



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rectora: Arq. Ruth Fische

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. BestrizLabrit

Directora de la carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutor temático: Lic. Liliana Volando

Tutores metodológicos: Dr. Edgardo Etchazar, Mg. Talía Gómez Yepes.

Nombre de la autora: María Lorena Márquez

Número de legajo: 25326

Título del trabajo:

Intervenciones psicopedagógicas y aprendizaje en niños de preescolar con dificultades atencionales.

Lugar: CABA

Fecha: 26 de mayo de 2020

Índice

Resumen	
Introducción	
Marco teórico	1
Antecedentes	19
Planteo del Problema	24
Objetivos	25
Método	26
Diseño	
26 Participantes	
26 Técnicas de recolección de datos	
27 Procedimientos	
27 Resultados	
28 Discusión	
36 Conclusiones	
40 Referencias Anexos	

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría expresar mi gratitud a Dios, a quien le debo este regalo de poder crecer personal y profesionalmente. A mi familia, que me apoyó en esta aventura de seguir recorriendo el camino del aprendizaje, camino que no tiene fin. A cada maestro que pasó por mi infancia, cimentando los pilares para armar sobre ellos la gran construcción interminable y placentera que se produce al aprender. Al personal docente y no docente de mi querido colegio Nuestra Señora de Las Nieves, con quienes recorro desde los doce años los pasillos y aulas de una institución que, bajo el amparo de María, busca el bien y desarrollo de tantos niños y familias, primero como alumna y luego como profesora de educación preescolar. Al Instituto del Profesorado Sagrado Corazón, en el que pude ser testigo de la pasión con la que los profesores ejercen su profesión y contagian el entusiasmo de capacitarse y ser mejor, allí sembré las primeras semillas del maravilloso mundo de la psicopedagogía. A los niños y familias que pasaron y pasarán por mi vida, con sus fortalezas, debilidades, miedos, alegrías, incertidumbres y certezas, porque cada uno de ellos constituye un desafío y un motor para continuar aprendiendo. A mis compañeras y amigas, que me impulsaron y confiaron en mí. A los tutores y profesores de la UFLO, que abrieron nuevas puertas y ampliaron el horizonte. A todos ellos va mi sincero agradecimiento.

Resumen

El presente trabajo aborda las dificultades atencionales que presentan niños del último año del Nivel Inicial y las intervenciones que surgen a partir de ellas. Busca identificar conductas, intervenciones escolares y tratamientos extraescolares que puedan incidir positivamente en dichas características comportamentales favoreciendo el aprendizaje sistemático de los alumnos, sujetos con derecho a aprender. Identificar dificultades atencionales durante la edad preescolar permitirá un mayor rendimiento académico en el transcurso de la escolaridad primaria. Dicha afirmación se basa en la concepción de que la atención es una función imprescindible para el inicio del aprendizaje de los saberes culturales esperables para el desarrollo humano, la ventana a través de la cual se asoma el conocimiento (Scandar, 2016). Se sostiene una visión de alumno como construcción y del sujeto como único con una realidad simbólica, subjetiva, un momento de estructuración psíquica propio, creencias, cogniciones, emociones, energía libidinal y un ambiente fértil o no para el aprendizaje. Así como la concepción de que en el sujeto aprendiente no siempre se origina la dificultad, sino que muchas veces es quien habla de aquello que se oculta o no converge con sus necesidades.

El ámbito escolar, en todos sus niveles, presenta múltiples estímulos de manera constante, y el sujeto tiene la misión de enfocarse en aquellos relevantes para aprender, desestimando el resto para acceder a los contenidos curriculares. Cuando se presentan dificultades atencionales será oportuno realizar intervenciones externas para redirigir la atención (Habib, 1998). El proceso mental de atención implica concentrar nuestros procesos psíquicos en un solo elemento: el objeto de conocimiento, aquí y ahora, con el esfuerzo implícito que lleva consigo el aprendizaje intencional y las habilidades cognitivas, intelectuales y académicas con las que cada alumno cuenta, y que difieren cualitativa y cuantitativamente de uno a otro, incluso dentro del mismo rango etario, pudiendo ser aprovechadas si son tenidas en cuenta a la hora de planificar estrategias de enseñanza (Rossetti, 2019).

Realizando un trabajo de prevención pueden generarse mejores condiciones en el proceso de aprendizaje, en los procedimientos y estrategias, en pos del cuidado de la trayectoria escolar y de la permanencia en la institución educativa de todos, apoyando

a los alumnos mediante intervenciones acertadas y oportunas, mirando hacia las capacidades y apoyándose en ellas sin desatender los déficits. En cuanto a las capacidades, es oportuno destacar que no sólo son innatas, sino que se construyen y aprenden, nutriéndose de la pulsión de vida (Fernández, 1987). Las intervenciones posibilitan el despliegue de posibilidades de aprendizajes cada vez más complejos y modificadores de cogniciones, afectos y conductas (Martínez, 2013).

Palabras claves: Intervención Psicopedagógica - Aprendizaje – Atención – Educación Infantil.

Introducción

Etapas de elaboración

El presente trabajo fue elaborado a través del recorrido por diferentes instancias.

El primer paso fue bucear en mi interior para encontrar uno de los tantos temas que generan en mí curiosidad y preocupación por intervenir tempranamente evitando el tiempo de espera que impide aprovechar el constante cambio y crecimiento que se da durante la primera infancia, atenuando el sufrimiento del sujeto, de su familia, de otros contextos habituales en su vida y de su escuela. En mis ámbitos laborales y en el acercamiento a diversas bibliografías noté la recurrencia de casos de niños con dificultades atencionales de diferentes edades debido a diversas causas. Pude observar una gran diferencia en su rendimiento escolar entre los que recibieron tratamiento a edad temprana, durante las últimas salas del Nivel Inicial y los primeros grados de primaria, y los que atravesaron el primer ciclo sin intervenciones oportunas.

Me propuse una mirada integral del alumno, sujeto con derecho a aprender, y de sus contextos, para establecer relaciones y encontrar estrategias que modifiquen positivamente el presente y el futuro. Esta inquietud fue fundamentada, entre otras fuentes, por la investigación realizada por el doctor Scandar, que muestra como resultado que el 7,86 % de los niños en edad preescolar cumple con los criterios de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad según los criterios del DSM IV, prevalencia que ubica al TDAH como el trastorno de inicio en la infancia más frecuente (Scandar, 2017). Evalué, entonces, como oportuno y necesario realizar una investigación sobre una población concreta y cercana no investigada previamente, obteniendo así datos originales y factibles de ser utilizados para mejorar la práctica educativa en la institución, preguntándome si las dificultades atencionales son causa o consecuencia y descubriendo que la mayoría de las veces la inatención se origina por factores variados y diferentes al trastorno del neurodesarrollo denominado Trastorno de Déficit de Atención.

Fue necesaria una extensa revisión bibliográfica que me permitió elaborar un marco teórico, redactar antecedentes, definir objetivos, desarrollar un método cualitativo y seleccionar la entrevista semi – estructurada como instrumento de recolección de datos. Luego pude acceder a los participantes, quienes respondieron acerca de la muestra para recabar la información necesaria, encontrando en ellos cooperación,

apertura y deseos de crecer en sus labores. Posteriormente procedí a analizar los datos, a articularlos y a establecer discusiones y conclusiones que me permitieron corroborar la hipótesis inicial, sosteniendo la idea de la importancia de la intervención psicopedagógica temprana en niños con dificultades atencionales con el objetivo de mejorar sus capacidades de aprendizaje durante el Nivel Inicial y los siguientes niveles de escolaridad.

1. Marco teórico

Aprendizaje

Podría definirse el aprendizaje como un cambio más o menos estable y permanente en la mente y conductas del sujeto (Aradillas y Heredia, 2013). Sin embargo, el concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Desde el medioevo y el renacimiento los filósofos se preguntaban qué es el aprendizaje, y ha resultado siempre un desafío definirlo ya que implica variados y complejos procesos. Las primeras teorías sostenían su carácter permanente y absoluto. En el siglo XVII el estudio se volvió más científico, y el aprendizaje fue objeto de investigación de varias disciplinas, entre ellas la psicología. La concepción conductista de la tarea educativa definía al aprendizaje como equivalente al cambio de conducta observable. Dicha concepción se muestra como reduccionista, ya que el aprendizaje involucra otras áreas, no sólo la conductual. También cambia la experiencia, entendida como pensamiento y afectividad, ya que se ve enriquecida (Ausubel, 1983). Posteriormente se deja de lado la idea de absoluto en la que el conocimiento es transferido al aprendiente para poner el foco en lo relativo y en el desarrollo continuo, la visión se muestra más activa y adaptativa (Aradillas y Heredia, 2013).

Tomando los aportes de la concepción Psicogenética se considera la adaptación lograda mediante el aprendizaje como un estado de equilibrio superior al anterior. El niño logra establecerlo asimilando los nuevos conocimientos, es decir incorporándolos a su propia actividad y estructura ya construida, y luego acomodándose, reajustando dichas estructuras en función de las transformaciones externas, el sujeto se acomoda a los objetos externos y se produce un equilibrio entre asimilación y acomodación que le permite una mayor adaptación al ambiente externo y le posibilita el acceso a una progresiva sucesión de etapas evolucionando intelectualmente (Piaget, 1991).

Por su parte, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) afirman que, en el pasado, los aspectos psicológicos guardaban poca relación con el desarrollo de las clases dictadas por los maestros, y se consideraban los aprendizajes por recepción como

repetición y los aprendizajes por descubrimiento como significativos. En contraposición a dicha postura, puede afirmarse que el aprendizaje es significativo cuando se produce el principio de asimilación. El mismo implica relación, por parte del alumno, de los nuevos contenidos con otros que ya posee, siendo los segundos ideas definidas que puedan funcionar como puntos de “anclaje” con las cuales el nuevo material puede interactuar y conectarse integrando la estructura cognitiva. Tomando los aportes mencionados puede concebirse al sujeto aprendiente como un procesador de información, activo y explorador, que construye su propio conocimiento y se adapta al mismo. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso de asimilación y acomodación de esquemas mentales a través de experiencias significativas.

Al hablar de aprendizaje significativo deben contemplarse tres aspectos: el maestro y su estilo de enseñanza, los contenidos curriculares, y el entramado social en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. El docente debe tener en cuenta los contenidos a enseñar, secuenciarlos de acuerdo a su complejidad, realizar un proceso de contextualización buscando que sea significativo utilizando diferentes métodos y actividades (González y Weinstein, 1998). Con respecto al material de estudio, debe ser potencialmente significativo y lógico, el niño debe poder relacionarlo con ideas pertinentes que se encuentren en su estructura cognitiva; no debe presentarse como demasiado sencillo que no permita avances en el conocimiento ni demasiado complejo que se convierta en un desafío imposible de cumplir. Cuando se convierte en contenido cognoscitivo nuevo adquiere un significado psicológico individual o compartido por otros sujetos. Cabe destacar que la capacidad volitiva es fundamental para que el aprendizaje significativo se produzca, es necesario que el alumno esté dispuesto a relacionar de manera sustantiva el nuevo conocimiento con sus cogniciones previas (Ausubel, 1983).

Como expone Fernández (1987), cada sujeto posee una modalidad de aprendizaje, una manera personal de acercarse al conocimiento para armar su saber. La misma se va construyendo a lo largo de su historia y es significada por él y por sus padres. Funciona como matriz que se utiliza en diferentes situaciones de aprendizaje, en las que intervienen el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo. En ellas se

producen procesos de asimilación, en el que los conocimientos son incorporados a las estructuras y modalidades del niño, y de acomodación, en el que él cambia con la experiencia ajustándose a las demandas del ambiente. Un aprendizaje normal supone equilibrio entre ambos. Debe existir equilibrio entre demandas y posibilidades reales del sujeto.

Continuando con las modalidades de aprendizaje, el Dr. Rosler(2017) señala que se vinculan con la entrada de información a través de los sentidos, y que cada individuo posee canales de ingreso preferenciales, más desarrollados que otros. Dicha incorporación se encuentra en relación con la emoción, la motivación y la atención, que permitirán que los nuevos contenidos ingresen a la mente para incorporarse a la Red Hebbiana, soporte natural para el aprendizaje conformado por sinapsis entre las neuronas, que establecen conexiones en relación con el pensamiento, la teoría o la práctica del aprendizaje. Si la situación educativa produce emociones positivas y es motivadora, los sentidos atienden a los estímulos y puede iniciarse el aprendizaje; por el contrario, si la situación genera emociones negativas la mente pierde dicha posibilidad, de algún modo huye evadiendo la situación áulica.

Resulta oportuno vincular dichos conceptos con el de epigénesis, destacando que el material genético que el individuo ha recibido de generaciones anteriores se ve influido positiva o negativamente por el ambiente; en el segundo caso la adaptación al medio desfavorable provocará efectos adversos en el desarrollo y en el organismo a corto y a largo plazo. La variación química se verá reflejada en los cambios en el comportamiento y en el aprendizaje desde las primeras etapas de la vida (Quintero, 2009). Propuestas, organización de la clase, instrucción multisensorial, contenidos y estrategias que favorezcan el complejo proceso de enseñanza aprendizaje en un clima placentero serán enriquecidos a través de diversas intervenciones psicopedagógicas en los diferentes niveles educativos.

Kertész (1993) hace referencia al aprendizaje Holístico desde las primeras etapas en las que comienza a conocer el mundo circundante. El mismo destaca que las palabras, conceptos, números y cálculos, así como intuiciones, imágenes, sonidos,

gustos, olores, creatividad y captación global deben poder hacerse presente y vincularse en la mayoría de las situaciones de aprendizaje. Los recursos con los que el sujeto cuenta al momento de nacer se ven afectados, limitados o expandidos, por el ambiente natural y social en el que se desarrolla. El rol de las experiencias que se le brinden es de gran importancia en la construcción de su estructura mental y la integración de sistemas. El desarrollo no es solamente un despliegue de patrones pre programados, existe una relación entre la cantidad y calidad de experiencias recibidas desde temprana edad y los cambios estructurales que se producen (Barrera y Donolo, 2009). La enseñanza, entonces, debe propiciar una mayor participación del alumno, explorando, jugando, observando, interpretando, clasificando, comparando, generando hipótesis y tomando decisiones personales o en forma grupal, pensando con el otro. En relación a los pares con quienes comparte e integra la clase, cabe destacar que la influencia crece con la edad, siendo significativo el lugar que ocupe y la mirada hacia él como aprendiz.

Los primeros años de vida constituyen un periodo crucial, de mayor sensibilidad a los estímulos y al intercambio con el medio ambiente. El desarrollo es exponencial en el cableado neuronal cuando las condiciones son adecuadas (Albino y Monckeberg, 2004). En el Nivel Inicial se desarrollan capacidades de pensamiento que constituirán la base de aprendizajes en lo social, en el lenguaje oral y escrito, en la expresión gráfica, capacidades motoras, de pensamiento lógico matemático, comenzarán a formularse hipótesis, se resolverán situaciones problemáticas a través de diversas estrategias pedagógicas que el nivel requiere. En la pedagogía de este nivel de escolaridad juego y aprendizaje van de la mano ya que el juego tiene en sí los contenidos del aprendizaje. La mirada hacia el niño debe ser integral con una clara intencionalidad pedagógica. Será mirado desde lo emocional, lo cognitivo, lo social, entramando subjetividades que van a expresarse en diferentes formas de ser, de sentir, de pensar y de aprender.

En relación al aprendizaje en el Nivel Inicial, será apropiado que los docentes procuren planificar y desarrollar actividades y propuestas lúdicas, reconociendo el valor del juego con sus pares para el aprendizaje de los alumnos en este momento evolutivo. Su rol deberá ser de mediador entre el medio natural, social y cultural,

creando y orientando intereses alrededor de los contenidos propuestos, a través de actividades acordes a las experiencias y necesidades de los niños. La Educación Inicial asume el compromiso de trabajar con la diversidad, reconociendo que todos los alumnos son diferentes y que la diferencia enriquece en el intercambio, comprendiendo y reconociendo la importancia de llevar a cabo un proceso profundo de integración que contemple las características individuales y potencie las posibilidades de cada uno sin desatender a las dificultades. Como se indica en el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000), el alumno desempeñará un rol activo frente al conocimiento a partir de sus saberes previos, de lo que trae y sabe y de su peculiar y única modalidad, en interacción con sus pares y docentes a través del juego. La actividad lúdica forma parte de un proceso global de conocimiento del mundo y acceso a él, dándole la posibilidad de apropiarse del mismo, manipularlo y hacerlo propio (Loos y Metref, 2007).

Intervención psicopedagógica

Psicoanálisis.

Antes de la década de los 70 las intervenciones psicopedagógicas se limitaban a rehabilitar aquello que se encontraba dañado, reeducaba funciones aisladas. Con la marcada influencia del Psicoanálisis se encontraron respuestas a patologías o dificultades vinculadas con el inconsciente, en los que los problemas de aprendizaje se debían a inhibiciones o constituían síntomas que mostraban problemáticas del sujeto o su familia. Freud postuló que las enfermedades psíquicas podían explicarse como resultado de una experiencia vital traumática, en especial en los primeros momentos de vida. Adquirieron importancia los conceptos de frustración, conflicto y trauma, tomando un rol relevante en las perturbaciones psíquicas. El problema de aprendizaje podía ser considerado como emergente de una situación que permanece ajena a la conciencia, ligada a mitos familiares, historias transgeneracionales o cadenas de significantes. Desde la concepción psicoanalítica los niños con problemas de aprendizaje presentan restricciones, fracturas e inhibición en su producción simbólica, produciendo un modo particular de interpretar la realidad, relacionarse con el mundo y aprender.

Paulatinamente comienzan a integrarse aportes de diferentes escuelas en la comprensión del proceso de aprendizaje y sus perturbaciones. Tarnopolsky (1960) pone acento en la clínica nombrando la Psicopedagogía Clínica, y realiza aportes a la investigación y prácticas psicopedagógicas. Las intervenciones se focalizan en las características particulares de la producción simbólica de cada niño tratando de encontrar el sentido clínico e histórico-subjetivo en el cual se sostiene, intentando modificarla para ampliar la relación que el sujeto tiene con el mundo y recuperando su deseo de aprender (Schlemenson, 2005).

El psicoanálisis y la psicopedagogía son combinados en un enfoque dinámico y psicosocial que se ocupa de aspectos manifiestos y latentes. En el momento de una evaluación, la capacidad intelectual que un niño evidencia puede ser sólo una parte de su potencial real, ya que puede encontrarse trabada por conflictos. Comprender las causas de las dificultades de aprendizaje y en qué medida la personalidad está comprometida contribuirá al diseño de intervenciones (Ocampo, Arzeno y Grassano, 1998). Fernández (1987) comienza a hablar de la psicopedagogía como disciplina, con conceptos y fundamentos propios que cobran fuerza. Se destacan, entre otros factores, la importancia de incluir a la familia, a la escuela y de tener en cuenta al sujeto como unidad compleja en la que confluyen y se vinculan diversas áreas, creando diferentes intervenciones según la singularidad del sujeto, en un trabajo creativo sustentado por la teoría, a modo de red que sostiene y permite reinventar y accionar sin transformar las prácticas en nuevos mandatos de sometimiento.

Conductismo.

Por su parte el Conductismo puso en primer plano las conductas observables, se centró en la detección y eliminación de las conductas perturbadoras o disruptivas. Los estímulos condicionantes pasaron a ser factores desencadenantes, con carácter acumulativo, provocando aprendizajes disfuncionales. Los mismos podían ser reaprendidos a través de otros estímulos y respuestas con el objetivo de obtener la conducta aceptada. Ortega y Quiroga (2004) afirman que la finalidad era el reaprendizaje de conductas adaptativas.

Algunas de sus fortalezas son su tratamiento de corta duración, sus metas precisas, su eficacia a corto y mediano plazo; pero también presenta limitaciones, como pasar por alto o no tener en cuenta causas previas ni causas intrapsíquicas. Pueden mencionarse técnicas destacadas, como el Condicionamiento Operante de Skinner o El Modelaje de Bandura, ambos con el objetivo de reaprendizaje.

El Condicionamiento Operante se concentró en la observación y manipulación de la conducta empleando recompensas y castigos. Bandura desarrolló teorías del aprendizaje social y de la autoeficacia. Los principios básicos se centran en la conducta en sí y en la desaparición de la misma, no en el por qué. El Conductismo no tiene en cuenta las ideas ni el proceso cognitivo, sino la conducta observable, ese es el foco de su interés, las conductas desadaptativas observables. Dichas conductas son aprendidas y las intervenciones tienen como objetivo el reaprendizaje de las mismas concentrándose en el aquí y ahora ya que las personas tienden a asociar los aprendizajes respondiendo a los estímulos con conductas que aprendieron (Kerman, 2015). Los dos modelos psicológicos más relevantes, el conductismo y el psicoanálisis, dedicaron grandes esfuerzos a establecer causas e intervenciones.

Constructivismo.

Con sus concepciones, el Constructivismo realizó aportes valiosos desde su perspectiva en el ámbito psicológico y pedagógico, rescatando al sujeto cognitivo, negado por la concepción conductista. Lo ubicó como constructor de sus conocimientos, logrados mediante sus estructuras de aprendizaje y no como mero receptor y reactor ante los estímulos. El constructivismo tiene que ver, entonces, con el reconocimiento del rol activo del individuo cuando aprende, con el conocimiento como proceso constructivo y creativo en constante reestructuración y cambio. El docente tendrá un papel de promotor y mediador del proceso, teniendo en cuenta intereses, progreso y conocimientos que el sujeto construye a lo largo de su recorrido dentro de un medio socio cultural que busca su desarrollo libre e integral (Durán, 2014).

Modelo Cognitivo

Se relaciona con el procesamiento de la información, sus fundamentos teóricos son las experiencias y la percepción que la persona tiene de sí misma. Dichas percepciones llevan a la creación de cogniciones, conscientes e inconscientes, que le sirven al sujeto para interpretar los acontecimientos. Los estímulos desencadenan pensamientos y como consecuencia surge la respuesta. Las cogniciones no son objetivas, y frecuentemente se encuentran distorsionadas. Entre las distorsiones cognitivas pueden mencionarse la inferencia arbitraria, la generalización, magnificación y minimización, personalización con atribución interna o externa, pensamiento dicotómico y abstracción selectiva. Sobre la base de las distorsiones se construyen alternativas limitantes, como la comparación, descalificación de lo positivo, razonamiento sobre la propia experiencia, pensamiento mágico, construcción de la autovaloración sobre la base de opiniones externas, adivinación, etiquetado, lectura de la mente, perfeccionismo e imperativo categórico. A partir de lo que las personas piensan de sí mismas, del mundo que las rodea y de lo que acontecerá luego, generan sus emociones y actúan de un modo determinado. Es preciso, entonces, realizar intervenciones que le permitan percibir y actuar adecuadamente, según las posibilidades y hechos reales (Kerman, 2015).

Las neurociencias integrando conocimientos de disciplinas como la psicología cognitiva, la biología, la genética, la neuroanatomía, la neurofisiología, la neuropsicología y la psiconeurofarmacología produce una particular visión dándole un nuevo lugar al cerebro y a la mente en unión con el cuerpo, otorgándole importancia también al medio, ya que el sujeto se desarrolla dentro de un contexto determinado que funciona como facilitador o barrera (Rosler, 2017). Cada sujeto nace con un cerebro diseñado de manera única, aunque la arquitectura del mismo sea común para todos los seres humanos, los detalles de las conexiones de las redes neuronales son únicos para cada persona. Cada sujeto posee una base neurobiológica para sus peculiares estilos de aprendizaje, proceso continuo, mutable y progresivo que se irá modificando a través del tiempo según las condiciones de vida, estímulos recibidos, aprendizajes y contexto circundante (Salas, 2008).

El alumno tiene su propio estilo para aprender, para percibir, conocer, sentir, decidir y actuar. Portadores de herencia genética y de historia personal consolidan modos personales de acercarse cognoscitivamente a la realidad, organizan y utilizan procedimientos diversos para incorporar información. Existen preferencias en el momento de enfrentarse a una situación de aprendizaje y mensajes químicos particulares a través de neurotransmisores, sustancias químicas que cumplen una función moduladora en el sistema nervioso y cuya desregulación trae como consecuencia trastornos de atención, ansiedad, afectivos y/o psicóticos. Es importante, entonces, conocer los procesos conductuales y conceptuales de los alumnos, así como posibles desequilibrios o desregulaciones de los neurotransmisores (Kerman, 2015).

Se incluye la implicancia biológica del aprendizaje y del medio en el que el mismo se produce. El aprendizaje supone actividad y cambios neuronales, la cultura cambia al cerebro que cambiará a la cultura, la validación de métodos e intervenciones fructíferas y la creación de nuevas estrategias contribuirá al avance de la educación. Salas (2008) subraya la importancia de tener en cuenta las diferencias individuales a la hora de enseñar e intervenir. Cada sujeto utiliza una modalidad sensorial, es decir, pone en funcionamiento más un sentido que otro para conocer el mundo donde vive; esta preferencia de canales integra parte de los factores que determinan el estilo de aprendizaje de cada niño. Los estilos no son sólo apariencias, lo que puede observarse a simple vista, es necesario también ir más profundamente, examinar qué hay detrás de las conductas o acciones. El estilo se relaciona con el conocer, con el pensar, con el afecto y con la conducta.

Intervención.

En el presente trabajo se destaca la idea de reflexionar y revisar los modos de intervención psicopedagógica en la escuela y sus consecuencias en el niño y en el contexto en el que se desarrolla. Se toma distancia del modelo asistencialista y de la indagación con pruebas psicológicas de cualquier tipo en el marco de la institución educativa. El camino es complejo, se trata de contribuir a construir una alternativa desde una posición teórica y práctica frente a posiciones

estigmatizantes que operan desde una mirada de los alumnos como sujetos problemas. Se propone, además, un modo de pensar los procesos de aprendizaje de un niño en la escuela más allá de lo individual, dejar de ubicar al niño como centro de la escena y abrir espacios para producir nuevas preguntas vinculadas a otras dimensiones, que participan, intervienen, promueven y hasta podrían generar situaciones que se recortan o definen como problemáticas en el niño que muestra aquello que queda oculto en otros sujetos o situaciones (Filidoro, Dubrovsky, Rusler, Lanza, Mantegazza, Pereyra y Serra, 2017).

Desde dicha complejidad y multiplicidad de factores se intenta, de modo creativo y fundamentado, un acompañamiento para cada sujeto favoreciendo la prevención de dificultades (Henaó, Ramírez, A. y Ramírez C., 2006) y hallazgo personal de las capacidades que posee, encontrando el placer por aprender que tal vez ha quedado atrás de impulsos inconcientes o ha sido invadido por estímulos externos (Ocampo, Arzeno y Grassano, 1998). Una mirada individual permitirá detectar qué tipo de intervención necesita el sujeto según sus procesos y modos de aprender, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades y las condiciones individuales, sociales y ambientales (Ángulo, 1990). A partir de la misma se podrá planificar el proceso de enseñanza aprendizaje atendiendo a las características, objetivos, metas, estrategias y evaluación mejorando la labor educativa. (López, Nieto y Palacio, 2006). En pocas palabras puede sostenerse que el psicopedagogo/a despliega su trabajo realizando distintas tareas tales como monitoreo, anticipación, adecuación y acompañamiento integral colaborando con su organización sin desatender la subjetividad.

La actuación del psicopedagogo como parte de un equipo de profesionales dentro de la escuela contribuirá al desarrollo de estrategias para aprender a aprender, haciendo un uso flexible y funcional de los contenidos de acuerdo a las particularidades de los alumnos, que forman grupos heterogéneos, y de los docentes, buscando vías diferentes para lograr los objetivos. Uno de los canales es el trabajo conjunto, desde la Zona de Desarrollo Próximo, aquel espacio en el que se logra avanzar en el camino del saber con apoyo, redefiniendo el rol del maestro o profesor y otorgándoles a los alumnos un rol protagónico en el proceso, teniendo

en cuenta particularidades y saberes previos de cada sujeto y del grupo. Las mismas luego serán comunicadas a los docentes que formarán parte en años futuros del aprendizaje de los niños (Valdés, 2003). La evaluación centrada en el proceso funcionará como retroalimentador positivo incrementando la motivación y atención dentro de las posibilidades y deseos del alumno.

Las intervenciones psicopedagógicas representan un grupo de prácticas multimodales en el campo de aprendizaje, sea como prevención, tratamiento o modificación del proceso de aprendizaje escolar. A lo ya mencionado pueden sumarse algunas de las recomendaciones para el manejo de los trastornos de atención en el salón de clases desarrolladas por Hallowell y Ratey (1992), algunas de ellas tienen que ver con preguntarle a los niños cómo pueden ayudarlos, ya que a menudo son muy intuitivos, recordar que necesitan orden y rutina, que requieren colaboración para administrar el tiempo, pueden necesitar un ambiente que estructure lo que ellos no pueden estructurar internamente, también requieren que se les repitan las consignas, se busque contacto visual frecuentemente, que se establezcan límites, se anticipen las actividades, que se permitan desplazamientos, se resalten sus logros, que se simplifiquen las consignas y se estimulen y alienten los vínculos. También resulta necesario e importante reunirse con los padres para compartir ideas y criterios que favorecerán el desarrollo y aprendizaje de los niños. Se resalta la importancia del trabajo conjunto.

Retomando la idea del manejo del tiempo objetivo, los niños pequeños necesitan ser guiados desde el exterior para compartir actividades o comenzar y finalizar en un lapso planificado en la jornada escolar. La obtención de placer inmediato deja en primer lugar al deseo de diversión, dejando el deber para después (Kertész, 1993). Tener en cuenta resultados obtenidos a partir de las propias conductas en el pasado o las consecuencias que se desencadenarán a partir de las acciones actuales no siempre es posible. El mundo simbólico y subjetivo influyen en la percepción y manejo de este recurso abstracto y complejo, en el que se diferencia el tiempo mental regido por posibilidades, intereses y emociones del cronológico.

Dificultades atencionales

Barkley (2011) refiere que las menciones a conductas y trastornos relacionados con las dificultades atencionales se remontan a dos siglos atrás. Los primeros escritos sobre Déficit de atención encontrados pertenecen a un médico escocés Sir Alexander Crichton y datan del año 1798, dándole el nombre de mental restlessness (Inquietud Mental). A mediados del siglo XIX el psiquiatra alemán Heinrich Hoffma en 1845 fue el primero en describir claramente al niño con Déficit de atención. Luego George Still, un reconocido pediatra inglés, en el año 1902 afirmó que el cuadro de Déficit de atención era una actividad motora excesiva e impulsiva no asociada a un déficit intelectual ni a problemas ambientales, dándole un sustrato físico y considerándolo como un problema netamente neurológico y no a una mala crianza o defectuosa moral sino que era producto de una herencia biológica o una lesión en el momento del nacimiento. En la segunda mitad del siglo XX, entre los años 1960 y 1969, comenzó a denominarse Síndrome Hiperquinético, señalando un daño cerebral mínimo. En el año 1979 se destaca la tríada Déficit de Atención, Hiperactividad e Impulsividad. En la década del 90, las neuro imágenes toman protagonismo, tecnología, genética y ciencia hablan de déficit de atención. Hasta hace algunos años los psiquiatras sostenían que era un padecimiento exclusivo de los niños, sin embargo, se ha reconocido la cronicidad de este trastorno, el mismo no cede con la edad, sino que van cambiando sus características.

El DSM IV, manual que resulta de la actividad de equipos multiteóricos de expertos que representan diversas concepciones, constituye un material que brinda ayuda a los profesionales de la salud en el diagnóstico y elaboración de un plan de tratamiento de trastornos mentales. La dificultad atencional pasa a denominarse TDA, y se distingue con predominio inatento, hiperactivo o combinado. Está incluido en los trastornos de inicio en la infancia y adolescencia, concretamente en el grupo de Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador, junto con el trastorno Disocial y Oposicionista Desafiante. En el DSM V se encuentra clasificado dentro de los Trastornos del desarrollo neurológico que interfiere en la vida diaria del sujeto. De los síntomas que presenta deben

manifestarse seis de ellos, por lo menos durante seis meses o más. Especifica también la gravedad, calificándola como Leve, cuando hay pocos síntomas y sólo afectan mínimamente el desenvolvimiento social, académico o laboral; Moderada, entre leve y grave; o Grave cuando se presentan muchos síntomas y el impacto en la vida del paciente es severo (DSM V, 2013).

Permanecer atento es la capacidad de la conciencia de estar presente en tiempo y espacio para poder aprender. Los nuevos estímulos son asociados y anclados a conocimientos previos modificando conexiones y circuitos neuronales, esta capacidad de cambio y de interconexión se debe a la neuroplasticidad, como si el cerebro y las neuronas fueran material en permanente rediseño. El aprendizaje es una experiencia que modifica las conexiones de las Redes Hebbianas, que produce cambios en el cerebro y en la mente. Estar presente aquí y ahora no sólo implica estarlo con los pensamientos, sino que involucra directamente a los sentidos, ventanas por los que los estímulos ingresan y que son percibidos por todos de maneras diferentes. Los pensamientos o creencias acerca de las cosas son el resultado final de un complejísimo procedimiento que comienza con las percepciones (Rosetti, 2019). Si tenemos en cuenta el artículo citado por la Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, la atención puede definirse como un proceso cognitivo de control general que contribuye al desarrollo de distintos procesos emocionales y cognitivos desde las primeras etapas del desarrollo del sujeto, y es particularmente crítico durante la adquisición de los primeros aprendizajes.

Kertézs (1993) menciona el término concentración, contraponiéndolo a des-centrado o desviado del centro de atención. Afirma que si el sujeto no logra mantener la atención no podrá comprender, fijar y memorizar, funciones necesarias para aprender. Resulta oportuno preguntarse acerca de qué atraviesa al sujeto que no le permite concentrarse en el objeto de conocimiento, desviándose de él, y hacia dónde se dirige entonces. En relación a las funciones es pertinente mencionar los conceptos de Jerusalinsky (1988), que afirma que la dimensión psíquica, si bien parte de los mecanismos físico – biológicos del organismo, se modifica en la relación y vínculo con el Otro, de este modo la dimensión psíquica organiza los

sistemas y su funcionamiento en relación al medio circundante, las funciones se ven influidas en su desarrollo, no dependen sólo del bagaje genético.

Cobran importancia los sentidos como posibilitadores de experiencias inmediatas y el control de la mente para concentrarse en lo que el sujeto desee, en este caso, en el objeto de aprendizaje. En relación a los sentidos y a la mente, Kertész (1993), menciona tres mundos o zonas. La zona externa que abarca todo aquello que se percibe a través de la vista, el oído el olfato y el tacto. La zona intermedia o mente, compuesta por pensamientos, imágenes e intuiciones. Y la zona o mundo interno, que incluye lo que siente, emociones y sensaciones. Cabe mencionar nuevamente el deseo del sujeto, donde deposita su energía libidinal, será allí donde dirija su atención. La libido comienza por catectizarse, por dirigir la energía psíquica, sobre el Yo antes de ser enviada hacia objetos exteriores, nuevos puntos de destino del interés o pulsiones del Yo. Será oportuno reflexionar hacia dónde se dirige la libido del niño (Laplanche, Pontalis, Lagache, 1996).

Para todos los alumnos no es posible centrar en el tiempo y en el espacio presente los pensamientos y sentidos, categorizando la información que por ellos ingresa. Cuando el deseo o los distractores internos como pensamientos, fantasías, imágenes, emociones y sensaciones o los distractores externos como estímulos visuales, táctiles y auditivos, desvían del tema central, en el que debe concentrarse, puede hablarse de dificultades atencionales. Las mismas pueden definirse como alteraciones en el campo de atención y control de los impulsos como consecuencia de un componente genético que compromete el neurodesarrollo (Scandar, 2016) o a aspectos que interfieren en el delicado equilibrio entre el mundo interno, intermedio y externo (Kertész, 1993). Los niños que presentan dificultades en dichas habilidades requieren intervenciones para mejorar sus mecanismos atencionales; dichos mecanismos forman parte de las funciones ejecutivas, es decir, la capacidad para establecer metas, planificar y automonitorear el propio desempeño para alcanzar un objetivo. Se espera que las funciones ejecutivas mejoren significativamente durante el período preescolar, permitiendo planificar tareas y controlar proceso inhibitorios, impulsividad y/o hiperactividad, que afecta su rendimiento académico, socioemocional y conductual (Carlson,

2005).

Las intervenciones dirigidas al niño, a la familia y al colegio, inciden favorablemente en el curso evolutivo de los sujetos afectados (Abad, Ruiz, Moreno, Herrero y Suay, 2013). El trastorno motivacional vinculado con las dificultades atencionales influyen negativamente en el esfuerzo sostenido que requiere el aprendizaje sistemático, favoreciendo la aparición de dificultades de aprendizaje o reduciendo la calidad del mismo (Scandar, 2016). La escuela exige activación mental permanente; esta actitud es rechazada en los niños con dificultades atencionales, tendiendo a desatender o abandonar las tareas sin tener en cuenta las consecuencias. Las intervenciones psicopedagógicas impactarán en forma positiva sobre el esfuerzo cognitivo requerido para el aprendizaje (Roselli, Matute y Ardila, 2010) y sobre las situaciones de enseñanza. Con ellas se busca disminuir las dificultades para atender, controlar impulsos y evitar el rechazo al aprendizaje desde el Nivel Inicial, previniendo fracasos a lo largo de la escolaridad del sujeto (Almeida y Pujol, 2001).

Desde el momento del nacimiento, el niño aprende. La información se procesa y se construyen esquemas mentales del mundo para poder reflexionar, decidir y actuar. El aprendizaje es tan central que es primordial comprender qué es, cómo se produce y cómo mejorar los procesos en lo individual y social. En su desarrollo el cerebro va cambiando en estructura y funcionamiento, así como las conexiones neuronales se van modificando como producto del aprendizaje y la interacción con el medio. Esta plasticidad cerebral da cuenta de que los conocimientos y habilidades que se adquieren cambian constantemente y de la complejidad del pensamiento. La capacidad de jugar está relacionada con el desarrollo cognitivo y el bienestar social y emocional, es una herramienta básica para el desarrollo de la función simbólica, la autorregulación y la flexibilidad cognoscitiva. La calidad de la imaginación y la fantasía del juego en los primeros años puede relacionarse con la creatividad a lo largo de la vida. Promover espacios de juego favorece el vínculo y contribuye a la seguridad emocional (Manes, 2017).

Scandar(2003) sugiere estrategias atencionales para implementar en la sala.

Algunas de ellas son organizar el horario diario y semanal y que se encuentre expuesto en lugares visibles para que los niños tengan la posibilidad de anticipar lo que sucederá luego, acortar la separación entre los anuncios y los acontecimientos disminuyendo posibles ansiedades que funcionen como distractores dirigiendo el deseo en dirección a ellos, dar consignas breves y claras, permitirle a cada niño el tiempo que requiera para desarrollar las actividades ya que para todos el manejo del mismo no es igual, ayudarlo a reorientar la atención para que participe de las propuestas grupales, trabajar la dinámica grupal y el lugar que cada sujeto ocupa en él, procurar que los materiales y propuestas puedan convocarlos según sus intereses, repetir si no comprendió la consigna, permitirle preguntar si surgen dudas y dar espacio al error como posibilidad para nuevos logros, resaltar habilidades y logros, pedirle que colabore con alguna tarea que le permita realizar desplazamientos cuando lo necesita, generar situaciones de humor que le permitan relajarse e implementar técnicas de respiración y relajación.

Dichas sugerencias no deben aparecer como estrategias automáticas y aisladas, sino como favorecedoras de un clima propicio para la interacción y la participación. A través de ellas la información puede integrarse y consolidarse más fácilmente en los circuitos neuronales de la memoria a largo plazo. Las prácticas de los alumnos cuando debaten, explican, generan hipótesis o discuten contenidos permiten comprender y almacenar mejor conceptos e ideas (Manes, 2017). En el Nivel Inicial se observan prácticas pedagógicas vanguardistas en las que dichas prácticas están presentes a través del juego. En esta etapa escolar juego y aprendizaje van de la mano, la actividad lúdica contiene los contenidos y procedimientos para el desarrollo integral del sujeto aprendiente propiciando intercambios, expresión de diferentes puntos de vista, reflexiones y aceptación de ideas y sentimientos diversos.

Retomando el concepto de resaltar y destacar habilidades y logros, es oportuno mencionar el concepto de autovaloración o autoestima, la opinión que el niño tiene de sí mismo. La misma se va adquiriendo y desarrollando desde el nacimiento hasta aproximadamente los ocho años y puede ser global o específica. Los mensajes verbales y no verbales que el sujeto recibe de su entorno cercano

tendrán un gran peso en la imagen que tenga de sí mismo impactando en las creencias acerca de lo que puede y no puede lograr en el ámbito académico y en el resto de las áreas de su vida. La información recibida por los sentidos será interpretada de acuerdo a sus creencias y experiencias pasadas. Y es el significado que le atribuya lo que determinará que se sienta capaz o no de desenvolverse satisfactoriamente en diferentes situaciones (Kertész, 1993). Las creencias acerca de la capacidad de aprendizaje influyen en la motivación y en el desempeño académico.

Lo biológico y lo emocional se encuentran en permanente interacción, será fundamental no tener en cuenta sólo lo orgánico, sino también la situación global del niño, su contención familiar, el nivel de afecto que recibe, las situaciones que experimenta en su vida cotidiana y la existencia o no de la escucha atenta de lo que piensa y siente. Podrían citarse algunos ejemplos de condiciones en las que puede hallarse inmenso, como padres desbordados, docentes superados por las exigencias, normas confusas que dan lugar a conductas diferentes y que muchas veces son diagnosticadas pero que podrían estar hablando o dando cuenta de lo que ocurre en la vida del niño (Tallis, 1993).

La atención es un proceso activo que permite privilegiar un elemento sobre otros (Janin, 2007). Se distingue entre atención sostenida, que corresponde al estado de vigilia, y atención selectiva, que implica seleccionar un elemento sobre otros. Habría que preguntarse si la posibilidad y deseo del niño son congruentes con el tiempo que se le pide que mantenga la atención selectiva, posponiendo intereses, seleccionando entre sus estímulos internos y externos para centrarse en lo que se le pide, y concentrarse sobre un tema por un tiempo prolongado otorgándole valor psíquico a pesar de los aspectos indeseados que puedan aparecer.

El aprendizaje implica cierto grado de sufrimiento y angustia, que también supone el pasaje por un momento de desorganización. El verdadero conocimiento implica cambios en estructuras previas, lo nuevo transgrede e inquieta y se manifiesta de formas diferentes y únicas en cada niño, en cada sujeto que posee su propia historia y padecimientos. Ante tales modificaciones los comportamientos desplegados

pueden molestar al adulto, quien posiblemente devuelva un mensaje desalentador para el fortalecimiento de la autoestima y para el desarrollo de la autovaloración, quedando inmerso en la complejidad de sus pensamientos y sentimientos y alejando su energía libidinal del objeto de conocimiento, mostrando conductas de inatención o desinterés (Janin, 2007).

Resulta oportuno reflexionar acerca de la complejidad, amplitud y flexibilidad que las intervenciones requieren. Experiencia, aprendizaje y memoria, plasticidad neuronal, plasticidad del yo, subjetividad, singularidad, a través de la suma de experiencias vividas cada individuo se presenta único e irrepetible en cada momento, más allá de su bagaje genético. Entre el psicoanálisis y las neurociencias se produce una intersección; puede decirse, a modo ilustrativo, que no se puede pensar dos veces con el mismo cerebro. Los conceptos psicoanalíticos de inconsciente y de pulsión adquieren una resonancia biológica, y se revelan como fundamentales para acompañar al sujeto aprendiente (Arnus, Costa, Feinman, Kunst, Rattazzi y Rivera, 2014).

En este acompañar Marturana&Hirsch (2013) hacen referencia a las neuronas en espejo, aquellas que permiten percibir lo que le sucede al otro y ponerse en su lugar. Así puede entenderse la capacidad del adulto de comprender al alumno a la hora de intervenir y la posibilidad del aprendiente de detectar motivaciones, ideas, gestos, intereses y emociones que lo incentiven a aprender. En el Nivel Inicial las maestras muchas veces contribuyen a las representaciones mentales de los niños gesticulando a gran escala para que las neuronas en espejo del enseñante y los aprendientes puedan emparejarse, captando la intención y las teorías que ayuden a los niños a entender de qué se trata lo que la maestra está intentando enseñarles.

2. Antecedentes

Se desarrolla a continuación una breve reseña de las investigaciones disponibles y pertinentes al objeto de estudio propuesto. Estas investigaciones de carácter empírico, se centran en la influencia de las dificultades de atención en el aprendizaje y la eficacia de las intervenciones tempranas para prevenir problemas de aprendizaje, abordando especialmente el contexto escolar.

Se realizó un estudio en el año 2001 en las escuelas de España, ciudad de Sabaneta, cuyos investigadores fueron Cornejo, Osía, Sánchez, Carrizosa, Sánchez, Grisales, Castillo Parra y Holguín. Tenían el objetivo de evaluar la prevalencia del TDAH en un municipio de Medellín, Colombia y determinar su distribución por subtipo, tipo de institución, grupo de edad y estrato socioeconómico. Con respecto al método de evaluaron 470 sujetos con edades de entre 4 y 17 años, de ambos sexos. Para la medición se realizó la aplicación de un formulario según los criterios del DSM IV en un primer momento y luego se administraron una entrevista estructurada, prueba de Connors y evaluación de inteligencia. Por medio de éstas se ha recolectado la información necesaria para llegar a la conclusión de que la prevalencia del TDAH es alta y que el subtipo más frecuente es el combinado, se halló también que predominó el sexo masculino y que existen repercusiones en el desempeño académico. Por último se vio la necesidad de desarrollar programas de detección temprana de esta problemática.

Luego Miranda Casas, Uribe, Llarío, y Jarque (2003) realizaron una evaluación e intervención en niños preescolares con manifestaciones de Trastorno por Déficit de Atención y conducta disruptiva. Se ha investigado la incidencia en el aprendizaje de dificultades atencionales en niños en edad preescolar. Resulta controvertido realizar un diagnóstico antes de los 7 años, sin embargo características de inatención, hiperactividad e impulsividad interfieren en el desempeño cuando se dan con mayor intensidad a la esperada. Dichas hipótesis y conclusiones se desprenden de estudios empíricos cualitativos y cuantitativos realizados a partir de entrevistas a familias y

docentes, observaciones en contextos naturales y escalas de estimación conductual. Concluyeron que es de vital importancia detectar aspectos disfuncionales en forma temprana e implementar estrategias en los contextos cotidianos que disminuyan las dificultades en los primeros años y en etapas futuras de desarrollo.

En cuanto a la detección, los doctores Grañana, Richardeau, Gorriti, O' Flahenty, Scotti, Sixto, Allegri, y Fejerman (2003), realizaron aquí, en Buenos Aires, en el mismo año que la investigación mencionada anteriormente, un estudio con el objetivo de valorar la escala SNAP IV como medio de hallazgo de niños argentinos con déficit de atención entre los 4 y 14 años de edad. El estudio fue aprobado por el Comité de investigación del Hospital Austral. Como método se administró la escala a maestros en dos escuelas seleccionadas a 1230 niños de la provincia de Buenos Aires. Los docentes completaron los cuestionarios de los síntomas de 20 o 30 alumnos por clase. Luego se seleccionaron y dividieron los casos positivos y negativos. Se entrevistó a los padres de los casos hallados como positivos según los síntomas señalados por los maestros, debían estar presentes de seis a nueve ítems para considerar Déficit de Atención y/o seis a nueve para considerar Hiperarctividad - Impulsividad. Se contó con un equipo de psicopedagogas para asesorar a docentes y padres. Los resultados obtenidos fueron el hallazgo de 98 casos positivos. La idea ha sido identificar síntomas para luego realizar un diagnóstico con instrumentos adecuados, evaluar tratamientos y establecer objetivos terapéuticos.

Más adelante Millá(2006) evaluó la importancia de la intervención temprana en sujetos con dificultades de aprendizaje y con déficit atencional. Se basó en niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad, aplicando escalas de desarrollo, pruebas psicométricas y neuroevaluativas y realizando observaciones. El estudio cuantitativo y cualitativo concluye que durante dicho rango etario se producen cambios que permitirán adquirir capacidades para conocer y aprender. En el período que comprende la educación infantil se logran una gran cantidad de aprendizajes que constituirán la base para la educación Primaria, disminuidos si no se atiende tempranamente déficits atencionales. Con la intervención ayudamos a

construir circuitos neuronales y mejorar sus capacidades en un momento del neurodesarrollo de gran neuroplasticidad; previniendo el fracaso escolar.

Posteriormente Cardo y Servera (2008), en el artículo Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad cuentan que, con el objetivo de investigar la relevancia de la evaluación de las funciones ejecutivas en niños con dificultades atencionales, Romero y Ayuso en la ciudad de Mallorca, España, realizaron un estudio cuantitativo con 22 niños con TDAH con predominio inatentos, 22 con TDAH combinado y 44 que no cumplían los criterios para acceder a un diagnóstico de TDAH. Los grupos comprendían niños en un rango etario de 5 a 11 años. Se aplicaron técnicas de medición de funciones ejecutivas: Stroop, la escala de Magallanes de impulsividad computarizada, efecto Simon y pruebas de inteligencia de la escala Wechsler. El resultado fue una gran disparidad entre los resultados de los grupos con TDAH y el otro en cuanto a habilidades atencionales y a memoria de trabajo. Los TDAH combinados se diferenciaron también en fluidez, impulsividad cognitiva, inhibición de respuestas y flexibilidad cognocitiva. Los TDAH inatentos, por su parte, se mostraron disparidad en amplitud atencional y planificación. Concluyen que no hay un cuerpo conceptual y teórico plenamente establecido entre TDAH y funciones ejecutivas, pero puede conceptualizarse como una función neurobiológica heterogénea que requiere de más investigaciones, intervenciones y tratamientos. Sostienen también que, a lo largo del tiempo, el trastorno y sus intervenciones sean reinterpretadas en función de sus efectos a lo largo del ciclo vital de las personas, desde la niñez, adolescencia y en la edad adulta.

Luego Whitebread y Basilio (2012), participaron del estudio cuantitativo con una muestra de 83 niños de entre 5 y 6 años. Se les administraron 24 tareas para medir habilidades cognitivas, recolectando datos acerca de la atención, memoria de trabajo, flexibilidad y control inhibitorio. Como resultados se destaca que dichas habilidades, así como las metacognitivas y de autoregulación comienzan a desarrollarse durante los primeros años, es esperable que niños que se encuentran en dicho rango etario puedan participar de actividades cognitivas que involucran varios pasos controlando la atención. Apoyar y fomentar la autorregulación permite

mejorar la eficacia educativa. Las intervenciones apuntarán a mediar el aprendizaje y ayudar a los niños a convertirse en aprendices independientes.

Un año después Génesis (2013) de la Universidad de Ambato, realizó una investigación acerca de la hiperactividad y su influencia en la atención en niños de nivel preescolar. Analizó la relación entre dificultades atencionales, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales y habilidades cognitivas. El estudio cualitativo se llevó a cabo en la guardería Caminitos de Luz de la ciudad de Puyo, provincia de Pastaza, Ecuador. La muestra estuvo compuesta por 5 maestras del Nivel Inicial y 47 padres, a quienes se les administraron entrevistas semiestructuradas. Llegó a la conclusión de que docentes y padres suelen detectar síntomas de déficit de atención y requieren más conocimiento y orientación. Se recomienda capacitación a los docentes y padres y apoyo a los niños mediante la recuperación y apoyo en sus destrezas y habilidades. Asimismo se proponen intervenciones para el aula y el hogar, algunas de estas sugerencias tienen que ver con la creación de rutinas, con anticipar, evitar distracciones, limitar opciones, utilizar recompensas y refuerzos positivos y ayudar al niño a descubrir sus fortalezas.

Mientras tanto, Scandar (2013), estando a cargo del departamento de la Fundación TDAH, realizó una investigación acerca de la prevalencia de Trastorno por Déficit de Atención en la República Argentina. Sostiene que conocer la prevalencia es de suma importancia para saber objetivamente la forma en que el trastorno se presenta en una población específica, para planificar medidas asistenciales, y para capacitar a los profesionales que los acompañan. La muestra estuvo compuesta por 801 niños de ambos sexos de 6 a 9 años. Para determinar el grado de prevalencia se utilizó como metodología escalas y entrevistas estructuradas, se siguieron criterios del DSM IV para realizar hipótesis diagnósticas y determinar subtipos. El resultado fue un porcentaje de 4,99 % de niños que cumplieron con los criterios tenidos en cuenta para la confección de las escalas y entrevistas y un 7,86 % según los criterios del DSM IV. Se llega a la conclusión de que TDAH es el trastorno psiquiátrico de inicio en la infancia con más prevalencia en el país.

Otra investigación desarrollada por Scandar (2013), se ocupó de la relación entre los síntomas del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad y el aprendizaje en las instituciones educativas en niños preescolares argentinos. En el estudio participaron 55 niños en edad preescolar de un centro educativo privado. El mismo presenta un diseño cuantitativo con técnicas de recolección de datos basadas en escalas estructuradas y cuestionarios a docentes y cualitativo mediante percepciones de los maestros. Se observó incidencia de los síntomas de inatención sobre el aprendizaje. Es la atención, dentro de la tríada diagnóstica del TDAH (atención, hiperactividad, impulsividad), la que se asocia fundamentalmente con el rendimiento académico. Los posteriores déficits en el aprendizaje tienen su origen ya en la escolaridad inicial, por lo que se concluye la conveniencia de iniciar intervenciones clínicas y educativas a edad temprana.

Un trabajo reciente resulta interesante ya que aporta datos sobre la mirada docente hacia la intervención psicopedagógica. Fue desarrollado en Argentina por Messi, Rossi y Ventura (2016). Se diseñó un cuestionario compuesto por diez preguntas, participaron 65 docentes de 5 escuelas primarias y secundarias argentinas que contaban con acompañamiento psicopedagógico con una antigüedad mayor o igual a 3 años. Los resultados mostraron que los docentes representaron la intervención psicopedagógica como la reeducación de dificultades de aprendizaje de los alumnos, sustentada mediante tratamientos individuales y adaptaciones curriculares. Si bien el trabajo conjunto entre docentes y psicopedagogos pareció ser escaso, es el punto sobre el que más expectativas manifestaron los docentes.

Cabe destacar que los investigadores mencionados coinciden en la influencia que tiene el Déficit Atencional sobre el aprendizaje y en la importancia de las intervenciones psicopedagógicas tempranas para mejorar el pronóstico de la modalidad de aprendizaje en el presente y en la escolaridad futura. Puede agregarse la prevalencia significativa de casos hallados y la riqueza del trabajo conjunto entre psicopedagogos, docentes y familias. Las dificultades atencionales, cumplan o no con la cantidad de criterios necesaria para ser diagnosticada como TDAH involucra

al niño, a su entorno escolar y familiar, repercutiendo en el bienestar, calidad de vida, relaciones y aprendizaje de los niños que presentan dicha problemática.

3. Planteo del Problema

Como fue mencionado anteriormente, los niños con perturbaciones atencionales presentan manifestaciones heterogéneas como todos los sujetos. Fernández (2017) afirma que las diferentes características están marcadas por factores como su subjetividad, contexto familiar y escolar, inteligencia, organismo, cuerpo y deseo. Las conductas de inatención interfieren en sus procesos de aprendizaje, ya que provocan que no permanezcan el tiempo necesario atendiendo a la fuente de información para procesarla, afectando a los niños y a su entorno restando bienestar. En el Nivel Inicial pueden detectarse signos de alarma que, con intervenciones adecuadas mejoran el pronóstico y disminuyen la probabilidad y/o intensidad de posibles trastornos de aprendizaje, bajo rendimiento académico y fracaso escolar en el Nivel Primario (Scandar, 2016).

Hemos visto en los antecedentes que el 7,86% de los niños que participaron del estudio realizado por el Dr. Scandar para la fundación TDAH, cumplen con los criterios diagnósticos presentes en el DSM IV, convirtiéndose en la patología psiquiátrica con mayor población infantil en nuestro país. Durante la niñez presentan más problemas en el hogar y en la escuela ya que sus comportamientos deben seguir un orden establecido por regulaciones diferentes a su voluntad. Aunque la edad de detección del trastorno es discutida, rastrear síntomas distintivos tendrá repercusiones preventivas. El problema merece que se realicen nuevos estudios ya que hay pocas investigaciones profundas y actualizadas en Argentina, dificultando una práctica profesional confiable. Existe inconsistencia ya que la comunidad académica interpreta la problemática de dificultades de atención y su incidencia en el aprendizaje desde diferentes corrientes. Sin embargo, la meta de determinar intervenciones psicopedagógicas eficaces de acuerdo a las características del niño y del proceso enseñanza – aprendizaje particular favorecen

las posibilidades escolares (Scandar, 2016). Las causas de las dificultades atencionales son diversas, cada sujeto que las presenta posee un bagaje genético, una historia, una subjetividad, un contexto y situaciones variadas que lo atraviesan e interpelan en el complejo proceso de aprendizaje (Janin, 2007).

El presente estudio cualitativo, con diseño de Teoría Fundamentada, posee como pregunta central de investigación el siguiente interrogante: ¿Qué tipo de intervenciones psicopedagógicas favorecen el aprendizaje en niños de sala de cinco años con dificultades de atención en un colegio privado de CABA? Se busca detectar niños de sala de cinco con dificultades atencionales a través de entrevistas semi – estructuradas individuales. Los informantes serán sus docentes y las psicopedagogas del Nivel. El objetivo consiste en conocer sus particularidades conductuales, subjetivas, contextuales, relacionales, modalidades de aprendizaje e intereses así como el lugar donde es posicionado como alumno y sujeto, cómo es visto y acompañado por sus pares y docentes, detectando intervenciones psicopedagógicas que permitan mejorar sus aprendizajes. En relación a la viabilidad, la investigación se realiza en un colegio privado de CABA que posee los recursos humanos necesarios ya que cuenta con seis salas de cinco años, presentando un total de ciento sesenta y cuatro niños de preescolar. Se cuenta también con recursos financieros y materiales. El acceso a la muestra es posible ya que ha sido autorizado por los directivos de la institución.

4. Objetivos

Los objetivos planteados para la presente investigación son:

Conocer posibles intervenciones psicopedagógicas en niños de preescolar con dificultades de atención, en un colegio privado de CABA, para mejorar los resultados en sus procesos de aprendizaje.

Identificar características similares que poseen los niños con dificultades atencionales.

5. Método

5.1 Diseño

El diseño es de tipo cualitativo, realizando un abordaje general que se utilizará en el proceso de indagación con el propósito de comprender los fenómenos mencionados en los objetivos. Está basado en la Teoría Fundamentada, mediante el procedimiento de comparación constante (Strauss y Corbin, 2002). Se ha seleccionado dicha teoría ya que no hay estudios que cubran la muestra de la investigación y se busca generar una teoría en base a los datos recolectados. A partir de ellos se intenta abordar la problemática de dificultades de atención y su incidencia en el aprendizaje de niños de sala de 5 años, detectando casos, recursos y estrategias para minimizar el riesgo de trastornos de aprendizaje en la sala y en el Nivel Primario de la comunidad educativa de la institución, buscando nuevas formas de comprensión en el ambiente natural. El presente diseño es práctico, ya que los resultados contribuirán al conocimiento de la población y a mejorar el proceso de aprendizaje a partir de la investigación mediante un plan de acción que llevarán a cabo las docentes y las psicopedagogas.

5.2 Participantes

El estudio incluye una muestra no probabilística e incidental ya que la población es seleccionada de acuerdo al objetivo de la investigación, no es aleatoria. Está constituida por niños de clase media de sala de cinco años del Instituto Nuestra Señora de Las Nieves ubicado en el barrio de Liniers, CABA. La unidad de análisis se conforma por niños de preescolar de ambos turnos. En el turno mañana la sala “A” está compuesta por doce varones y dieciséis mujeres, la sala “B” por trece varones y dieciséis mujeres y la sala “C” por catorce varones y quince mujeres, haciendo un total de treinta y nueve varones y cuarenta y siete mujeres, ochenta y seis niños en el turno mañana. En el turno tarde la sala “A” está compuesta por

once varones y catorce mujeres, la sala “B” por doce varones y catorce mujeres y la sala “C” por diez varones y diecisietemujeres, haciendo un total de treinta y tres varones y cuarenta y cinco mujeres, setenta y ocho niños en el turno tarde. Las salas de cinco, entonces, se componen por ciento sesenta y cuatro alumnos, setenta y dos varones y noventa y dos mujeres. Parte de ellos son posibles alumnos con dificultades de atención. Las seis maestras de las salas de cinco y las dos psicopedagogas serán informantes en este estudio. La investigadora no tendrá contacto directo con los alumnos.

5.3 Técnicas de recolección de datos

Para el trabajo de campo cualitativo se empleará la técnica de entrevista semi-estructurada a las docentes y psicopedagogas. Este procedimiento puede definirse como una interacción entre dos personas, planificada según los objetivos de la investigación, en la que el entrevistado da su opinión sobre el asunto y el investigador recoge la información. Se compone por preguntas abiertas, claras y neutrales que guardan un orden específico en función de los datos que se espera obtener (Yuni y Urbano 2006).

5.4 Procedimiento

En el mes de noviembre de 2019 se acordó una reunión y se realizó una presentación personal, del trabajo de investigación y de los objetivos que persigue el mismo. Dicho encuentro se hizo ante el equipo directivo del Nivel Inicial, las psicopedagogas y las maestras de sala de cinco del Instituto Nuestra Señora de Las Nieves, ubicado en el barrio de Liniers, CABA. El tema les pareció relevante ya que notan la presencia de niños con dificultades atencionales en las distintas salas y consideran oportuno intervenciones para su bienestar y aprendizaje. La participación fue voluntaria.

Las entrevistas fueron respondidas y completadas siguiendo el criterio de selección de los profesionales del Instituto. Se les pidió que las respuestas estén basadas en aquellos niños que ellos consideran que presentan características de inatención en diversas situaciones y actividades cotidianas que interfieren con sus

aprendizajes (Scandar, 2006). La recolección de datos se llevó a cabo durante la jornada habitual de los alumnos del Jardín. Se acordó previamente el lugar donde se desarrollaron las entrevistas, que consisten en cuestionarios con preguntas preestablecidas con duración de treinta minutos aproximadamente, habilitando el suministro de información específica de acuerdo a la visión de los profesionales.

No se considera que los niños puedan padecer algún tipo de daño, ya que las entrevistas fueron administradas a los profesionales y los niños no tuvieron participación alguna ni contacto directo con la investigadora. Se mantendrá la confidencialidad (Maravi, 2007). El reporte estará disponible para ser comunicado a los directivos si lo requieren, en pos de mejoras del proceso enseñanza aprendizaje. Podrá ser de utilidad para docentes y psicopedagogas, para la comprensión de la realidad de la población concreta con la que trabajan a diario y para la planificación de estrategias que favorezcan el aprendizaje de los niños que presentan características de inatención y de los alumnos de Preescolar en general.

6. Resultados

Entrevistas a docentes y psicopedagogas

Como se había previsto y ya se mencionó, se entrevistaron las seis docentes de las salas de cinco y las dos psicopedagogas. Los encuentros se desarrollaron en el colegio durante las horas especiales de las maestras, quienes ya habían analizado previamente acerca de qué alumnos responder los cuestionarios, teniendo en cuenta lo explicitado durante el encuentro de presentación de la investigación. Y con las psicopedagogas en horarios acordados con anterioridad, una en el turno mañana y otra en el turno tarde, quienes también habían decidido sobre qué niños responder debido a sus dificultades de atención observadas durante las jornadas.

Para confeccionar las entrevistas se tuvieron en cuenta algunas conductas esperables en alumnos que presentan dificultades atencionales, intervenciones, tratamientos y cambios. Están compuestas por once preguntas abiertas, específicas sobre el tema de investigación, y un apartado de observaciones que permite agregar

algún aspecto particular y subjetivo que no esté contemplado en las preguntas preestablecidas.

En el turno mañana de la sala “A” dos mujeres y un varón presentan dificultades de atención (de veintisiete alumnos), de la sala “B” la maestra observa tres mujeres y de la sala “C” dos varones y una mujer. En el turno tarde de la sala “A” una mujer y dos varones muestran problemas atencionales, de la sala “B” dos varones y de la sala “C” una mujer y un varón. Las psicopedagogas respondieron acerca de dos varones, en el turno mañana de la sala “A” y en el turno tarde de la sala “C”, niños que no habían sido descriptos por las maestras ya que de ese modo fue acordado entre las profesionales.

Triangulación de datos.

La Triangulación, como término metafórico, representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para desarrollar o corroborar una interpretación del fenómeno estudiado. Constituye una herramienta enriquecedora, facilita identificar diversas formas de observación de un fenómeno permitiendo validar la información y ampliar y profundizar su comprensión (Benavidez y Gómez, 2005). Se utilizó un método comparativo constante, agrupando conceptos en categorías y relacionándolas entre sí. A partir del mismo puede plantearse la multiplicidad de fenómenos que llevan a un niño a presentar características de inatención en situaciones de enseñanza aprendizaje en sala de cinco años del nivel inicial.

Análisis de categorías

Categorías: Enfocar la atención – Comienzo - Errores.

En forma grupal.

Sólo una maestra del turno tarde señaló que la niña presta atención ante las consignas grupales, sin embargo, no siempre cumple con lo que se le pidió ya que

en ocasiones le cuesta comprender. La mirada y la palabra personal, saberse acompañado, guiado y sostenido puede dar la posibilidad de concentrarse en lo propuesto, esforzándose por dejar fuera de foco una multiplicidad de estímulos internos y externos, postergar deseos y afianzar creencias y cogniciones potencializadoras.

En forma individual.

Necesitan que las consignas sean reiteradas en forma individual diecisiete alumnos. Las maestras señalan que deben acercarse a ellos, repetir la consigna o explicarla de otro modo, más corta y sencilla. Sin la cercanía de la maestra comienzan impulsivamente a desarrollar otra propuesta, no lo pedido, deambulan o juegan solos o con otros niños sin advertir que comienza otra actividad. Señalan también que 2 de los varones del turno tarde se oponen, dicen que no quieren, uno de ellos se esconde bajo la mesa y se enoja si no es lo que desea hacer. Conductas similares se repiten en otro niño del turno mañana, dice que no quiere, comienza a correr, insulta, realiza sonidos de percusión con cualquier objeto o comienza a reírse fuertemente. Algunos de estos niños aún no se han construido simbólicamente como alumnos, su energía libidinal se dirige a otros objetos, el deseo orienta la atención de acuerdo a la subjetividad de cada uno. Ser alumno va es una construcción, en parte, resultado de la intervención pedagógica. Es justamente desde este presupuesto que aparecen algunos de los malestares de los docentes cuando no se encuentran con el alumno ordenado que están esperando dentro del colegio. Allí es oportuno trabajar con los maestros y pensar estrategias de intervención. Escolarizarse supone, por ejemplo, la postergación de necesidades y deseos inmediatos, tener en cuenta a los otros, apropiarse de los tiempos y de las rutinas escolares. Construir la asimetría que posibilita aprender. Es decir, en este camino, hay algo del orden de la restricción que se pone en juego en esto del ser alumno.

Categoría: Sostener la atención.

En este ítem las maestras y psicopedagogas coinciden en que todos, mujeres y varones de ambos turnos, presentan dificultades para sostener la atención durante el desarrollo de las actividades, señalando que la duración está relacionada con el deseo y el interés que genere en ellos la actividad. Las conductas frecuentes en las propuestas lúdicas regladas son comenzar sin esperar el turno, distraerse mientras juega el compañero mirando hacia otro lado o hablando, pararse y/o jugar con algún objeto o juguete que se encuentre al alcance. Manifiestan también que se enojan si pierdan y abandonan el juego. En las propuestas de trabajo en la mesa les cuesta continuar y finalizar, algunos niños logran darse cuenta y miran la hoja del compañero para orientarse en la tarea. En las actividades del cuaderno, cuando deben copiar de la pizarra piden frecuentemente que se les indique por dónde van o simplemente dejan de copiar. No continúan sin intervención docente. La demanda pulsional puede estar en discordancia con la tarea solicitada provocando frustración cuando el deseo debe ser postergado. Sostener la atención implica voluntad y esfuerzo.

Categoría: Estímulos irrelevantes.

La mayoría de los niños se distrae por los ruidos, alguna persona que ingresa a la sala, por sus compañeros o por objetos y juguetes presentes en el ambiente. Sólo una nena y un varón del turno tarde no muestran características de inatención por estímulos externos que no forman parte de la situación áulica que se está llevando a cabo. Los sentidos reciben información del contexto, la misma debe ser integrada y seleccionada. Dicha elección puede no acordar con lo esperado para la situación de enseñanza – aprendizaje.

Categoría: Movimiento en exceso.

Casi todos realizan movimientos en exceso, les cuesta permanecer sentados entonces se ponen de pie y deambulan por la sala, mueven sus piernas y manos, cambian de posición en la silla casi constantemente arrodillándose sobre ella por ejemplo, juegan con las herramientas de trabajo o útiles de la cartuchera si la están

usando en ese momento, algunos tocan a sus compañeros cercanos. Muestran características del periodo sensorio motriz, se relacionan con el mundo circundante a través de los sentidos y la actividad motriz, al interiorizar las acciones van conociendo pero aún no hay representación. Sólo un niño del turno tarde permanece sentado sin dificultad y frecuentemente se recuesta sobre la mesa expresando que tiene sueño o está cansado, no muestra motivación sino que evade la situación tal vez por desgano, apatía, o por el esfuerzo sostenido que requiere participar activamente de una situación de aprendizaje sistemático.

Categoría: Habla.

Algunos niños no terminan de escuchar la pregunta o el relato de otro e interrumpen el discurso para hablar, a veces del mismo tema y otras de temas de su interés, aunque que no estén desarrollándolo en ese momento. Les cuesta esperar y respetar el turno en los intercambios grupales. Otros alumnos no logran organizar el relato, se apuran y no presentan claridad en sus exposiciones. Muchos hablan constantemente. Otros niños permanecen callados, incluso cuando deberían hablar para responder acerca del tema que se está tratando o expresar lo que necesitan o desean. Coincidentemente los niños que se enojan cuando deben prestar atención y comenzar la tarea gritan, si no son escuchados cuando ellos quieren y muestran desinterés por continuar formando parte de la propuesta. Resulta oportuno anticipar que algunos de ellos presentan trastornos específicos en el lenguaje y realizan tratamiento fonoaudiológico, tema que será mencionado con mayor detalle en la categoría tratamientos.

Categoría: Intervenciones.

En este punto las respuestas cambian de acuerdo a las características de los niños y a los estilos de las profesionales. Cabe destacar que las psicopedagogas recorren las salas, observan, escuchan las inquietudes de las maestras y las asesoran para implementar estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se organizaron jornadas de capacitación acerca de diversos temas, en algunas de ellas se trabajó cómo hacer clases motivadoras para convocar la atención, cómo trabajar

con las emociones y recursos para implementar en la sala para niños con dificultades atencionales. Se acuerdan reuniones con familias y visitas de los especialistas tratantes con el objetivo de observar y realizar sugerencias.

La docente de la sala “A” del turno mañana cuenta que se sienta y sostiene sobre sus brazos la niña o la abraza para que permanezca sin moverse mientras desarrolla la actividad, mira a los ojos a los niños que necesitan que se le repita la consigna poniéndose a su altura y/o conversa de manera personal. La maestra de la sala “B” refuerza la consigna y acompaña permaneciendo cerca, hace adecuaciones en algunas actividades del cuaderno pidiéndole que copie menos que el resto cuando la propuesta es extensa. La docente de la sala “C” se acerca y repite la consigna personalmente y sienta a los chicos con dificultades atencionales lejos de los niños con los que más juegan y conversan en un sitio distante de la puerta. La docente de la sala “A” del turno tarde les pide que la miren o se acerca, marca pautas y límites con firmeza explicando por qué y brindando contacto físico, guía el trazo con instrucciones; a uno de los niños se le redujo el horario escolar ya que ingresa 45 minutos después para disminuir la ansiedad que le ocasionaba la entrada junto al resto de los chicos del Jardín. La maestra de la sala “B” repite consignas y pautas y conversa frecuentemente con los padres, lo ubica en la sala donde puede estar más atento, lo reconvoa, le encarga tareas que le permitan desplazarse, le ofrece recompensas como ser secretario y le anticipa las consecuencias de sus conductas positivas o negativas. La docente de la sala “C” repite personalmente de manera explicativa y pausada y en ocasiones muestra en forma individual cómo debe desarrollarse la tarea.

Las psicopedagogas intervienen en forma indirecta brindándoles recursos a las maestras sobre situaciones particulares, llevando a cabo entrevistas con docentes y padres de los niños que presentan dificultades con el objetivo de obtener información clínica y evolutiva del problema, conocer la historia personal y familiar y el modo de proceder ante las dificultades y comunicándose con los profesionales que tratan a los niños fuera de la institución, quienes pueden aportar otra visión; y de manera directa resaltando logros y conductas deseables de los alumnos o conversando con algún niño dentro de la sala para ofrecerle herramientas que le permitan actuar de otro modo. Algunas de sus sugerencias hacia las maestras

son remarcar los logros y manifestar emociones positivas, estimular las fortalezas y habilidades, permitirle desplazamientos con algún objetivo, anticipar situaciones y actividades, establecer las propuestas del día y comunicarlas exponiéndola a través de dibujos en un lugar visible, anticipar consecuencias de las conductas que considera que pueden desplegarse, buscar el contacto visual, fomentar la identificación y comunicación de emociones de manera asertiva, realizar adecuaciones según las necesidades personales, establecer objetivos pequeños a lograr a corto y mediano plazo y trabajar utilizando el proceso de andamiaje, favoreciendo la atención y el aprendizaje.

Categoría: Tratamientos.

En el turno mañana un niño se encuentra en evaluación psicológica y neurológica debido a sus conductas de inatención, oposición, a su necesidad de realizar sonidos de percusión, gritar e insultar. Desarrolla tratamiento psicológico una nena que presenta conductas inapropiadas y tiene antecedentes de violencia familiar durante sus primeros años de vida con su familia biológica, actualmente ella y sus hermanos viven en otro hogar. Por otra parte una niña recibe tratamiento fonoaudiológico por dificultades de articulación en el habla. Realiza tratamientos con neurolingüista y psicopedagoga una nena que presenta deficiencia en el lenguaje expresivo y comprensivo. Con el diagnóstico de Síndrome de Cromosoma Frágil una alumna desarrolla tratamiento con terapeuta ocupacional, psicopedagoga, psicóloga, neurólogo y homeopático. Otra nena se encuentra trabajando con neurolingüista, terapeuta ocupacional, psicopedagoga y neuróloga. Un alumno se encuentra en tratamiento fonoaudiológico y psicopedagógico. Los tres restantes no realizan tratamiento ni han sido evaluados por profesionales.

De acuerdo a los datos obtenidos en el turno tarde, un niño y una niña se encuentran en tratamiento con fonoaudióloga y psicóloga, a otro niño, como se mencionó, le redujeron la jornada en el Jardín. Con dificultades de atención y de lenguaje una nena de la misma sala recibe tratamientos con fonoaudióloga. Uno de los alumnos recibe terapia psicológica, muestra conductas de oposición, hiperactividad y dificultades atencionales. Está presente también el tratamiento con psicomotricista y fonoaudióloga. Un alumno de los mencionados no recibe tratamiento.

Puede corroborarse la afirmación realizada en la Triangulación de datos, las dificultades atencional en los niños mencionados como consecuencia de otras dificultades.

Categoría: Cambios a partir de las intervenciones.

En el análisis y relación de los datos obtenidos a través de las entrevistas hay acuerdo entre psicopedagogas y docentes en los cambios positivos que se observan a lo largo del tiempo cuando los niños son tenidos en cuenta desde la particularidad individual y reciben las intervenciones que necesitan para incrementar sus posibilidades de aprendizaje, disminuyendo las consecuencias de sus dificultades atencionales. Señalan que lograron permanecer sentados más tiempo, cuando son reconvocados pueden integrarse nuevamente a la propuesta, algunos comienzan a compartir juegos y breves diálogos con sus pares, intentan imitar o copiar modelos, desarrollan las actividades si tienen motivaciones externas como terminar e ir a jugar al patio, aumentaron los tiempos de espera, avanzaron en la pronunciación de palabras y armado de oraciones, mejoraron vínculos con pares y maestros, incrementaron sus habilidades sociales, adquirieron hábitos, participaron de momentos de escucha a docentes y pares, adquirieron mayor cantidad de contenidos curriculares, desarrollaron habilidades cognitivas con mayor autocontrol y aumentaron la participación, organización y autonomía.

Cuando las familias acceden a evaluaciones y tratamientos, escuchan sugerencias y conocen cómo se está desarrollando el proceso personal de aprendizaje acompañados por las docentes y psicopedagogas, los cambios son más notorios y profundos, incrementando el bienestar en el resto de los ámbitos cotidianos en los que se desenvuelve el niño. Cabe mencionar nuevamente la importancia de la mirada atenta y personal sobre cada niño como sujeto particular, con características y necesidades propias que forma parte del entramado familiar y escolar ubicándose en un lugar particular.

9.Discusión

En la discusión puede recuperarse la pregunta planteada acerca de los beneficios que producen las intervenciones psicopedagógicas en el aprendizaje de niños de sala de cinco años de un colegio privado de CABA. Los resultados de la información reunida en el trabajo de campo, que ya se han presentado, hacen posible relacionar, comparar, corroborar o disentir con la información desplegada en el marco teórico y antecedentes del presente trabajo. Resulta oportuno recordar los conceptos de organismo, cuerpo, inteligencia y deseo expuestos por Alicia Fernández en su libro *la Inteligencia Atrapada* (Fernández, 1987) ya que nos permiten comprender profundamente que los niños que presentan características de inatención no son sujetos iguales ni coincidentes en todos sus aspectos, sino que son individuos con particulares orgánicas atravesadas por el deseo y la inteligencia conformando un cuerpo que aprende, piensa, siente y actúa de un modo peculiar dentro de una familia que posibilita mirar al niño dentro de ella, muchas veces como portador de síntomas que hablan acerca de la misma y sus vínculos o como poseedor de problemas de aprendizaje como consecuencia de diversas causas.

De lo expuesto se desprende que las dificultades atencionales no siempre se deben a un Trastorno del neurodesarrollo de inicio en la infancia (Scandar, 2016). El modo que el niño encuentra para simbolizar, aprender, desenvolverse, relacionarse, expresarse y ubicarse en el contexto familiar y escolar en el que se encuentra inmerso resulta altamente influyente (Baraldi, 1993). Dichas afirmaciones se corroboran con el trabajo de campo realizado, en el que se han mencionado niños que presentan características de inatención (Roselli, 2010) con

elaboraciones subjetivas y simbólicas propias, creencias particulares y deseos e intereses dentro de un proceso de construcción como alumnos. Los alumnos se encuentran inmersos en un medio escolar con demandas, paradigmas, y estilos particulares que, muchas veces, los ubican como poseedores del problema sin reflexionar acerca del resto de los factores. La mayoría de los sujetos acerca de los que se han respondido las entrevistas manifiestan dificultades para atender a las consignas y sostener la atención durante el desarrollo de las propuestas, cometen equivocaciones por no haber escuchado o por resolver impulsivamente, se les hace difícil permanecer sentados y realizan movimientos ociosos, no esperan sus turnos, hablan en forma casi constante o permanecen en silencio incluso cuando deben responder o son afectados por estímulos irrelevantes. Dichos comportamientos pueden ser consecuencia de una gran amplitud de causas, entre ellas ambientales como violencia familiar, adopción, factores subjetivos, el momento de estructuración psíquica en el que se encuentran trastornos de base. Entre los trastornos diagnosticados se puede hacer referencia al caso de la niña que presenta Síndrome de Cromosoma Frágil y de los niños tratados por Trastorno específico del lenguaje expresivo y comprensivo.

El proceso diagnóstico debe ser prudente y diferencial ya que el sujeto posee una constitución única y es en ella donde se plasman sus aprendizajes de una manera peculiar (Baraldi, 1993). Conocer fortalezas y debilidades, así como los aspectos orgánicos, cognitivos, simbólicos, subjetivos, contextuales y vinculares permite reflexionar para delinear e intentar intervenciones diversas, sometidas a constante revisión y construcción, que promuevan posibilidades de aprendizaje y acompañen a través del tránsito por las diferentes etapas escolares.

En la Revista de Neurología, Miranda Casas expone estudios realizados en España, en el Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, que arrojan como resultado que entre los preescolares remitidos para valoración psiquiátrica el 86% presenta TDAH (Miranda 2003). El doctor Scandar señala que el 7,86% de los niños que participaron de su investigación para la Fundación TDAH cumplen con los requisitos señalados en el DSM IV de TDAH (Scandar, 2016). Resulta oportuno destacar la controversia y discusión de realizar un diagnóstico de TDA antes de los siete años; así como que debido a las características y objetivos de los estudios

citados recientemente sólo se han tenido en cuenta conductas observables para realizar el diagnóstico. En ambas investigaciones no se han valorado aspectos no dichos u observados, como la estructuración psíquica, sus procesos simbólicos y subjetivos, cómo van construyendo el conocimiento, cómo son mirados en el contexto familiar y escolar, situaciones de cambio, preocupación o angustia, autovaloración y autoestima, construcción como alumnos, deseos y posicionamientos ante el objeto de conocimiento.

Ha quedado manifiesta la importancia y validez de una evaluación integral, que considere al sujeto en su totalidad y las implicancias que el ambiente tiene sobre él. En todos los casos, como señala el Diseño Curricular mencionado en los antecedentes, se deberá ampliar el horizonte de todos los alumnos a través de propuestas acordes a su proceso evolutivo (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2000). Este tipo de actividades son tenidas en cuenta por las docentes de la institución en la que se realizó el trabajo de campo, quienes desarrollan y ofrecen diversas propuestas. En cuanto a las situaciones individuales las maestras y psicopedagogas indican la dificultad que poseen los niños con dificultades atencionales para aceptar reglas, esperar turnos y sostener la atención durante el transcurso de las propuestas. En el discurso de las profesionales los alumnos aparecen como poseedores de la dificultad sin cuestionar o preguntarse por factores pedagógicos, ambientales, vinculares y académicos que se desarrollan durante las jornadas escolares.

Como fue desarrollado previamente, en el presente trabajo se destaca la idea de reflexionar y revisar los modos de intervención psicopedagógica en la escuela y sus consecuencias en el niño y en el medio en el que se desarrolla. Construyendo alternativas desde la teoría y la práctica concreta y mirando al sujeto más allá de lo individual, abriendo espacios para nuevas miradas y preguntas, sumando saberes y trabajando interdisciplinariamente, en equipo, docentes, psicopedagogas y profesionales tratantes, proponiendo estrategias e intervenciones que promuevan aprendizajes (Messi, Rossi y Ventura, 2016).

Cabe destacar que el marco teórico, antecedentes y la presente investigación coinciden en la influencia que tienen las dificultades atencionales sobre el aprendizaje y en la importancia de las intervenciones psicopedagógicas tempranas

para mejorar la escolaridad presente y futura. En el período que comprende la educación infantil se logran una gran cantidad de aprendizajes que constituirán la base para la educación Primaria. En el Nivel Inicial del colegio en el que se implementó la investigación se desarrolla un trabajo conjunto entre docentes y psicopedagogas en cuanto a las intervenciones y estrategias, las mismas se ven enriquecidas por los aportes realizados por los profesionales tratantes a las psicopedagogas y por la participación de las familias, a través de entrevistas, como otro pilar fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños. De manera que puede interpretarse que es oportuno y relevante conocer las particularidades de los alumnos y sus modalidades de aprendizaje (Fernández 1987). Será importante realizar intervenciones para desplegar sus capacidades y habilidades, y adquirir los saberes curriculares pertinentes que les sea posible.

En cuanto a la adquisición de saberes, como ya se mencionó, el doctor Rosler (2017) señala que la información ingresa a través de los sentidos, y tienen mayores posibilidades de hacerlo si generan emociones positivas. A través de ellos tendrán acceso para ser almacenados y evocados cuando sea oportuno. Debido a este complejo proceso, la instrucción multisensorial en un espacio de confianza, alegría y calma que genere bienestar, es adecuada para que la atención sea convocada por la mayor cantidad de sentidos. Esta modalidad y estrategias de enseñanza multisensoriales no han sido mencionadas por las psicopedagogas ni por las docentes del nivel. Podría pensarse que este recurso no es tenido en cuenta a la hora de planificar las clases. Aunque sí se ha explicitado acerca de jornadas de capacitación sobre el conocimiento de las emociones desde los primeros años, con el objetivo de desarrollar sujetos capaces de identificar, nombrar y gestionar diversas emociones comunicándolas asertivamente (Shapiro, 1997).

La investigadora Génesis (2013), de la Universidad de Ambato, llegó a la conclusión de que docentes y padres suelen detectar síntomas de inatención y necesitan más conocimiento y orientación. Las sugerencias de capacitación docente y acompañamiento a los niños con necesidad de apoyo y sostén coinciden con la concepción presente en el ámbito indagado. Si tenemos en cuenta las recomendaciones para el aula de Baeza (1999), se puede inferir que la mayoría son implementadas, sobre todo aquellas que buscan la anticipación y la organización

del tiempo y del espacio. Sin embargo, las docentes no hacen referencia al diálogo con los niños con dificultades acerca de las formas en que podrían mejorar sus aprendizajes y el modo de estar en la sala y en el ámbito familiar, o por lo menos no lo explicitan en las entrevistas. Puede pensarse que prevalece lo manifiesto y no indagan acerca de sus ideas, creencias, fantasías, sentimientos y deseos, que permitirían conocerlos más profundamente estrechando aún más el vínculo y encontrando modos de interpretación y acción que favorezcan las situaciones cotidianas de enseñanza aprendizaje.

10. Conclusiones

En la investigación se logró indagar acerca de las intervenciones psicopedagógicas y sus repercusiones en el aprendizaje de los niños de las salas de cinco años que presentan dificultades atencionales de un colegio privado de Liniers, CABA. Se hallaron conductas similares, tal como se había propuesto en los objetivos. Teniendo en cuenta la muestra seleccionada por las maestras y psicopedagogas a las que se les administraron las entrevistas semi – estructuradas, puede afirmarse la presencia en Preescolar de niños con dificultades atencionales como consecuencia de diversos factores orgánicos, cognitivos, funcionales, simbólicos, subjetivos, contextuales y vinculares.

Cornejo, Osía, Sánchez, Carrizosa, Sánchez, Grisales, Castillo y Holguín (2005) en la ciudad de Sabaneta, España, realizaron un estudio citado en los antecedentes que discrimina la prevalencia por sexo y señala mayor número de varones que presentan dificultades de atención. Scandar(2017) en su investigación ya citada, señala que conocer la prevalencia de una población específica permite planificar actividades pertinentes, propuestas acordes y capacitara los docentes que trabajan a diario con los niños. En este trabajo conocer la prevalencia y la particularidad de los sujetos aprendientes permite diseñar intervenciones que favorezcan el aprendizaje.

En todos los casos se señalan cambios positivos en el aprendizaje de los niños mencionados a partir de las intervenciones directas e indirectas de las

psicopedagogas del Nivel. También se observa evolución en aquellos infantes que desarrollan algún tipo de tratamiento. Desde el momento del nacimiento, el niño aprende, la información se procesa y se construyen esquemas mentales del mundo para poder reflexionar, decidir y actuar. Puede afirmarse, entonces, que las intervenciones y tratamientos tempranos permitirán el descenso de probabilidades de trastornos o dificultades de aprendizaje y/o deserción escolar en los niveles siguientes de escolaridad.

Los alumnos son mirados y acompañados y las consecuencias de sentirse mirados y acompañados son beneficiosas en el desarrollo y subjetivación de los niños. Coincidiendo con las conclusiones de la tesis realizada por Huiracocha y Pauta (2016), aún queda un largo camino por recorrer, camino de capacitación, aprendizaje, apoyo, aceptación de características y necesidades educativas individuales, inclusión de las familias y de la comunidad más cercana en las planificaciones de proyectos que favorecerán a los niños y al contexto en el que se desarrollan. El crecimiento y cambio, la apertura a la mirada comprensiva e integral del sujeto y del medio en el que se encuentra inserto redundará en bien común.

No juzgar a las figuras parentales y protagonistas en la vida y crianza de los niños, así como el apoyo a las mismas, permitirá crecer en bienestar y armonía favoreciendo un clima propicio para el afianzamiento de vínculos y para el aprendizaje. Teniendo en cuenta que el niño es un sujeto social, se observa la importancia de la aceptación de adultos y pares del niño con sus características y conductas particulares. Ser parte del grupo escolar, de la familia, del entorno afectivo que lo sostiene y contiene le permitirá al sujeto desplegar al máximo de sus posibilidades en todos los ámbitos. Fomentar la participación en tareas o actividades de su interés le brindará placer y entusiasmo, permitirle desarrollar actividades en las que posea destreza incrementará su autoestima y confianza en sí mismo, dando la posibilidad de que redoble el esfuerzo por la recompensa de verse y construirse como sujeto capaz de aprender, de ser, de relacionarse, de equivocarse para crecer y de disfrutar con sus logros pequeños y de mayor dimensión (Rosetti, 2019).

Resulta relevante sostener que no se piensa anticipadamente que el problema es del alumno, sino que la escuela debe ser interrogada en sus paradigmas y prácticas de enseñanza aprendizaje. La intervención psicopedagógica será producida hacia el interior del Jardín entrando en las salas y trabajando con los docentes, a veces mirando la escena desde otro lugar, otras, reuniéndose para pensar juntos nuevas estrategias de intervención, acompañando y sosteniendo, ayudando a los alumnos y a los docentes. Las intervenciones también serán hacia el afuera, trabajando con profesionales que atienden a los niños y con las familias. Será oportuno armar una red para sostener y acompañar dentro y fuera de las salas reflexionando acerca de qué podemos hacer por cada niño, reestableciendo al mismo tiempo la potencia y valor de la intervención docente, ayudándolos a dirigir la mirada hacia las fortalezas y posibilidades de cada alumno, sobre ellas se sostendrá la tarea, sobre lo que pueden los niños aumentando el caudal de creencias y cogniciones positivas acerca de sí mismos, ampliando las estrategias de intervención psicopedagógica como subjetivante y posibilitadora de aprendizajes, que también busca mejorar las condiciones de enseñanza, particularizarlas, atendiendo las diferencias, la singularidad, porque tenemos el desafío de seguir enseñando a esos niños, sujetos de derecho, en las condiciones que están atravesando en la actualidad.

Pensar la escuela, pensar al niño, pensar las infancias, pensar la intervención psicopedagógica sin estigmatizar a los alumnos ni a los docentes. Saber que las personas son diferentes nos ayuda a comunicarnos con mayor profundidad, atender a la diversidad, conocer que no sólo los alumnos tienen estilos diversos de aprendizaje sino también los docentes poseen estilos diferentes de enseñanza nos permite tener una visión más amplia de la realidad del ámbito escolar, en este caso, de las salas de cinco años. El paso adecuado por el Nivel Inicial promueve trayectorias posteriores más favorables posibilitando integrarse a una sociedad compleja.

Se observa como limitación el tamaño de la población estudiada. En trabajos futuros podría ampliarse la muestra indagando más Jardines de Infantes de gestión privada y estatal y más secciones, comparando poblaciones, problemáticas, modos de intervención y resultados. De este modo se ampliaría la visión y la variedad de

intervenciones posibles para mejorar las situaciones de enseñanza – aprendizaje desde temprana edad en el Nivel Inicial. Podría también ampliarse al nivel Primario en una primera instancia y luego al nivel secundario, rastreando la presencia o ausencia de intervenciones tempranas y el impacto que las mismas tuvieron a lo largo de la vida del sujeto. Como fue mencionado, el camino es extenso, y la amplitud del estudio sería pertinente y enriquecedor para las situaciones de aprendizaje áulico y de contextos familiares y cercanos, así como de las posibles intervenciones psicopedagógicas directas e indirectas que favorezcan el aprendizaje de niños con dificultades atencionales de diversos rangos etarios, que se encuentren atravesando y transitando diferentes niveles educativos en contextos heterogéneos con recursos, cogniciones, subjetividades y posibilidades disímiles.

11. Referencias

- Abad, M., Ruiz, A., Moreno, M., Madrid, F., Herrero, R., & Suay, E. (2013). Intervención psicopedagógica en el trastorno por déficit de atención / hiperactividad. *Revista Neurología*, 1(57), 193-203.
- Albino, A. & Monckeberg, F. (2004). *Desnutrición: el mal oculto*. Buenos Aires: Caviar Bleu.
- Almeida, M. & Pujol, B. (2001). *Autoestima y TDAH*. Barcelona: Fundación Adana.
- Ángulo, J. (1990). *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Aradillas, A. & Heredia, Y. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. México: Digital.
- Arnus, Costa, Feinnman, Kunst, Rattazzi & Rivera (2014). Debates en psiquiatría infanto juvenil. *Revista de experiencias clínicas y neurociencias*, 15(116).
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de criterios diagnósticos del DSM5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Recuperado de <http://www.iducainformativa.com.ar/decentes/tuarticulo/educacion/ausubel/lindex.htm/>
- Ausubel, D., Novak, J. & Helen, H. (1988). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Baeza, S. (1999). *El imprescindible puente familia – escuela. Intervenciones psicopedagógicas*. Buenos Aires: Aprendizaje
- Baraldi, C. (1993). *Aprender: La aventura de soportar el equívoco*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Barkley, R. (1997). *Niños Hiperactivos: Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. TDAH*. Barcelona: Paidós.
- Barrera, M. & Donolo, D. (2009). *Revista Unam.mx*, 10(4). Recuperado de <http://ru.tic.unam.mx/handle/123456789/1493>
- Benavidez, O. & Gómez, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

- Cardo, E. & Servera, M. (2008). *Revista de Neurología*, 46, 365–372.
- Carlson, S. & Wan T. (2007). Inhibitory control and emoción regulation in preeschool children. *Cognitive Development*, 22, 489–510.
- Cornejo, J. W., Osía, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., Castillo Parra, J. & Holguín (2005). Prevalencia del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de Neurología – Formación on line*. Recuperado de <https://www.neurologia.com/articulo/2004569>
- Durán, P. (2014). Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo. *Ideas y Valores*, 63(155), 171–190.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Argentina: Nueva Visión.
- Fejerman, N. (2003). Evaluación de déficit de atención con hiperactividad: la escala SNAP IV adaptada a la Argentina. *Revista Panamericana de salud Pública* Recuperado de scielosp.org/article/rpsp/2011.v29n5/344-349/
- Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. & Serra, C. (2017). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Génesis, J. (2013). *La hiperactividad y su influencia en la atención en niños de Nivel preescolar* (tesis de grado). Universidad de Ambato, Ecuador.
- Grañana, N., Richardeau, A., Gorriti C., O' Flaherty M., Scotti, M., Sixto, L., Allegri, R. & Guerrero, R. (2016). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. En la patología y en la normalidad*. España: Planeta.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*. Dirección de Currícula.
- González, A. & Weintin, E. (1998). *¿Cómo enseñar matemática en el Jardín? Número, medida y Espacio*. Buenos Aires: Colihue.
- Habib & Medwabe (2014). *Revista Biomédica*, 14(8).
- Henao, G., Ramirez, A. & Ramirez, C. (2006). *Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716312155N0214-9915>
- Huiracocha, K., & Pauta, A. (2016). *La formación docente en la detección temprana de los factores de riesgo en niños de 4 y 5 años, para determinar la presencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en edades posteriores en la ciudad de Machala 2014*. (Tesis de posgrado). Universidad de Azuay, Ecuador.

- Janin, B., Frizzera, O., Heuser, C., Rojas, M., Tallis, J. & Untoiglich, G. (2007). *Niños desatentos e hiperactivos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jerusalinsky, A. (1988). *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kerman, B. (2015). *Nuevas ciencias de la conducta. Las herramientas del cambio*. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Kertézs, R. (1993). *El placer de aprender*. Argentina: Ippem.
- Laplanche, J., Pontalis, J. & Lagache, D. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Loos&Metref (2007). *Jugando se aprende mucho*. Madrid: S.A. Ediciones.
- Manes, F. (2017). *El cerebro que aprende. Una mirada a la educación desde las neurociencias*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez, S. (2013). *Prácticas de crianza y problemas de conducta en preescolares: Un estudio transcultural*. Granada: Universidad de Granada.
- Maravi, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación educativa*, 11(19).
- Maturana, S. & Hirsch, J. (2013). *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano*. La Serena: Universidad de la Serena.
- Messi, L., Rossi, B. & Ventura, C. (2016). La Psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 55(2). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/409/217>.
- Millá, M. (2006). Atención temprana de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 2, 153-156.
- Miranda, L., Uribe, M., Llario, G., & Jarque S. (2003) Evaluación e intervención en niños preescolares con manifestaciones de trastorno por déficit de atención y conducta disruptiva. *Revista de Neurología*, 36(1), 85-94.
- Ocampo, M., arzeno, M. & Grassano, E. (1998). Las técnicas proyectivas en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje. Ternopolsky, B. (Ed.), *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico* (485-531). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ortega, J. & Quiroga E., (2004). Los dos principios irrenunciables del análisis funcional de la conducta y del conductismo radical. *Pshicotema*, 16(4), 555-562.

- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Prats L., Fracchia, C., Segretin, S., Hermida, M., Colombo, J. & Lipina, S. (2012). *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 19-31.
- Quintero, F. (2009). Adaptación epigenética. *Repositorio Institucional de UNLP*. Recuperado de <http://www.fcnym.unlp.edu.ar/aabra/Actas2009/Quintero.pdf>
- Roselli, M., Esmeralda M., Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno.
- Rosetti, D. (2019). *Equilibrio. Cómo pensamos, cómo sentimos, cómo decidimos*. Argentina: Planeta.
- Rosler, R. (2017). Asociación Educar. Estrategias para convertir la información en conocimiento. *I Congreso Iberoamericano de docentes*. Algeciras. Recuperado de <http://www.asociacioneducar.com/>.
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Bogotá: Aula Abierta.
- Scandar, M. (2013). Relación entre los síntomas de TDAH y el aprendizaje escolar en niños preescolares argentinos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 5(2), 11-23.
- Scandar, R. (2003). *Estudio Multicéntrico de Prevalencia de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en la República Argentina*. Recuperado de [https://fnc.org.ar/assets/files/scandar%20\(1\).pdf](https://fnc.org.ar/assets/files/scandar%20(1).pdf)
- Scandar, R., (2016). *El niño que no podía dejar de portarse mal*. CABA: Distal.
- Schemelson, S., (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 5(9).
- Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los niños*. México: Vergara Editor, S. A.
- Strauss A. & Corbin J., (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/basesinvestigacioncualitativa.pdf>
- Tallis, J. (1993). *Retardo mental. Apuntes sobre la deficiencia mental. Reflexiones interdisciplinarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tarnopolsky, B. (1960). *Recuperación de una experiencia de educación en autonomía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Valdés, M. (2003). Estrategias de aprendizaje: Bases para la intervención psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogía*, 20, 136-142.
- Whitebread, D. & Basilio, M. (2012) Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. Profesorado. *Revista de Curriculum y*

Formación del Profesorado, 16(1), 15-34.

Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Córdoba: Brujas.

Entrevista semi – estructurada realizada a docentes y psicopedagogas

Intervenciones Psicopedagógicas y aprendizaje en niños con dificultades atencionales

Sala: **Turno:** **Docente:** **Nombre del niño:**

Le cuesta prestar atención o comete errores por descuido en actividades académicas.

Presenta dificultades para sostener la atención en propuestas lúdicas regladas.

Parece no escuchar cuando se le habla en grupo o directamente.

Tiene dificultades para comenzar, continuar o finalizar tareas.

Se distrae por estímulos irrelevantes.

Realiza movimientos innecesarios sobre su asiento. Le cuesta permanecer sentado.

Habla en exceso. Precipita respuestas antes de haber sido terminadas las preguntas.

Presenta dificultades para aguardar, interrumpe o se inmiscuye en turnos de otros.

Intervenciones ante las dificultades mencionadas (Docente – Psicopedagoga)

¿Se encuentra en evaluación o tratamiento?

Cambios en relación al aprendizaje a partir de las intervenciones, evaluaciones y/o tratamientos.

Observaciones:

Objetivo: Investigación Científica. Tesina Universitaria.

Hace varios años, y cada vez con mayor frecuencia, escuchamos en el ámbito de las instituciones educativas acerca de las dificultades atencionales y las repercusiones negativas que las mismas tienen en el desarrollo académico. Esta investigación estará orientada a indagar acerca de conductas e intervenciones psicopedagógicas que favorecen el aprendizaje de niños de preescolar del “Instituto nuestra Señora de Las Nieves” con dificultades atencionales con el objetivo de prevenir y/o mejorar problemas de aprendizaje en la escolaridad futura de estos alumnos. Se trata de un estudio llevado a cabo mediante el método cualitativo, bajo el diseño de Teoría Fundamentada. Se administrarán entrevistas semi – estructuradas a docentes de las salas de 5 años y a las psicopedagogas del Nivel Inicial.

Por tal motivo se solicita a la directora del Nivel aprobación para acceder a las profesionales que brindarán la información necesaria para el trabajo de campo de manera anónima. Se pondrá a disposición de la Institución el reporte del mismo con el propósito de conocer más acerca de las características de la población, de las intervenciones que se realizan y así, pensar nuevas estrategias y revisar las actuales en favor del aprendizaje de los alumnos.

.....

.....

Firma de la directora

Firma de la Investigadora