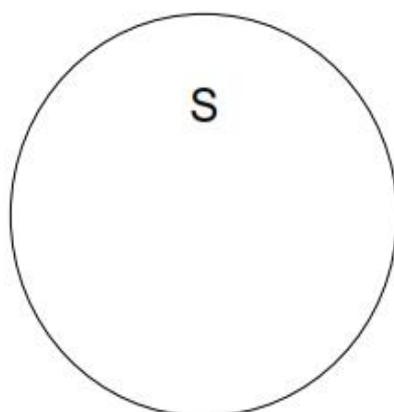
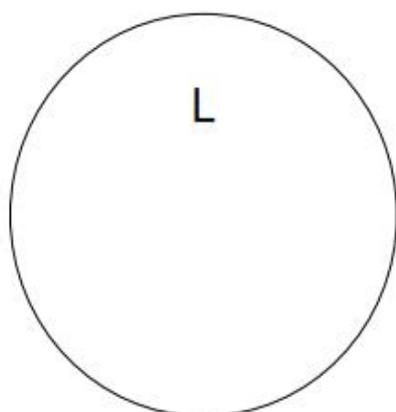
- $7 \times 3 =$
- $12 \times 2 =$
- $33 \times 10 =$
- $20 \times 0 =$
- $6 + 2 + 5 + 4 + 6 =$
- $1 \text{ decena} + (3 \times 2) =$
- $2 \text{ centenas} \times 2 =$
- $9 \times 3 =$
- $8 \times 5 =$
- $80 \times 100 =$
- $36 \times 1 =$
- $2 \text{ decenas} + 5 \text{ unidades} + 3 =$
- $\text{La mitad de } 12 + \text{el doble de } 7 =$
- $42 \times 2 =$
- $\text{El doble de } 30 =$
- $\text{El doble de } 12 \text{ menos } 6 =$
- $\text{Si a un número le restas } 3, \text{ te da } 2 =$
- $123 + 124 =$
- $0 \times 1 =$
- $1 \text{ centena} + 2 \text{ decenas} + 8 \text{ unidades} =$

• ANEXO III

EJERCICIOS PARA LA MEJORA DE DISCRIMINACIÓN DE FONEMAS

□ Identificar el fonema por el que termina la palabra:

*“recorta los dibujos y pégalos debajo de la letra por la que termina”*



☐ Identificar el fonema consonántico que contiene la palabra:

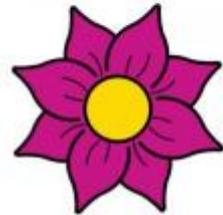
*"completa la palabra con la letra que falta"*



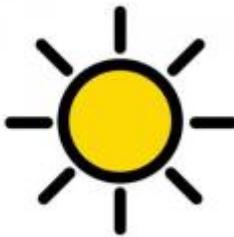
ARBO\_



GRI\_



FLO\_



SO\_



\_AZO



CO\_A



\_A\_O



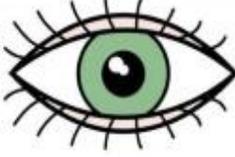
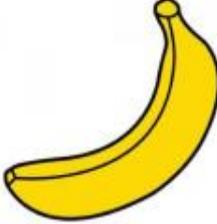
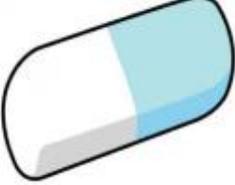
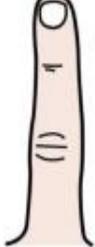
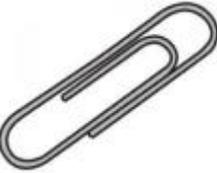
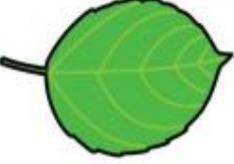
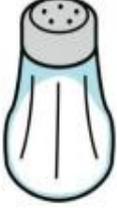
CA\_A



CA\_A

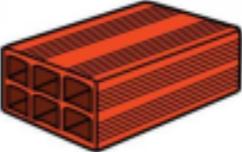
# EJERCICIOS PARA LA MEJORA DE DISCRIMINACIÓN DE SÍLABAS

*"Pon debajo de cada imagen el número de sílabas que tiene"*

Unir imágenes de palabras que contiene la estructura silábica dada

*“Une con una línea las imágenes con el número de sílabas que contiene”*

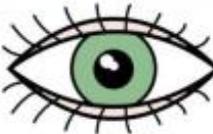
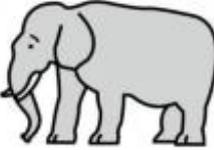
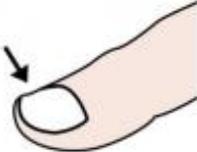
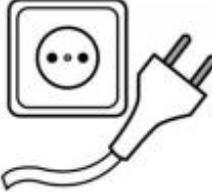
		●
		
		● ●
		
		● ● ●
		

EJERCICIOS PARA LA MEJORA DE DISCRIMINACIÓN DE VOCALES

□ Agrupar dibujos teniendo en cuenta la vocal inicial

*“recorta los dibujos y pégalos debajo de la letra por la que empiezan”*

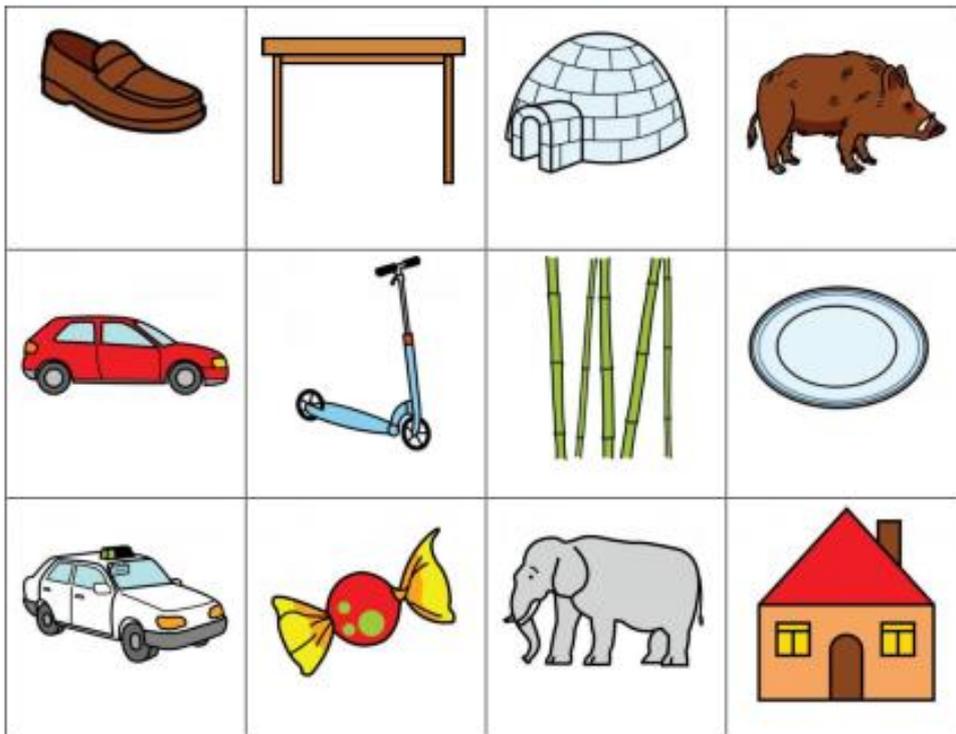
A	E	I	O	U

Agrupar dibujos teniendo en cuenta la vocal final

"recorta los dibujos y pégalos debajo de la letra por la que terminan"

A	E	I	O	U



Evocar palabras que empiecen por una vocal

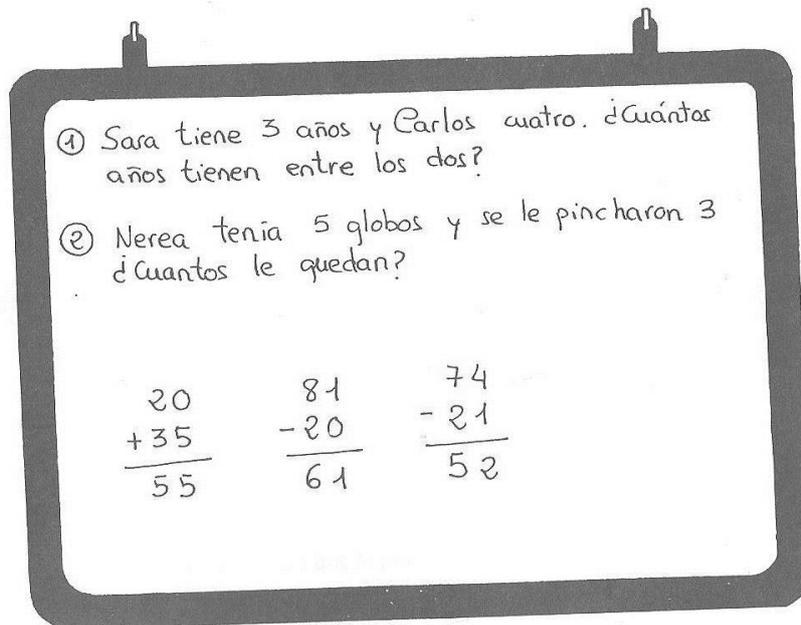
• ANEXO IV

**FICHAS DE ENTRENAMIENTO PARA LA COMPRENSIÓN DE INSTRUCCIONES ESCRITAS**

(Orjales, 2011, p. 368-371, 373, 374)

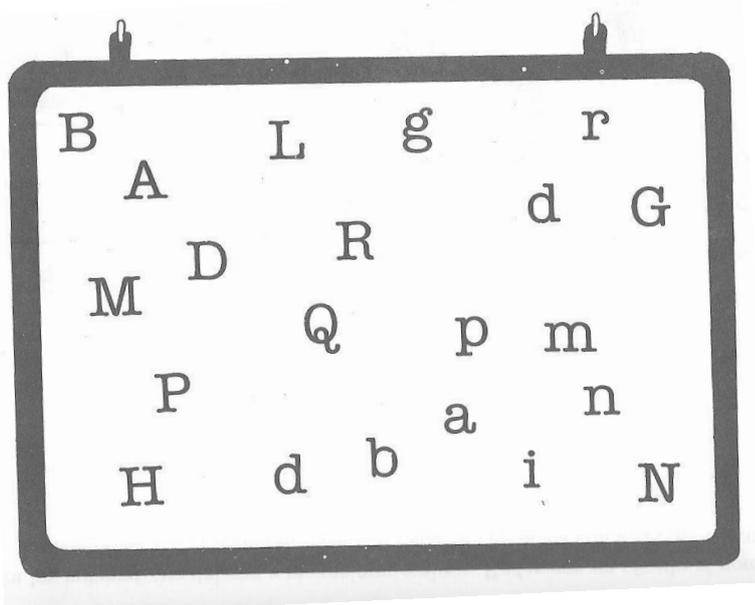
**FICHA 1**

En esta pizarra hay 2 problemas y 3 cuentas. Rodea con un círculo la primera palabra del segundo problema. Rodea con otro círculo el resultado de la suma y tacha el resultado de la resta que esté mal hecha.



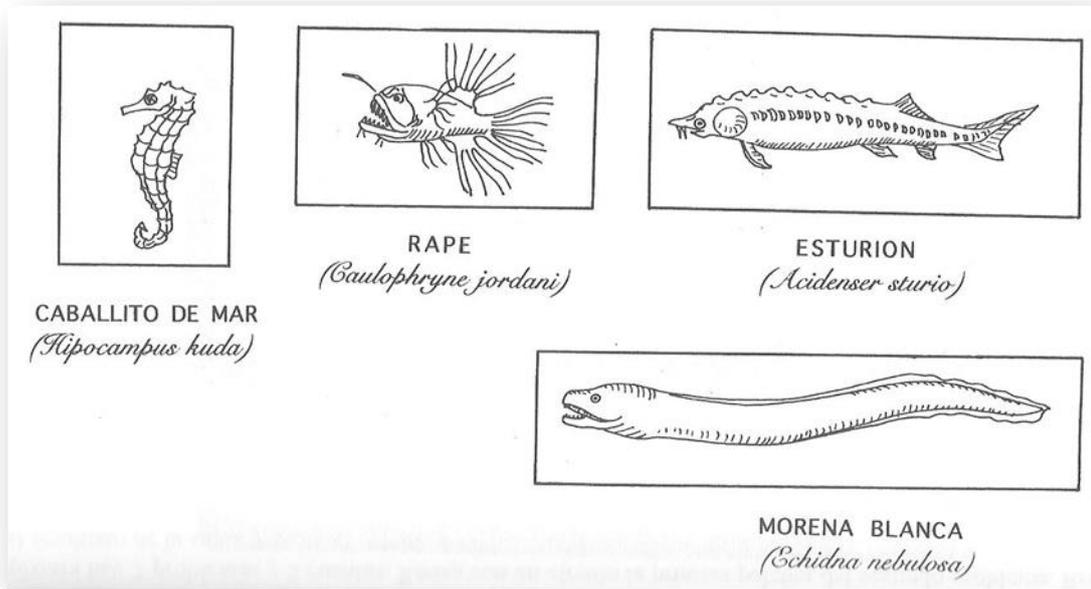
**FICHA 2**

En esta pizarra hay letras mayúsculas y minúsculas. Tacha todas las letras mayúsculas y rodea con un mismo círculo todas las letras minúsculas



### FICHA 3

Si crees que los monstruos sólo vivieron en la prehistoria, mira estos peces. El nombre científico de cada pez está escrito entre paréntesis. Rodea con un círculo el nombre científico del pez que está en tercer lugar empezando por la izquierda, colorea de rojo el ojo del pez cuyo nombre científico comienza por la letra "C" y subraya el nombre común del "Hipocampus kuda".



### FICHA 4

Dibuja un triángulo debajo de la ciudad donde vive el niño que tiene menos hermanos y rodea con un círculo la primera letra de la ciudad del niño que tiene más hermanos.

MADRID	CÓRDOBA	JAÉN	MÁLAGA
7 hermanos	8 hermanos	1 hermano	5 hermanos



- **ANEXO V**

(Casajuana R. et al., 2001, p. 46-57)

### **Guión Tema 4 "El universo"**

1. El universo:

- Las galaxias
- Las estrellas

2. La vía Láctea:

- Sistema Solar:
  - Sol:
    - Características principales
  - Planetas:
    - Interiores
    - exteriores
  - Satélites:
    - La luna
  - Asteroides
  - Cometas

3. La Tierra:

- Capas terrestres

## • ANEXO VI

Ejemplo de posibles flashcards para dar a los alumnos, que los pueden utilizar en forma de *juegos de preguntas* para aprender el contenido del tema de manera más lúdica.

<p><i>Anverso</i></p> <p>¿De qué <b>CUERPOS CELESTES</b> está <u>formado</u> el <b>UNIVERSO</b>?</p>	<p><i>Reverso</i></p> <p>El universo está formado por:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Millones de estrellas.</li><li>→ Planetas.</li><li>→ Satélites.</li><li>→ Asteroides.</li><li>→ Cometas.</li></ul>
<p><i>Anverso</i></p> <p>¿De qué <b>TAMAÑO</b> está considerado el <b>SOL</b>?</p>	<p><i>Reverso</i></p> <p>El sol es una estrella considerada de tamaño <b>MEDIO</b>.</p>
<p><i>Anverso</i></p> <p>¿De qué <b>2 formas</b> <u>giran</u> los <b>PLANETAS</b>?</p>	<p><i>Reverso</i></p> <p>Los planetas giran:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ <u>Alrededor del sol</u> (movimiento de traslación)</li><li>→ <u>Sobre sí misma</u> (movimiento de rotación)</li></ul>
<p><i>Anverso</i></p> <p>¿<b>QUÉ</b> <u>encontramos</u> en la <b>SUPERFICIE LUNAR</b>?</p>	<p><i>Reverso</i></p> <p>En la superficie lunar encontramos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ <u>Cráteres</u> (depresiones circulares)</li><li>→ <u>Mares</u> (zonas muy oscuras)</li><li>→ <u>Cordilleras</u> (regiones elevadas)</li></ul>
<p><i>Anverso</i></p> <p>¿De qué <b>COLOR</b> pueden ser las <u>estrellas</u>?</p>	<p><i>Reverso</i></p> <p>Las estrellas, como el sol, son de <u>diferentes colores</u> dependiendo de la <b>edad</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>→ Azul: jóvenes</li><li>→ Amarillo: intermedias</li><li>→ Rojo: viejas</li></ul>

## • ANEXO VII

### *EXAMEN SIN ADAPTAR*

#### EXAMEN. TEMA 4: EL UNIVERSO

1. Define universo y señala de qué cuerpos celestes está formado.
  
2. Di cómo nacen y mueren las estrellas. ¿Son importantes los colores de las estrellas? ¿Por qué?
  
3. ¿A qué galaxia pertenece el Sistema Solar? ¿Cuántos planetas hay?
  
4. Define:
  - a. Sol
  
  - b. Estrellas
  
5. Di todo lo que sepas sobre los planetas interiores y exteriores.
  
6. ¿Qué son los asteroides? ¿Y los cometas?
  
7. ¿De qué tres capas está formada la Tierra?
  
8. Responde verdadero (V) o falso (F):
  - a. La Luna es la galaxia de la Tierra.
  - b. En la superficie de la Luna encontramos océanos.
  - c. En la Luna no hay agua líquida ni atmósfera

- d. La gravedad de la Luna es 0,6 veces la de la Tierra, por este motivo en la Luna los cuerpos pesan más.

*EXAMEN ADAPTADO*

EXAMEN. TEMA 4: EL UNIVERSO

1. **DEFINE:**

- El universo es.....
- Está formado por ..... , ..... , ..... , ..... , .....
- Las estrellas son.....

2. **RESPONDE**

- ¿**QUÉ EDAD** tienen las estrellas de color **ROJO**?

3. **COMPLETA:**

- El Sistema solar pertenece a....., que es nuestra.....

4. **RESPONDE:**

- ¿De qué **TAMAÑO** es el **SOL**?
- ¿Está cerca o lejos de la **Tierra**?
- ¿**POR QUÉ** es fundamental el sol para nosotros?

5. **COMPLETA:**

- En el Sistema Solar hay.....planetas como ..... , ..... , ..... , ..... 0.....

6. **CONTESTA:**

- ¿Cómo se llaman los **grupos** en que se dividen los **planetas**?

1.....

2.....

7. **COMPLETA:**

- La Tierra es uno de los planetas del ..... Tiene forma..... y está rodeada por la.....
- Está formada por 3 ....., que son ....., ....., .....

8. **CONTESTA:**

¿Qué hay en la superficie de la **Luna**?

1.....

2.....

3.....