UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADOS EDUCACIÓN

EVALUACIONES Y ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES PRAGMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE 9 y 10 AÑOS DE CUARTO AÑO BÁSICO CON TRASTORNO DÉFICIT ATENCIONAL HIPERACTIVO DEL COLEGIO FUNDACIÓN EDUCACIONAL FERNÁNDEZ LEÓN DE LA V REGIÓN DE VALPARAISO

SOLO USO ACADÉMICO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN, AUDICIÓN Y LENGUAJE.

Alumna:

Aliaga Guzmán Massiel Denis

Profesor guía Mg. En Educación: Felicia González Villarroel.

Año 2017

Dedicatoria

Quiero dedicar esta tesis principalmente a Dios por su gran amor y compañía en estos dos años de Magister, porque sin su ayuda no hubiese logrado este anhelado sueño que es tener el Grado de Magister.

A mis padres y a mi hijo por su apoyo, siendo un pilar fundamental para mi vida.

A mis familiares, amigos por su apoyo y aliento en esta etapa que está a pasos de terminar.

SOLO USO ACADÉMICO

Agradecimientos

Quiero agradecer a todo el grupo de profesionales que me otorgó las herramientas necesarias en mi formación.

A mi profesora guía Felicia González Villarroel por su disposición y sugerencias entregadas en el proceso de Obtención Grado Académico de Magister.

Al colegio particular- subvencionado “Fundación Educacional Fernández León” por otorgarme los permisos y el tiempo estimado para llevar a cabo esta tesis.

SOLO USO ACADÉMICO

INDICE

Introducción 8

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 9

1.1. Antecedentes del problema de investigación 10

1.2. Formulación del Problema 10-11

1.3. Justificación e importancia de la investigación 10-12

1.4. Preguntas de investigación 13

1.5. Objetivo general 13

1.6. Objetivo específicos. 14

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO 15

2.1. Introducción al Marco Teórico 16

2.1.2 Atención y Concentración 16-17

2.1.3. Características generales de la atención 17

2.1.4. Mecanismos implicados en la atención 18

2.1.5. Dificultades en la atención y concentración 19

2.2. Definición y evolución del término TDAH 20-21

2.3. Clasificación y síntomas del TDAH 22-24

2.4. Conceptos básicos sobre las funciones cerebrales 25

2.4.1. Las funciones ejecutivas y el sistema atencional 25

2.4.2. Funciones ejecutivas que se encuentran afectadas por el TDAH 26-28

2.5. Pragmática 29-34

2.6. Habilidades pragmáticas 35-37

2.6.1. Habilidades pragmáticas en escolares 38

2.6.2. Habilidades conversacionales 39-41

2.6.3. Trastornos con el componente pragmático afectado 42

2.7. Neuropragmática y cerebro pragmático 43-44

2.8. Cerebro pragmático como red neuronal 45-46

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLÓGICO 47
3.1. Tipo de estudio 48-49
3.2. Universo o Población y Unidad de año 49-50
3.3. Instrumentos y Técnicas de Análisis 51-52

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN 53
4.1. Presentación de los resultados 54-62
4.2. Análisis e interpretación del caso 63-79
4.3. Orientaciones y estrategias para desarrollar habilidades pragmáticas en niños con TDAH. 80-108

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES 109
5.1. Conclusiones en relación al problema. 110
5.2. Conclusiones en relación con el objetivo general 110-111
5.3. Conclusiones en relación a los objetivos específicos 111
5.4. Proyecciones 112

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas 113-117

ANEXOS 118

Anexo 1 Cuestionario de Conducta de CONNERS para profesores 119
Anexo 2 Cuestionario de conducta de CONNERS para Padres 120
Anexo 3 Cuestionario de conducta de CONNERS en la escuela 121-122
Anexo 4 Cuestionario de Conducta de CONNERS en el hogar 123-125
Anexo 5 Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática PREP-INIA 126-129

SOLO USO ACADÉMICO

Resumen

La siguiente investigación busca analizar evaluaciones y describir estrategias para desarrollar habilidades pragmáticas en estudiantes de 9 y 10 años de cuarto año básico con Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo del Colegio Fundación Educacional Fernández León de la V Región de Valparaíso.

El enfoque es cualitativo, de tipo descriptivo, presentando una variable: Habilidades Pragmáticas y subvariables: Pragmática Interactiva, Pragmática Textual, Pragmática Enunciativa.

La técnica utilizada es un estudio de caso, de tres niños(as) que se encuentran dentro del Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo, en un rango de 9 y 10 años.

Para recolectar los datos se utilizaron dos instrumentos: “Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática PREP-INIA” el cual mide habilidades pragmáticas en cada uno de los estudiantes. Y el test de CONNERS cuyo objetivo es detectar la presencia de TDAH en niños(as).

Luego de interpretar los datos se concluye que los casos están inmersos dentro del diagnóstico del DSM-V, en el Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo, ya que en su totalidad presentan dificultades en el desarrollo de habilidades pragmáticas.

SOLO USO ACADÉMICO

Palabras claves: Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo, Habilidades Pragmáticas, Atención, Concentración, Funciones Ejecutivas.

Abstract

The following research seeks to analyze evaluations and describe strategies to develop pragmatic skills in 9 and 10 year old students of the fourth year with Hyperactive Attention Deficit Disorder of the Fundación Educacional Fernández León of the V Region of Valparaíso.

The approach is qualitative, of descriptive type, presenting a variable: Pragmatic and subvariable skills: Interactive Pragmatics, Textual Pragmatics, Enunciative Pragmatics.

The technique used is a case study of three children (as) who are within Hyperactive Attention Deficit Disorder, in a range of 9 and 10 years.

To collect the data, two instruments were used: "Rapid Protocol of Pragmatic Evaluation PREP-INIA" which measures pragmatic skills in each of the students. And the CONNERS test whose objective is to detect the presence of ADHD in children (as).

After interpreting the data, it is concluded that the cases are immersed in the diagnosis of the DSM-V, in Hyperactive Attention Deficit Disorder, since in their totality they present difficulties in the development of pragmatic skills.

Key Words: Hyperactive Attention Deficit Disorder, Pragmatic Skills, Attention, Concentration, Executive Functions.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos neurológicos con más frecuencia en niños en la etapa escolar. Este cuadro se caracteriza por una disfunción a nivel ejecutivo, que se traduce principalmente en dificultades para planificar, organizar y auto-regularse, y esto repercute en el rendimiento académico, en la dinámica familiar y en la adquisición de habilidades sociales.

El TDAH se asocia con frecuencia a otros trastornos que pueden pasar inadvertidos, como por ejemplo, los trastornos de la comunicación y el lenguaje. Esto dificultará aún más la organización y la interacción del niño con su entorno. Generando un gran desajuste, en muchas áreas del funcionamiento normal causando importantes problemas en el desarrollo de una persona, bajo rendimiento académico, retraso en aprendizajes básicos, dificultades en las relaciones sociales y en la adaptación social, problemas de autoestima, hábitos de autonomía personal, como consecuencia serios problemas de convivencia y desajustes emocionales.

SOLO USO ACADÉMICO

En el contexto educativo, concretamente en el aula los grupos son mucho más reducidos de lo que se encuentra cotidianamente, el trato es más directo entre docente y estudiante. A medida que el tiempo transcurre, los profesores van apreciando, que cada vez hay más individuos con Necesidades Educativas Especiales. Entre este grupo de estudiantes, se encuentran los niños que padecen TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad). Este trastorno, es cada vez más común en las aulas, requiere ayuda y apoyo por parte de los profesionales que trabajan en la escuela, ya que tanto la familia como el niño afectado pueden presentar problemas y dificultades en su vida cotidiana. Una buena atención y dedicación por parte de expertos, puede facilitar la vida del niño y de las personas que le rodean, así como su integración escolar.

Capítulo I

El Problema de Investigación

SOLO USO ACADÉMICO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes.

El establecimiento educacional al cual se enfocó esta investigación es el Colegio Fundación Educacional Fernández León, ubicado en la provincia de San Antonio. Es Particular-Subvencionado y esta centrado en las competencias e intereses con valores cristianos, además cuenta con un Plan Piloto ASP (Apoyo Psicopedagógico) donde los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asisten en forma regular, sin distinciones de sus potencialidades, habilidades e intereses.

Este establecimiento pertenece a un nivel socio-económico clase media – baja y obtuvieron el 100% de Subvención por Excelencia Académica. Los niveles que atiende el centro educativo son desde pre-kinder a 4º año medio, un curso por nivel y son 621 los alumnos matriculados durante el año 2017.

SOLO USO ACADÉMICO

1.2. Formulación del Problema

Los estudiantes con TDAH del Colegio Fundación Educacional Fernández León del 4º año básico, poseen un bajo desarrollo en sus habilidades pragmáticas ya que presentan importantes dificultades en torno a la comunicación eficaz lo cual trae como consecuencia la falta de autonomía, dificultad en la interacción social y la incapacidad de obtener un buen rendimiento académico.

1.3. Justificación e importancia de la investigación.

El motivo de esta investigación es identificar cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes con Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo en relación al uso del lenguaje, es decir sus habilidades pragmáticas en torno a las actividades escolares, las que se manifiestan principalmente en la comunicación entre estos.

Cuando definimos el término Déficit Atencional (ADHD) nos referimos a un trastorno que se inicia en la infancia y sus manifestaciones deben presentarse antes de los siete años de edad, caracterizándose por presentar dificultades crónicas en atención (bajos niveles de concentración y organización, olvidos frecuentes), impulsividad (impedimento en controlar reacciones inmediatas o esperar su turno, e interrupciones constantes a los demás) e hiperactividad (actividad motora excesiva), las cuales pueden atribuirse a alteraciones neurológicas sensoriales, del lenguaje o motoras graves, trastornos emocionales importantes y dificultades que interfieren visiblemente en el desarrollo social, académico, ocupacional o recreativo del niño (American Psychiatric Association, 2000; Barkley,1990;Moreno,1998;Puerta,1999; Sagvolden,1999).

Ante estas dificultades en la interacción de los niños con Déficit Atencional con su entorno, al no poner en práctica sus habilidades pragmáticas manifiestan serios problemas en su autonomía, en la resolución de conflictos y en su autorregulación ante las normas.

En la actualidad, se habla de Trastornos de la Comunicación Social (Pragmática) TCS, categorización planteada por DSM-5 (APA ,2013), forma parte de los trastornos de la comunicación y a su vez, forma parte de los trastornos del desarrollo neurológico, ya que presenta alteraciones o retrasos en la maduración del SNC debido a las disfunciones neurológicas.

El TCS es definido como el conjunto de dificultades persistentes inciden negativamente en la adquisición y uso adecuado del lenguaje en todos sus niveles, oral, escrito, gesticulado por cualquier modalidad de expresión lingüística. Presentando dificultades desde edades tempranas, en los aspectos pragmáticos de la comunicación social, tanto a nivel expresivo como comprensivo. Pueden o no acompañarse de déficits fonológicos, sintácticos y/ o semánticos.

SOLO USO ACADÉMICO

Este trastorno viene determinado por una dificultad primaria con la pragmática y la comunicación, provocando dificultades: en comprensión, con la presencia de déficits en el seguimiento de normas sociales, déficits en la comunicación verbal y no verbal en contextos cotidianos.

Se observa carencia en la adaptación del lenguaje a las necesidades del oyente o a la situación y problemas en el cumplimiento de las reglas de comunicación y del discurso.

Según DSM-5 (A,2013) existen cuatro criterios diagnósticos para su clasificación:

- Deficiencias en el uso de la comunicación para propósitos sociales, como saludar y compartir información, de manera que sea apropiada al contexto social.
- Deterioro de la capacidad para cambiar la comunicación de forma que se adapte al contexto o a las necesidades del que escucha, como hablar de forma diferente en el aula o en un parque, conversar de forma diferente con un niño o con un adulto, y evitar el uso de un lenguaje demasiado formal.
- Dificultades para seguir las normas de conversación y narración, como respetar el turno en la conversación, expresarse de otro modo cuando no se es bien comprendido y saber cuándo utilizar signos verbales y no verbales para regular la interacción.
- Dificultades para comprender lo que no se dice explícitamente (hacer inferencias) y significados no literales o ambiguos del lenguaje (expresiones idiomáticas, humor, metáforas, múltiples significados que dependen del contexto para la interpretación.

SOLO USO ACADÉMICO

1.4. Preguntas de investigación.

Pregunta Global:

- ¿Cuáles son las 2 pruebas diagnósticas más adecuadas que se pueden aplicar para detectar y desarrollar las habilidades pragmáticas en estudiantes de 9 y 10 años con Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo del Colegio Fundación Educacional Fernández León?

Preguntas Subsidiarias:

- ¿Qué habilidades pragmáticas son necesarias para establecer la comunicación con niños con TDAH?

- ¿Qué estrategias pueden ayudar a desarrollar las habilidades pragmáticas de un niño con Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo?

- ¿Cómo se pueden integrar estrategias en pos del desarrollo de habilidades pragmáticas a una rutina escolar para mejorar las interacciones de niños con Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo?

SOLO USO ACADÉMICO

1.5. Objetivo general

- Crear estrategias metodológicas para el desarrollo de habilidades pragmáticas en estudiantes de 9 y 10 años de cuarto año básico con Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo del Colegio Fundación Educacional Fernández León de la V región de Valparaíso.

1.6. Objetivos específicos

- Identificar cuáles son las habilidades pragmáticas que presentan más dificultades en los estudiantes de 9 Y 10 años con Déficit Atencional Hiperactivo.

- Crear estrategias de apoyo metodológico para el desarrollo pragmático en niños con Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo.

- Triangular la información del Colegio Fundación Educacional Fernández León en relación a las estrategias metodológicas aplicadas en niños con TDAH para el desarrollo de habilidades pragmáticas.

SOLO USO ACADÉMICO

Capítulo II

Marco Teórico

SOLO USO ACADÉMICO

2.1. Introducción al Marco Teórico:

El marco teórico de la presente investigación, pretende exponer los términos más relevantes empleados en está. Por lo tanto, se desarrollaran los conceptos vinculados con TDAH, pragmática, habilidades pragmáticas, atención y concentración entre otros. Esto permitirá al lector, comprender que esta tesis pretende determinar evaluaciones y estrategias adecuadas para desarrollar habilidades pragmáticas en estudiantes de 9 y 10 años con Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo del Colegio Fundación Educacional Fernández León.

SOLO USO ACADÉMICO

2.1.2 Atención y Concentración

El hombre necesita de variados elementos para realizar una tarea eficazmente. Entre estos elementos el más importante es la concentración ya que sin ella no se logra al máximo la utilización de las capacidades mentales. Es de gran importancia desarrollar el proceso de la concentración, para lograr un mejor desempeño y efectividad en la acciones a realizar.

La concentración puede dividirse en dos momentos, por un lado, la atención a las señales pertinentes del entorno y mantenimiento de ese foco atencional. (Weinberg y Gould, 1996).

Luria (1975): la atención consiste en un proceso selectivo de la información necesaria, la consolidación de los programas de acción elegibles mantenimiento de un control permanente sobre el curso mismo.

Según este autor, se pueden dar dos tipos de atención:

-Atención involuntaria: Es el tipo de atención producida por un estímulo intenso, nuevo o interesante para el sujeto; equivale al reflejo de orientación.

-Atención voluntaria: implica concentración y control, está relacionada con la voluntad y consiste en la selección de uno de los estímulos independientemente de otros.

Tudela (1992) plantea que la atención es el mecanismo central de capacidad limitada cuya función primordial es controlar y orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo con un objetivo determinado.

SOLO USO ACADÉMICO

2.1.3 Características generales de la atención

- La concentración: se denomina concentración a la inhibición de la información irrelevante y la focalización de la información relevante, con mantenimiento de ésta por períodos prolongados (Ardila, Lopera, Pineda y Rosselli, 1997).

- La distribución de la atención: a pesar de que la atención tiene una capacidad limitada el volumen de la información a procesar y del esfuerzo que ponga la persona, es posible que se pueda atender al mismo tiempo a más de un estímulo. La distribución de la atención se manifiesta durante cualquier actividad y consiste en conservar al mismo tiempo en el centro de atención varios objetos o situaciones diferentes. De esta manera, cuanto más vinculados estén los objetos entre sí, y cuanto mayor sea la automatización o la práctica, se efectuará con mayor facilidad la distribución de la atención.(Celada, 1990; Rubenstein, 1982).

2.1.4 Mecanismos implicados en la atención

Existen diversos tipos de atención que pueden manifestar en una persona al realizar una actividad:

1. Atención selectiva: es la habilidad de una persona para responder los aspectos esenciales de una tarea o situación y pasar por alto o abstenerse de hacer caso a aquellas que son irrelevantes (Kirby y Grimley, 1992).

2. Atención dividida: este tipo de atención se da cuando ante una sobrecarga de estímulos, se distribuye los recursos atencionales con los que cuenta el sujeto hacia una actividad compleja (García 1997).

3. Atención sostenida: tiene lugar cuando un individuo debe mantenerse consiente de los requerimientos de una tarea y poder ocuparse de ella por un periodo de tiempo prolongado (Kirby y Grimley, 1992).

4. Atención focalizada: habilidad para enfocar la atención a un estímulo visual, auditivo o táctil. No se valora el tiempo de fijación al estímulo, sino la capacidad de redirigir el foco atencional hacia el estímulo correcto.

SOLO USO ACADÉMICO

2.1.5 Dificultades en la atención y concentración

Ambos procesos cognitivos están presentando dificultades cuando:

- La habilidad para trabajar o realizar una determinada actividad se limita a poco más de unos minutos en una tarea.

- Hay dificultad para concentrarse en los aspectos pertinentes de las tareas, en aquellos más relevantes.

- Hay dificultad de resistencia a las distracciones en la sala de clases o bien en el área de trabajo.

- Los trabajos o las actividades figuran como incompletos porque quien los realizaba no sostuvo su esfuerzo.

- Existe una tendencia a responder preguntas equivocadas.

- Se percibe un permanente fracaso al comenzar la realización de una tarea porque las instrucciones fueron olvidadas.

SOLO USO ACADÉMICO

2.2 Definición y evolución del término TDAH

En el siguiente apartado se realiza una compilación de las definiciones y publicaciones referentes al Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo, las cuales se presentan a continuación.

Los antecedentes del concepto de TDAH por un lado en los escritos de Crichton (1798), en ellos se habla de la atención, de los trastornos de la atención y se da una descripción de la "alteración mórbida" entendida como la incapacidad de atender con la constancia adecuada sobre cualquier objeto. Por otro lado, Clouston (1899) habla de la hiperexcitabilidad que la describe como la excesiva reactividad a estímulos emocionales y mentales, este trastorno ha sido considerado como el precedente de la hiperactividad.

El TDAH fue descrito por primera vez por el pediatra inglés Still (1902) en tres conferencias realizadas en Londres, lo definió como un síndrome que se manifiesta en niños y que se caracteriza por la presencia de conductas impulsivas y agresivas asociadas a la falta de atención. Estos comportamientos según Still, tenían su origen en "defectos del control moral" que se relacionaban con la moral familiar.

Unos años más tarde, Philippe y Paul Boncourt (1907) comienzan a hablar del "escolar inestable" y lo describen como aquel niño que presenta dificultades de aprendizaje relacionados con déficits atencionales para escuchar, responder y comprender. Estos autores introducen el aspecto neuropsicológico de los trastornos específicos del desarrollo psicológico infantil.

Así mismo, Tredgold (1908) señaló que las conductas desordenadas del TDAH podrían estar causadas por una disfunción cerebral adquirida durante el periodo perinatal que afecta el área del comportamiento.

SOLO USO ACADÉMICO

A partir de los hallazgos de Kahn y Cohen (1934) se consideró el TDAH como resultado de un daño en el cerebro por lo que comenzó a denominarse “síndrome de lesión cerebral humana”. Estos autores encontraron síntomas similares a los del TDAH en niños que habían padecido lesiones o infecciones cerebrales.

El DSM-III (APA, 1980) se introduce el término “déficit de atención con y sin hiperactividad” que se centra en los aspectos cognitivos, en concreto, en los problemas atencionales. En el DSM-III-R (APA, 1987) sólo se establecieron criterios diagnósticos para el “déficit de atención con hiperactividad”, dejando apartado el término “déficit de atención sin hiperactividad”. Así mismo, en el DSM-IV (APA, 1994) se mantiene únicamente el término “déficit de atención con hiperactividad” y se introducen tres subtipos (inatento, hiperactivo- impulsivo y combinado) que se mantienen en la revisión, en el DSM-IV-TR (APA, 2000). En el 2013 la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. El DSM-5 ha actualizado la definición del trastorno para describir con mayor precisión la experiencia de los adultos afectados, a través de la adaptación de los criterios, el DSM-5 (APA, 2013) tiene por objeto garantizar que los niños puedan continuar recibiendo atención durante toda su vida, si fuera necesario.

El concepto de TDAH cuenta con una larga trayectoria que empieza a configurarse a principios del siglo XX, la definición de TDAH ha ido modificándose a través de la aparición de distintas características comunes que presentan varios niños y adolescentes en distintos momentos y lugares a lo largo del tiempo y cuya sintomatología principal se centra en la intención, hiperactividad e impulsividad pudiendo aparecer estos síntomas de manera individual o combinada.

SOLO USO ACADÉMICO

2.3 Clasificación y síntomas del TDAH

Los síntomas del TDAH según el DSM-5 (2013) plantean que éstos varían con la edad, sexo con el ambiente sociocultural donde el niño se desenvuelve, clasificando los síntomas en tres estadios del desarrollo.

- El niño en edad preescolar: El niño predominante hiperactivo-impulsivo se mostrará en general muy movido e imprudente, subirá por los muebles, correrá sin parar, tocará y jugará con objetos, parecerá no importarle, cambiará de juego constantemente, no se entretendrá mucho rato con ninguna actividad, se mostrará absorbente y necesitará mucha supervisión.

- El niño en edad escolar: Destacará la dificultad que tiene para adquirir buenos hábitos académicos, las tareas escolares las presentará sucias y descuidadas, se levantará de la silla durante las clases, se balanceará continuamente, hará ruidos con la boca o canturreará de forma precipitada incluso antes de que se acabe de formular la pregunta. Persisten los problemas de obediencia, normalmente padres y maestros opinan que se porta mal, se resiste a hacer los deberes y éstos se enfadan con él. En clase se distraerá con cualquier cosa, incluso con sus propios pensamientos, viéndose interrumpida la tarea que está haciendo, y hará comentarios inapropiados que generan conflictos. A menudo pierde u olvida objetos necesarios, el día que lleva la agenda no lleva los libros, no ha escrito nada en la agenda y cuando escribe no lleva u olvida los libros. Quién puede seguir con la escolaridad ante estas dificultades, puede tener problemas de relación con los compañeros, muestra fácilmente rabia pega o insulta. Parece que todo esto lo hace intencionalmente y busca un montón de excusas poco plausibles.

SOLO USO ACADÉMICO

- El adolescente o joven: probablemente ya no se percibe la hiperactividad motora, es capaz de permanecer sentado, aunque le será difícil seguir las clases, ya que le resultarán interminables, puede jugar con pequeños objetos y mover constantemente manos y pies. Se mantendrán las dificultades atencionales, así como la impulsividad. Puede hablar en exceso. Tendrá dificultades de organización y planificación, si le piden trabajos a largo plazo y él o ella siempre piensa que tiene mucho tiempo por delante, aunque después siempre le falta; tiene dificultades ante el control del tiempo y le cuesta establecer prioridades. La impulsividad se manifiesta en lo que dice y hace, habla y/o actúa sin pensar, aunque a menudo se arrepiente de inmediato. Le cuesta controlarse y esto le puede generar más de una pelea o conflicto con los compañeros, profesores o padres.

Existen tres tipos diferentes de TDAH (American Psychiatric Associaton, 2000):

1. Tipo hiperactivo-impulsivo: Los alumnos que lo presentan tienen hiperactividad e impulsividad.
2. Tipo inatento: La persona afectada tiene únicamente falta de atención.
3. Tipo combinado: Presenta las tres características, inatención, hiperactividad e impulsividad.

A continuación se definen brevemente cada una de las tres características del TDAH:

Los síntomas del TDAH con predominancia de déficit de atención son:

- Dificultad en atención selectiva.
- Atención dividida pobre.
- Dificultad para volver a centrar la atención después de una interrupción de ésta.
- Niños que no parecen escuchar cuando les habla.
- Dejan inacabadas sus tareas y obligaciones.

SOLO USO ACADÉMICO

- Muestra rechazo por las actividades que requieran un esfuerzo intelectual continuado.
- Se muestra olvidadizo con las tareas diarias y pierde frecuentemente el material escolar.

En cuanto a la hiperactividad los síntomas más comunes son los siguientes:

- Baja atención sostenida.
- Conducta inadecuada.
- Sujeto con movilidad constante, tanto físicamente como verbalmente.
- Tienen problemas para planificarse.
- Baja motivación y autoestima.
- Dificultades para la lectura y escritura.
- Se muestran impacientes.
- Hablan en exceso.
- Tienen problemas para realizar actividades tranquilas.

Los principales síntomas de la impulsividad son los siguientes:

- Dificultad para controlar reacciones inmediatas.
- Se expresan sin pensar en las consecuencias de lo que dice. Es por este motivo que en ocasiones pueden resultar impertinentes o maleducados.
- Responden antes de acabar las preguntas.

SOLO USO ACADÉMICO

2.4 Conceptos básicos sobre las funciones cerebrales

Son las encargadas de regular, integrar, manejar organizada y ejecutivamente la actividad mental. Se correlacionan al funcionamiento de la atención y la impulsividad.

2.4.1 Las funciones ejecutivas y el sistema atencional

La función ejecutiva desempeña un papel importante ya que abarca un amplio espectro de procesos que, a nivel cerebral, tiene la tarea de conectar, controlar, dar prioridades, integrar y flexibilizar las operaciones de otras funciones cerebrales subordinadas. Se trata de un sistema central de organización decisión y monitoreo de ordenar dinámicamente a través del tiempo. Significa que en el cerebro existen funciones que, jerarquizan, estimulan y contienen a otras funciones.

Las funciones ejecutivas según Welsh & Pennington (1988) se definen como “la habilidad para mantener un set de resolución de problemas atendiendo a un objetivo futuro”, es decir, las funciones ejecutivas son una serie de procesos cognitivos que permiten anticiparse y establecer metas, diseñar programas y planes, iniciar y realizar operaciones mentales, autorregularse, monitorear tareas, seleccionar conductas y comportamientos, permiten la flexibilidad en los procesos cognitivos y organizar estos en tiempo y espacio, teniendo como finalidad, la solución de problemas de una manera eficiente, a nivel conductual, cognitivo o de lenguaje (Pineda, 2000).

SOLO USO ACADÉMICO

2.4.2 Funciones ejecutivas que se encuentran afectadas por el TDAH

Dr. Russell A. Barkley (1997), catedrático de la Universidad de Medicina de Carolina del Sur (Estados Unidos) es uno de los especialistas en TDAH más reconocidos a nivel internacional.

La propuesta teórica de Barkley sobre los criterios diagnósticos del TDAH, son ampliamente aceptados por la comunidad científica. Plantea que el TDAH como un déficit en el control inhibitorio que se enmarca dentro de lo que puede denominar un déficit en el funcionamiento ejecutivo.

R.A. Barkley define las funciones ejecutivas como la capacidad de realizar acciones auto dirigidas y las divide en cuatro dominios específicos: la memoria de trabajo verbal, la memoria de trabajo no verbal, la autorregulación emocional y la capacidad de organización y planificación. Al referirse al TDAH, se caracteriza en niveles de funcionamiento ejecutivo inapropiados al momento del desarrollo del individuo. Como resultado del control inhibitorio y estas funciones ejecutivas, la persona puede desplegar un comportamiento autorregulado, orientado a fines y con adecuada capacidad de responder flexiblemente a las demandas externas e internas.

SOLO USO ACADÉMICO

Tanto los problemas atencionales, como la hiperactividad, quedan así, redefinidos según Barkley; la inatención propia del trastorno debe entenderse como un déficit en la persistencia hacia una actividad para resistirse adecuadamente a responder ante los distractores y básicamente por la presencia de fuertes problemas en la memoria de trabajo.

La hiperactividad, por su parte, se enmarca dentro de los déficits de inhibición motora y verbal, un estilo impulsivo de respuesta y en la toma de decisiones. Por lo que no sólo debe entenderse, que la impulsividad y la hiperactividad son

indisociables dentro del cuadro, sino que, yendo aún más lejos, ambas son parte de un mismo fenómeno: el déficit en el control inhibitorio.

Los tipos de atención que están implícitos para trabajar las funciones ejecutivas que pueden inhibir aquella información irrelevante, son las siguientes:

- Atención focalizada: consiste en centrarse de forma específica en ciertos aspectos del ambiente o bien en las respuestas que se van a ejecutar.
- Atención selectiva: entendida como la capacidad para poner en marcha la tarea o gestión, procesando una parte de la información ambiental y dar respuestas tan sólo a determinadas del ambiente.
- Atención sostenida: donde el sujeto fija o mantiene su atención voluntariamente sobre un objeto, idea o actividad.
- Atención dividida: capacidad para repartir los recursos atencionales entre dos o más estímulos o tareas que deben efectuarse simultáneamente.
- Habilidad para autorregular emociones: la motivación y la habilidad para solucionar problemas.

SOLO USO ACADÉMICO

De acuerdo a lo planteado por el Dr. Barkley, el TDAH es un trastorno del desarrollo de la inhibición de la respuesta. La inhibición es la capacidad de alterar la idea de responder ante un hecho. Permite a cada persona detenerse y pensar antes de actuar, analizar las posibles consecuencias de una acción y en función de ellas, planificar y organizar su conducta para que se adecue a sus objetivos.

Esta capacidad ejecutiva termina de desarrollarse a los 30 años y son las siguientes:

1. Memoria de trabajo No- Verbal: permite revisualizar el pasado para corregir conductas, actuar con vistas, anticipar situaciones.

2. Memoria verbal: es el discurso privado que permite a una persona pensar, cuestionarse, darse instrucciones a sí misma.

3. Autorregulación emocional: Permite regular nuestras propias emociones y las conductas asociadas a ellas. Los niños con TDAH tienen dificultades para identificar y regular su conducta, por lo que normalmente tienen explosiones emocionales difícil de gestionar desde el entorno.

4. Planificación y resolución de problemas: permite manipular imágenes mentales para resolver problemas.

El TDAH dificulta todos estos procesos, ya que no tienen conciencia del tiempo, no son capaces de utilizar las experiencias de otros para aprender; no logran analizar, planificar y organizar su conducta.

A su vez, presentan un retraso en el desarrollo del discurso privado; esto les genera dificultades pensar seguir las reglas e instrucciones, leer o seguir sus propios planes. Y como les cuesta planificar y pensar estratégicamente, es muy común que tengan dificultades para jugar. Además, la incapacidad para automotivarse hace que no puedan realizar ni permanecer en aquellas tareas que no les proporcionan la recompensa, el estímulo, o el interés inmediato.

SOLO USO ACADÉMICO

2.5 PRAGMÁTICA

El término pragmática es definido por la RAE (2016) como la “disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los hablantes, así como los enunciados que estos profieren y las diversas circunstancias que concurren en la comunicación”.

Se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. (Barros, 2010)

Los primeros estudios sobre pragmática (evaluación, desarrollo, etc.) supusieron un gran avance ya que empezaron a considerar este ámbito por separado, dándole más importancia. Algunos de ellos fueron los trabajos de Green (1984), Prutting y Kirchner (1983, 1987), Bishop y Adams (1989) y de Holland (1980, 1991) (cit. en Gallardo, 2007) entre otros, lo que permitió que la pragmática se incorporara al campo de la logopedia y a las alteraciones del lenguaje en los años 90.

Según Monfort (2008) tiene dos vertientes:

Vertiente receptiva, a la que pertenecen la falta de atención e interés en la conversación, la selección de información pertinente, dificultades para entender preguntas, dificultades de comprensión verbal no literal, ironías, mentiras y metáforas.

Vertiente expresiva, en la que se encuentran las alteraciones en la prosodia, no dar información relevante, no ajustarse al contexto, al interlocutor ni a las normas sociales.

SOLO USO ACADÉMICO

La pragmática es, más bien, un componente externo (no trabaja directamente la lengua) o un aspecto que parte de las unidades lingüísticas y que proviene de la acción conjunta de otras capacidades como la memoria, asociación, razonamiento, decisión, etc. (Escandell, 2013).

Se puede organizar en tres partes (Gallardo, 2009)

- Pragmática interactiva: relativa al receptor, sus apartados están directamente relacionados con la toma de turno, predictibilidad, gestión temática y prioridad.

- Pragmática textual: relaciona al hablante con el oyente a través de las relaciones textuales, incluye la deixis, el tema de conversación (o tópico) y los principios básicos son la coherencia, cohesión y la adecuación.

- Pragmática enunciativa: aporta el punto de vista del emisor. Los ámbitos más importantes, pues, serán el acto de habla, la presuposición y la implicatura conversacional.

SOLO USO ACADÉMICO

En cada una de estas partes se tienen en cuenta otros aspectos que ayudarán a que el/los interlocutores comprendan mejor el mensaje y favorecerán un discurso adecuado, son conocidos como el Principio de Cooperación de Grice.

Quien lo llamó máximas conversacionales y son las que siguen (Tusón, 2002):

- Cantidad: no se debe proporcionar más información que la que se requiere.
- Calidad: ha de darse información verdadera.
- Modo: ser claro, breve, ordenado y evitar ambigüedades.
- Relación: hablar sobre algo relevante relacionado con la conversación que se mantiene.

Pragmática interactiva

En este nivel se encuentran seis rasgos en la toma de turno conversacional: agilidad del turno, índice de participación conversacional, predictibilidad, gestualidad, mirada y adecuación sociolingüística.

Fluidez o agilidad del turno

Se mide exactamente como número de turnos por minuto, y se contrasta con las medidas obtenidas en la conversación cotidiana normal.

Índice de participación conversacional

Nivel de participación en el intercambio conversacional y el interés por la comunicación. Se marca negativamente en dos situaciones típicas:

-Cuando es evidente que el niño participa muy poco en la conversación, construyendo turnos bastante breves que se limitan a dar respuestas mínimas a lo que se le pregunta, o emisiones breves que demuestran su escucha comprensiva (‘claro, ya, ajá, sí’), es decir, cuando la impresión general sea de una toma de turno muy descompensada, de baja participación.

–Cuando la participación conversacional sea claramente excesiva, monopolizando el turno y dificultando la participación de los demás.

SOLO USO ACADÉMICO

Predictibilidad

El habla del niño muestra un relativo equilibrio entre intervenciones de respuesta (turnos reactivos) e intervenciones de propia iniciativa (turnos iniciativos: preguntas o informes). Se valora negativamente tanto en los casos en que el niño se limita a responder, sin demostrar interés en ceder el turno al interlocutor, como en los casos la impulsividad obstaculiza gravemente la participación de los demás; también en situaciones en que el hablante se expresa sin demostrar vínculos entre lo que dice y lo que han dicho antes sus interlocutores.

Gestualidad

Uso de los códigos visuales y gestuales (movimientos, expresividad facial); se valora positivamente en casos en que el lenguaje se apoya en los gestos de manera natural, pero negativamente cuando se aprecia bien un uso enfático, desmesurado, de estos mecanismos (por ejemplo, por hiperactividad).

Mirada

Se considera aisladamente el uso de la mirada como elemento comunicativo, que informa sobre la escucha activa del hablante, su solicitud de participar en la conversación, su petición y cesión del turno…

Prioridad y adecuación sociolingüística

Se adapta al estilo de habla de su interlocutor y a las necesidades del contexto, utiliza formas corteses (con variaciones). Se indicará negativamente en los casos en que la conducta verbal se aleje claramente de las normas sociales: indiscreciones, groserías, descortesía, salidas de tono, etc.

Pragmática textual

En este punto se valora el alcance pragmático de las categorías y unidades gramaticales. Se Analizara la morfosintaxis, semántica, informatividad, cohesión y coherencia.

Cohesión morfológica: agramatismos

Estructura morfológica de las palabras, lo que en lenguas como el español, se plasma en la utilización adecuada de los morfemas o desinencias gramaticales, que aportan la información de género (femenino o masculino), número (singular o plural), tiempo verbal (perfecto, imperfecto, presente, futuro…), etc. Se valora negativamente en los casos en que el niño muestra clara vacilación en la selección de morfogramaticales o dificultades selectivas para ciertas categorías morfológicas que no pueden explicarse por el estadio de desarrollo en que se encuentra.

SOLO USO ACADÉMICO

Cohesión sintáctica: paragramatismos

Este rasgo se relaciona con la organización sintáctica del enunciado, es decir, la construcción de turnos conversacionales que se ajustan a la sintaxis de la gramática; es importante señalar aquí, no obstante, se refiere a una sintaxis conversacional, bastante menos rígida que la del texto escrito. Por lo tanto, sólo se valora en este apartado como deficitario en los casos en que la organización sintáctica resulta claramente desestructurada, impidiendo la correcta decodificación, con oraciones frecuentemente inconclusas y abundancia de repeticiones y reinicios.

Cohesión lexicosemántica

Disponibilidad léxica propia de su edad; por tanto, se marca negativamente en todos los casos de fallos léxicos, parafasias semánticas, etc., que afecten claramente a la fluidez y que no puedan explicarse por la edad. También se valora negativamente cuando se aprecia un alto predominio de expresiones rutinarias, muletillas, palabras sin contenido… que rellenan el turno, pero en realidad no aportan información.

Coherencia textual: gestión temática

Habilidad para desarrollar un tema, terminarlo, proponer uno nuevo, etc. Se valora negativamente, por ejemplo, los casos en que el evaluado no sabe desarrollar los temas conversacionales que surgen (decimos que no los topicaliza) y sus turnos parecen no guardar relación con los turnos de los demás; también cuando la actitud comunicativa general transmite desinterés y no se aportan informaciones nuevas. Nuevamente es necesario tener en cuenta, como referencia, la habilidad mostrada por los niños de cada edad, sin utilizar el habla adulta como modelo.

SOLO USO ACADÉMICO

Coherencia textual: superestructuras

Las superestructuras son esquemas mentales de naturaleza textual que indican las partes básicas de cada tipo de texto; por ejemplo, una narración exige como mínimo una complicación y una resolución, unos personajes, un principio y un final, en una argumentación se utiliza premisas o justificaciones y conclusiones, puntos de partida, ejemplos, refuerzos… Estas categorías pueden aparecer en un orden no lógico, incoherente, o pueden estar incompletas. Para su evaluación, se le plantean al niño preguntas desencadenantes típicas del tipo ¿Qué has hecho este fin de semana?, o, en el ámbito argumentativo, ¿por qué has dicho que…?. En casos de gravedad no es posible evaluar esta categoría, porque no hay suficiente fluidez como para que el hablante encadene las oraciones mínimas. Se valora negativamente el discurso desorganizado, sin aparente estructura o con estructura incompleta

SOLO USO ACADÉMICO

2.6 Habilidades pragmáticas

Adquirir habilidades en el desarrollo pragmático es esencial para que los niños desarrollen habilidades funcionales de comunicación y así poder establecer relaciones con sus compañeros y mejorar su autoestima.

Por lo tanto, existen numerosas y diversas clases de habilidades pragmáticas, las cuales pueden o no estar desarrolladas en los niños:

• Cinética: el uso de los gestos.
• Proxémica: el uso de la distancia y del espacio cuando interactuamos con los demás.
• Intención: el propósito de la comunicación.
• Contacto visual: mirando directamente al interlocutor (mirada recíproca).
• Expresión facial: el significado emocional de los movimientos de la cara, como la sonrisa o el fruncimiento del ceño.
• Peticiones: pedir algo por medio de la comunicación.
•Facultades conversacionales: la interacción social entre los interlocutores, incluyendo el intercambio de turnos.
• Variación estilística: la habilidad para adaptar nuestra habla y nuestro lenguaje a diferentes interlocutores y público.
• Presuposiciones: lo que ya sabemos o presuponemos que puede intuir en la conversación.
• Tópicos: incluye introducir temas, mantenerse en un tema, cambiarlo y analizarlo.
• Aclaración y reparaciones: pedir al interlocutor que aclare la información que no se entiende, o proporcionar la información precisa cuando es él quién no comprende.

SOLO USO ACADÉMICO

Para poder estimular esta habilidad, existen, según varios autores, entre ellos Michael Halliday (lingüista inglés) plantea que algunas actividades o estrategias sirven para estimular las distintas funciones del lenguaje y que fomentan o ayudan a que este desarrollo pragmático se lleve a cabo de una forma más óptima.

Una de ellas en el área de la logopedia también se considera fundamental y la lleva a cabo, es el role-playing. Ésta es una técnica divertida que consiste en realizar una especie de teatro con los niños. En él se simula alguna situación de la vida cotidiana, como por ejemplo ir a un restaurante, al supermercado o a una consulta del pediatra; con todas las tareas que estas actividades conlleva. Es decir, con una actividad tan sencilla los niños pueden trabajar numerosas habilidades y desarrollar diferentes capacidades. Lo ideal es que se usen los máximos materiales posibles para lograr que esa situación sea, para los niños, lo más real y funcional posible.

Realizar esta actividad en sesiones con un grupo de niños es muy útil, para que el niño interaccione no solo con el adulto sino con otros niños, lo cual le puede ayudar a generalizar sus aprendizajes.

Los objetivos que persigue el role-playing es que los niños a la vez juegan y se divierten, ya que son capaces de desarrollar habilidades como escuchar, adaptar su lenguaje al contexto, respetar el turno de palabra, comenzar y mantener conversaciones y a la vez trabajar otros aspectos del lenguaje como la pronunciación, el vocabulario y la entonación, entre otros.

En definitiva lo que se pretende es trabajar el área de la expresión oral. Para ello también existen otras actividades que se pueden realizar, tanto en el ámbito educativo y familiar, expresar diferentes estados de ánimo y emociones a partir de distintas situaciones; crear historias a partir de viñetas o dibujos, realizar actividades en base a un cuento (relatar, ordenar secuencias o escenas, describir personajes o paisajes, crear finales nuevos, etc).

SOLO USO ACADÉMICO

En cualquier caso, siempre deben hacerse actividades o juegos centrados en los problemas particulares de cada niño, ya que no todos los niños con trastorno semántico-pragmático tienen las mismas dificultades ni con el mismo grado de afectación. Éstas deberán ser de su interés para poder conseguir una mayor participación por su parte en la actividad y no solo trabajarlos en el ámbito escolar, sino hacer partícipes de ello a su familia con el fin de conseguir generalizar sus aprendizajes.

Este desarrollo pragmático implica integrar las adquisiciones del nivel fonológico, semántico y morfosintáctico. El nivel pragmático es considerado un componente muy ligado a las habilidades de interacción social. Y con el trabajo, la constante interacción y el apoyo adecuado, las habilidades comunicativas de estos niños pueden evolucionar de forma muy favorable.

SOLO USO ACADÉMICO

2.6.1 Habilidades pragmáticas en escolares

El niño, en la edad escolar, comienza a descontextualizar el lenguaje, acrecienta sus habilidades discursivas y pragmáticas y desarrolla la capacidad de reflexionar sobre su propia lengua (Barriga, 2002).

El ingreso a la educación formal permitirá que los niños participen en rutinas distintas y establezcan nuevas relaciones sociales. Por ende, las interacciones comunicativas, turnos de habla, reglas de cortesía, manejo de variadas intenciones comunicativas, entre otras cobran mayor relevancia (Barriga, 2002).

En este sentido, según Owens (2003) al estar más consciente de su intencionalidad, el niño puede guiar los temas de conversación según su conocimiento del mundo, la relevancia que le otorgue y la interpretación que le sea significativa. Es por ello que el desarrollo pragmático en niños de 6 años en adelante, supone no sólo comprender comportamientos lingüísticos de otros, sino también interpretar creencias, deseos, intenciones y emociones, que le permitirán monitorear en mayor grado su discurso.

En la medida que el niño incremente estas habilidades, tendrá mayor éxito en la construcción social de su comunicación (Barriga, 2002). Esto se puede observar en lo que ocurre más tarde, a los 8 años de edad, donde los niños son capaces de reconocer significados no literales y tienen en cuenta las intenciones de los demás. Lo anterior, les posibilita avanzar en la capacidad de adopción de perspectivas y adaptación de mensajes al interlocutor, teniendo cada vez más en cuenta las intenciones del otro y siendo más correctos y educados en aquellos contextos que no correspondan al grupo de compañeros al que pertenecen (Owens, 2003).

SOLO USO ACADÉMICO

2.6.2 Habilidades conversacionales

Las relaciones que se establecen con otras personas son un aspecto básico y sumamente importante en la vida, pero hacerlo de forma adecuada no es algo que se sepa hacer de forma innata, sino que está muy condicionado con las habilidades sociales y conversacionales de cada persona, aunque la predisposición biológica puede ayudar u obstaculizar (Caballo, 2002).

Estas habilidades y la pragmática están relacionadas porque bien es cierto que un niño que no tenga bien desarrolladas sus habilidades sociales puede tener en perfectas condiciones las pragmáticas, pero no al revés. Si un niño no respeta los turnos de palabra, no sabe cómo recibir una crítica, iniciar una conversación o expresar sus sentimientos le va a condicionar en las relaciones interpersonales que quiera establecer.

La pragmática es uno de los componentes del lenguaje que se relaciona con el éxito comunicativo, lo que incluye las siguientes habilidades conversacionales verbales:

- Saber iniciar y mantener una conversación: implica saber elegir el momento oportuno para comenzar la conversación, saludar/hacer una pregunta/pedir ayuda/ofrecer algo a la otra persona. A la hora de mantenerla se debe conseguir la atención del que nos está escuchando, hacer preguntas, peticiones y observaciones interesándonos en lo que el/los interlocutores nos comentan.

- Tomar el turno de palabra: implica el conocimiento lingüístico y pragmático del lenguaje. El que escucha debe esperar a que el otro termina de hablar o el momento indicado para volver/empezar a hablar.

SOLO USO ACADÉMICO

- Peticiones de clarificación: se utilizarán siempre que sean necesarias, o bien porque el mensaje que nos están transmitiendo no nos ha quedado claro o porque requerimos de más detalles para completar la información que ya tenemos.

- Inferencias y presuposiciones: la inferencia se da cuando el hablante quiere decir más de lo que en realidad está diciendo y las presuposiciones son la información que no se dice pero que el receptor se imagina por la información que ya posee.

- Actos de habla indirectos: en los que el significado literal no concuerda con el que el emisor le da. Está relacionado con el apartado anterior y dentro se encuentran las peticiones indirectas, metáforas, frases hechas y la ironía/sarcasmo. Los actos de habla indirectos más estudiados en el ámbito de la pragmática infantil son, según Mendoza (2001) la ironía y la mentira.

  Cuando se utiliza el lenguaje con la intención de influir sobre los demás o transmitir información, se está haciendo uso de la pragmática. Es por lo tanto la manera que se utiliza el lenguaje para comunicarse, los enunciados hablados se denominan actos de habla. Un acto de habla debe cumplir ciertas condiciones para que tenga validez. Se debe involucrar a las personas y circunstancias apropiadas.

  Dado que el lenguaje se transmite fundamentalmente de manera hablada, las reglas pragmáticas rigen sobre todo la interacción que tiene lugar durante la conversación; la organización y la coherencia de la misma, la rectificación de errores, el papel y los actos del habla. [1] De los que se dice, que catalogan las intenciones, y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas.

[1] Según M. Victoria Escandell Vidal en un artículo del Departamento de Lengua Española y Lingüística General UNED "Los actos de habla pueden verse como las unidades básicas de la comunicación. En este sentido, no difieren de los enunciados. Pero en la denominación de actos de habla se pone el énfasis en una propiedad esencial de la comunicación: comunicarse es una forma de actividad, y por lo tanto cada enunciado realiza un tipo particular de acción"

SOLO USO ACADÉMICO

- Comunicación referencial: se da información sobre un referente (objeto, animal, persona, etc.) mediante elementos deícticos, que son un tipo elementos gramaticales (esencialmente pronombres y adverbios) que pueden tener referencias espaciales y temporales (Frías, 2001).

También se debe de tener en cuenta la relación de la pragmática con las habilidades sociales y con la lengua. Según lo escrito en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la competencia sociolingüística "habilidad para realizar acciones comunicativas de acuerdo con los valores particulares que adquieren los parámetros de variación intercultural en la cultura de la lengua que aprendemos" ([Huelva, 2015]).

Junto con la lingüística y la pragmática forman las *competencias comunicativas de la lengua* y entre ellas podemos ver las siguientes áreas comunes:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas), las normas de cortesía (mostrar interés por el bienestar de una persona, expresar admiración, afecto o gratitud, evitar comportamientos amenazantes, disculparse por ellos, etc.).

- Las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes o valores, etc.).

- Las diferencias de registro, los dialectos y los acentos (reconocimiento de los marcadores lingüísticos, por ejemplo, de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o el grupo profesional).

SOLO USO ACADÉMICO

2.6.3 Trastornos con el componente pragmático afectado

Un déficit pragmático es un déficit lingüístico que afecta a las categorías pragmáticas enunciativas (actos de habla, inferencias), textuales (coherencia, cohesión y conexidad) o interactivas (toma de turno, gestión temática) (Gallardo, 2007).

Dentro de los trastornos que pueden afectar a los niños, se encuentran dificultades pragmáticas en algunos de ellos, existen varias clasificaciones, como la de Chevrie-Muller o la de la Organización Mundial de la Salud (Fernández y Cool 2013) sin embargo, se va a utilizar la acorde con la APA (2013) para señalar algunas de ellas:

- Trastorno de la comunicación social (pragmático): El trastorno de la comunicación social tiene como característica principal una dificultad primaria en el componente pragmático que se manifiesta con una deficiencia en la comprensión, para seguir las normas de conversación y narración y las normas sociales de comunicación verbal y no verbal en contextos naturales y para cambiar el lenguaje según sea requerido. Esto puede provocar, incluso, que la persona afectada evite cualquier tipo de interacción social, ya que es el ámbito que más se va a ver afectado. El trastorno por déficit de atención/hiperactividad, los problemas conductuales y los trastornos específicos del aprendizaje también son más frecuentes en estas personas.

- Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad: El ámbito pragmático se ve comprometido dado que el niño no presta atención a la conversación que está llevando por lo que no puede seguir el hilo, la impulsividad le restringe el poder controlar los turnos de palabra, además son personas que hablan excesivamente (no regulan), no siguen correctamente las instrucciones e interrumpen constantemente la conversación.

SOLO USO ACADÉMICO

2.7 Neuropragmática y cerebro pragmático

La neurociencia del lenguaje o neurolingüística se define como el estudio de mecanismos subyacentes a procesos utilizados por el cerebro humano para producir y entender el lenguaje. Por su parte, la neuropragmática es una prolongación de esta disciplina dirigida hacia el estudio del contexto de uso, focalizándose en los sistemas neurales que permiten un comportamiento pragmáticamente apropiado y, en consecuencia, la utilización del lenguaje atendiendo a los requerimientos del contexto.

En lo que respecta al término “neuropragmática”, comienza a circular recién durante la primera década del siglo XXI aun cuando los primeros estudios se inician en la década del 70, con la observación de desórdenes comunicativos (provocados por daño del HD) que no calzaban con las afasias tradicionales. Tras el estudio del correlato de funciones pragmáticas en el HD, se comienza a explorar la totalidad del cerebro en busca de localización de las funciones pragmáticas, de forma de lograr identificar las vías de procesamiento que integran las redes cerebrales pragmático sensitivas (Bambini 2010). Esto de viene en la caída paulatina de la “Hipótesis del Hemisferio Derecho” legada por los estudios neuropsicológicos (según la cual este cumple un papel fundamental en los procesos pragmáticos), pues estudios experimentales demostraron tanto activación del HI en tareas pragmáticas, cuanto activación del HD en tareas lingüísticas estándar (Gazzaniga et al. 2002:364, citado en Bambini 2010). En consecuencia, se concluye que el procesamiento pragmático no está lateralizado, sino que su correlato es bihemisférico.

SOLO USO ACADÉMICO

Retomando la importancia de la relación entre las teorías lingüísticas y el enfoque de los estudios neurolingüísticos, resulta pertinente reparar en que a la anteriormente mencionada evolución del concepto de lateralización subyace un importante cambio del modelo de comunicación adoptado por las teorías lingüísticas, pues es también en la segunda mitad del siglo XX cuando deja de concebirse el ejercicio lingüístico como la mera codificación y decodificación de símbolos. El antiguo modelo de código de Jakobson es reemplazado por el modelo inferencial de Grice, según el cual los interlocutores no solo deben valerse del código, sino que la comunicación se conseguiría mediante la producción e interpretación de pruebas (Sperber,Tomasello y Wilson 2008). Claramente, para poder realizar este ejercicio inferencial, será necesario contar con información pragmática que permita a los participantes efectuar las inferencias pertinentes para otorgar un significado global a los enunciados, así como también atribuir intenciones y estados mentales que expliquen la conducta del interlocutor y le den sentido al intercambio lingüístico.

Se comenzará a indagar por otras zonas involucradas en el procesamiento de información pragmática, reparando en el papel de los lóbulos frontales (en adelante, LF), los lóbulos temporales (en adelante, LT) y alguna zonas subcorticales. A partir de esta nueva línea de estudio, se llega a proponer el primer modelo integrado del procesamiento idiomático (postulado por Papagno y Romero Lauro, en el año 2008), en el cual se consideran dos zonas de activación cortical bilateral: la corteza pre-frontal y la corteza temporal. Así, ambas regiones se mantendrían activadas, de tal forma que la corteza pre-frontal se encargaría de la recuperación de múltiples significados provenientes de la memoria semántica (ubicada en la corteza temporal), manteniéndolos hasta seleccionar el más apropiado a los requerimientos pragmáticos del contexto (Bambini 2010).

SOLO USO ACADÉMICO

2.8 Cerebro pragmático como red neuronal

El procesamiento lingüístico se ven involucrados variados procesos que contemplan desde identificación de fonemas hasta atribución de estados mentales a terceros. Es por ello que la localización encefálica de las funciones lingüísticas es algo que no se puede determinar con exactitud, por cuanto el funcionamiento cerebral que respalda la comunicación interpersonal consiste más que en la mera activación de puntos aislados en la activación de redes neuronales que funcionan de manera íntegra y complementaria.

El nivel pragmático del lenguaje ha sido descrito más arriba como un punto de encuentro entre procesos cognitivos lingüísticos y no lingüísticos, dado que se presentan distintos subniveles que deben ser satisfechos para lograr la correcta eficiencia pragmática.

Dentro de estos, podemos distinguir tres clases:

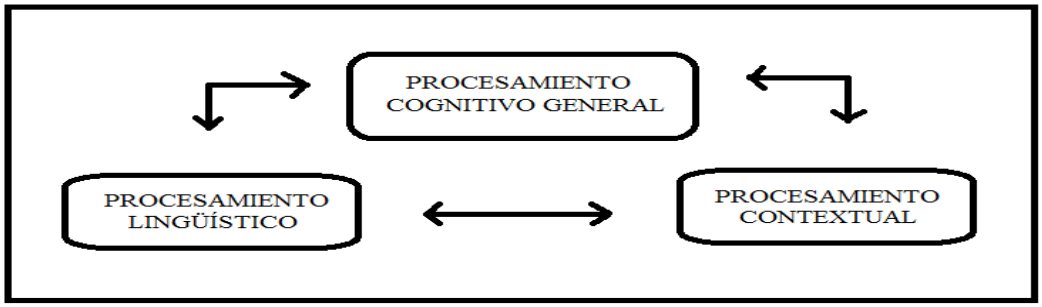
1) procesamiento lingüístico (procesamiento de información fonológica, morfosintáctica y semántica).

2) procesamiento contextual (el reconocimiento de emociones y de intención comunicativa, la capacidad de tomar en consideración el contexto situacional y social, la identificación de órdenes implícitas y explícitas, entre otros).

3) procesos cognitivos generales (como lo es la mantención de la MT y de la atención). En la siguiente imagen podemos observar más gráficamente la relación dada entre estos tres componentes: Figura 1. Propuesta de modelo de procesamiento pragmático.

SOLO USO ACADÉMICO

PROCESAMIENTO PRAGMÁTICO



Este esquema se valida mediante la comprobación de que el efecto del contexto es simultáneo a la decodificación del mensaje lo que refutaría la postura de Grice y Searle, según la cual primero se extrae la información literal y, posteriormente, se toma en cuenta el papel del contexto (Bambini 2010).El trabajo de Coulson (2004), ha demostrado que aun cuando el tiempo de procesamiento es mayor en los casos donde se necesita procesamiento de información pragmática para la comprensión del significado, se distingue una activación del cerebro pragmático desde el inicio de la comprensión.

El desarrollo de las habilidades pragmáticas es muy importante para el aprendizaje y comunicación de los niños con TDAH, ya que, les permite participar de manera eficaz, adecuada e independiente en el medio en el que se desenvuelven. Además, influirán posteriormente en sus relaciones sociales y en los próximos niveles de educación que deban cursar. Es por esto, que en Chile sería de gran importancia y utilidad un estudio basado en las habilidades pragmáticas en los diferentes tipos de educación, ya que así, se podrá ampliar la visión y orientación de los padres al momento de elegir el establecimiento educacional desean para sus hijos, debido a que este proceso es duradero e importante para el desarrollo personal, ya que induce un adecuado desempeño en todos los contextos de la vida de sus hijos.

SOLO USO ACADÉMICO

Capítulo III

Marco Metodológico

SOLO USO ACADÉMICO

3.1. Diseño De La Investigación

Tipo de estudio

El enfoque de la presente investigación es cualitativo: “Se opta por una metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos (…) que haga posible el análisis investigativo”(Pérez Serrano, 1990:20).

El diseño utilizado en esta investigación según Pérez Serrano (1990) plantea que el estudio de casos se puede considerar como una de las modalidades investigativas de educación que ha sido aplicada con éxito en diversas ciencias. Trata de tomar al individuo sujeto único o unidad social como universo de investigación y observación, se le conoce comúnmente como estudio de caso único.

Kenny y Grotelensh (1980) plantean una serie de condiciones para el estudio de caso:

a) Cuando los objetivos deseados se centran en resultados humanísticos o diferencias culturales, en oposición los resultados conductuales o diferencias individuales.
b) El objeto de estudio de casos es más bien eliminar conclusiones erróneas de forma que nos quedemos con la mejor interpretación posible.
c) La singularidad de la situación que nos lleva a profundizar en el caso concreto.
d) Desarrollar una mejor comprensión de la dinámica de un programa, lo importante es transmitir un informe holístico y dinámicamente rico de un programa educativo, entonces el estudio de caso es un enfoque hecho a la medida.

SOLO USO ACADÉMICO

De forma general se señalaran las principales etapas para realizar un estudio de caso:

- Etapa inicial: el investigador busca simplemente familiarizarse con la naturaleza y el ámbito del área objeto de estudio se orienta hacia el logro de un conocimiento básico del fenómeno.

- La segunda etapa supone una continua obtención de datos a través de diferentes medios.

- La tercera etapa es el análisis de datos que comienza a recoger e ir haciendo los primeros análisis provisionales de los mismos. Comprobación de las interferencias producidas por los procesos sociales y educativos que puedan estar implicados con el fin de coordinar una información.

Martínez Bonafé plantea que los estudios de casos constituyen un procedimiento que trata de profundizar en un mapa los hechos educativos a través de tres fases: la primer, llamada “preactiva”; la segunda, “interactiva”, y la tercera, “posactiva”.

SOLO USO ACADÉMICO

3.2. Universo o Población y Unidad de año

La presente investigación pretende analizar habilidades pragmáticas en estudiantes con TDAH a saber Habilidad Pragmática General, Habilidad Pragmática específica y Habilidad Pragmática de base gramatical. En este marco, la población a estudiar en esta pesquisa está conformada por todos estudiantes de cuarto año básico del centro educativo “Colegio Fundación Educacional Fernández León”, Llo-lleo San Antonio. A su vez, la muestra a observar consiste en tres estudiantes dos niñas y un niño, cuyas edades fluctúan entre los 9 y 10 años.

Para la conformación de esta unidad de año se envió una carta al Colegio Fundación Educacional Fernández León para pedir autorización a los padres y apoderados. Una vez determinado el grupo de niños con TDAH se definieron los instrumentos que se utilizarían para evaluar a los estudiantes.

1. Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática PREP-INIA de Beatriz Gallardo Paúls (2009) que mide el desarrollo de habilidades pragmáticas en niños que presentan TDAH.

2. Las escalas de Conners" que fueron diseñadas por C. Keith Conners en 1969 estas escalas se desarrollaron para evaluar los cambios en la conducta de niños hiperactivos y consta de 3 Cuestionarios de Conductas.

- El primer Cuestionario de Conducta CONNERS para el hogar lo puede responder cualquier integrante que conviva con el estudiante.
- El segundo cuestionario de conducta de Conners para profesores lo debe responder la docente ya que tiene más conocimiento del estudiante sobre sus interacciones sociales en el aula de clases.
- El tercer cuestionario de conducta de Conners para padres este lo puede responder cualquiera de ellos ya que están más familiarizados con las conductas recurrentes de cada uno de los niños según sus apreciación.

SOLO USO ACADÉMICO

Tabla resumen de los estudiantes.

Indicadores	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Género	Masculino	femenino	Femenino
Edad	9 años	9 años	10 años
Asistencia a la sala de educación diferencial	Asiste 2 veces a la semana.	Asiste 2 veces a la semana.	Asiste 2 veces a la semana.

3.3. Instrumentos Y Técnicas De Análisis

Uno de los instrumentos a utilizar será el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática PREP-INIA de Beatriz Gallardo Paúls (2009).

Este protocolo de habilidades pragmáticas, fue Publicado en "Pragmática Textual y TDAH". Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología; La Laguna, julio de 2008 (ISBN: 978-84-691-4213-4).
"Valoración del componente pragmático a partir de datos orales", Revista de neurología 2009; 48(2), 57-61. La cual permitirá determinar los siguientes conceptos:

Habilidad Pragmática General (HPG): resultado de dividir las respuestas afirmativas entre los ítems evaluados y multiplicar por 100. La mayor habilidad corresponde a las medidas altas.

Habilidad Pragmática Específica (HPE): reduce el inventario de categorías pragmáticas, eliminando aquellas cuya ejecución necesita por completo el dominio léxico, semántico, fónico y morfosintáctico. Son los ítems 2-8 (pragmática enunciativa, salvo el 6.3) y 12-17 (pragmática interactiva), que se miden con la misma operación referida para la habilidad general.

Habilidad Pragmática de Base Gramatical (HPGr): engloba las categorías cuya eficacia depende de una habilidad previa en los componentes gramaticales; se realiza la misma operación para los ítems 1 y 6.3 (pragmática enunciativa) y 9-11 (pragmática textual) Gallardo Paúls (2009).

SOLO USO ACADÉMICO

Descripción de las escalas

Las "escalas de Conners" fueron diseñadas por C. Keith Conners en 1969. Aunque estas escalas se desarrollaron para evaluar los cambios en la conducta de niños hiperactivos**,** su uso se ha extendido al proceso de evaluación anterior al tratamiento**.** Estas escalas se han convertido en un instrumento útil cuyo objetivo es detectar la presencia de TDAH y otros problemas asociados, mediante la evaluación de la información recogida de padres y profesores (citado en Amador Campos et al., 2002.)

Las escalas de Conners cuentan con 2 versiones (la original y la abreviada) tanto para la escala de padres como para la de profesores, se utilizarán las versiones abreviadas. El objetivo de este test es evaluar la presencia de síntomas asociados a hiperactividad. La versión abreviada contiene 10 ítems cuyas opciones de respuesta son “nada”, “poco”, “bastante” o “mucho”. Existen dos formas, una dirigida a padres y otra a profesores la aplicación de este cuestionario es auto aplicado, por lo tanto lo debe responder directamente la madre, el padre o cuidador principal y el profesor jefe del niño o la niña evaluada. Por lo tanto por cada alumno o alumna se recibirán dos cuestionarios.

Los presentes instrumentos se han seleccionado debido a su viabilidad y confiabilidad, el objetivo de estos protocolos estandarizados a nivel nacional e internacional es evaluar habilidades de carácter conductual verbal en estudiantes de 9 y 10 años, siendo respondida por sus cuidadores quiénes entregan información sobre las conductas recurrentes de cada uno de ellos en el hogar. El profesor aporta más información sobre las conductas en el aula tales como procesos de atención, concentración, interacciones sociales entre otros.
Para complementar la información extraída de este instrumento, se realizará un análisis de las fichas de cada uno de los estudiantes del colegio Fernández León dando muestra aconductas específicas de cada uno de ellos.

Capítulo IV

Resultados, Análisis y Discusión

SOLO USO ACADÉMICO

Presentación de Resultados

El siguiente capítulo tiene por finalidad, exponer los resultados que se obtuvieron a través de la aplicación de dos instrumentos (Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática PREP-INIA y escalas de Conners), los cuales permiten recaudar la información necesaria para desarrollar esta investigación.

Se lleva a cabo el estudio de caso mediante la aplicación de los instrumentos presentados anteriormente desde la visión de: la familia, la investigadora y la profesora jefe, lo cual aporta indicios de la interacción social en distintos contextos como el Colegio Fundación Educacional Fernández León y el hogar.

SOLO USO ACADÉMICO

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Escalas de Conners Forma abreviada

C. Keith Conners en 1969.

Nada= 0 punto Poco= 1 punto Bastante= 2 puntos Mucho= 3 puntos

	Indicador	Niño 1				Niña 2				Niña 3			
Nº	Cuestionario de Conducta en el Hogar.	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NADA	POCO	MUCHO	BASTANTE	NADA	POCO	MUCHO	BASTANTE
1	Se manosea los dedos, uñas, pelo, ropa.	X				X					X		
2	Trata irrespetuosamente a personas mayores.	X					X				X		
3	Tiene dificultad para hacer o mantener amistades.	X				X				X			
4	Es impulsivo, irritable.		X				X					X	
5	Quiere controlar y dirigir en cualquier situación.		X				X						X
6	Se chupa el dedo, la ropa o las mantas.	X				X				X			
7	Es llorón.	X					X						X
8	Es desgarbado en su porte externo.	X				X				X			
9	Está en las nubes, ensimismado.		X			X						X	
10	Tiene dificultad para aprender.		X				X				X		
11	Es más movido de lo normal.		X			X				X			
12	Es miedoso.		X					X			X		
13	No puede estarse quieto.		X			X					X		
14	Es destructor(ropas, juguetes, otros	X				X				X			

SOLO USO A

	objetos).												
15	Es mentiroso.	X				X					X		
16	Es retraído, tímido.		X			X				X			
17	Causa más problemas que otro de su misma edad.	X				X				X			
18	Su lenguaje es inmaduro para su edad.	X				X				X			
19	Niega sus errores o echa la culpa a otros.		X				X					X	
20	Es discutidor.		X				X				X		
21	Es huraño, coge berrinches.	X					X						X
22	Roba cosas o dinero en casa o fuera.	X				X					X		
23	Es desobediente, obedece con desgana.		X				X						X
24	Le preocupa excesivamente estar solo, la enfermedad.		X				X			X			
25	No acaba las cosas que empieza.		X				X					X	
26	Es susceptible, se “pica” fácilmente.		X				X					X	
27	Tiende a dominar, es un “matón”	X				X				X			
28	Hace movimientos repetitivos durante ratos.	X				X				X			
29	Es a veces cruel con los animales o niños pequeños.	X				X					X		
30	Pide ayuda y seguridad como si fuese más pequeño.		X				X				X		
31	Se distrae fácilmente, escasa atención.			X			X				X		
32	Le duele la cabeza frecuentemente.	X				X						X	
33	Cambia bruscamente sus estados de ánimo.		X			X						X	
34	No acepta restricciones o reglamentos, desobediente.		X			X						X	
35	Se pelea con mucha frecuencia por cualquier motivo.	X					X					X	
36	No se lleva bien con sus hermanos.						X				X		

SOLO USO

37	Sus esfuerzos se frustran fácilmente a otros niños.		X				X					X	
38	Suele molestar frecuentemente a otros niños.	X				X				X			
39	Habitualmente es un niño triste.	X				X				X			
40	Tiene poco apetito, caprichosos con las comidas.	X					X					X	
41	Se queja de dolores de vientre.	X				X				X			
42	Tiene trastornos de sueño.	X				X				X			
43	Tiene otros tipos de dolores.	X				X				X			
44	Tiene vómitos con cierta frecuencia.	X				X				X			
45	Se siente marginado o engañado en su familia.	X				X				X			
46	Suele ser exagerado, “fardón”.		X			X					X		
47	Deja que le manipulen o abusen de él.		X			X					X		
48	No controla bien el pis o tiene dificultades de defecación.	X				X				X			
	Cuestionario de Conducta CONNERS para profesores												
1	Tiene excesiva inquietud motora.				X				X				X
2	Tiene explosiones impredecibles de mal genio.			X					X			X	
3	Se distrae fácilmente, tiene escasa atención.				X			X					X
4	Molesta frecuentemente a otros niños				X			X					
5	Tiene aspecto enfadado, huraño			X				X				X	
6	Cambia bruscamente sus estados de ánimo.			X				X					X
7	Intranquilo, siempre en movimiento.			X					X				X
8	Es impulsivo e irritable.				X			X				X	
9	No termina las tareas que empieza.			X					X			X	
10	Sus esfuerzos se frustran fácilmente.			X					X				X

SOLO USO

	Cuestionario de Conducta CONNERS para padres												
1	Es impulsivo, irritable.			X					X		X		
2	Es llorón.		X					X					X
3	Es más movido de lo normal.			X				X				X	
4	No puede estarse quieto/a.			X				X				X	
5	Es destructor (ropas, juguetes, otros objetos).	X					X				X		
6	No acaba las cosas que empieza.		X					X				X	
7	Se distrae fácilmente, tiene escasa atención.			X					X			X	
8	Cambia bruscamente sus estados de ánimo.			X					X				X
9	Sus esfuerzos se frustran fácilmente.			X					X		X		
10	Suele molestar frecuentemente a otros niños.			X			X				X		

SOLO USO AC

RESULTADOS

Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática PREP-INIA

Beatriz Gallardo Paúls (2009)

La conducta verbal del estudiante se ajusta a las siguientes afirmaciones

Sí - No - No Ev.

	Indicador	Niño 1			Niña 2			Niña 3		
Nº 1	Pragmática enunciativa Actos de habla	Sí	NO	NO EVALUADO	Sí	NO	NO EVALUADO	Sí	NO	NO EVALUADO
1	Dimensiones de los actos de habla: Articula bien las palabras, de manera que las emisiones son reconocibles, sin que muestre serios problemas de:									
1.1	Articulación fónica, modulación sonora (Actos enunciativos)		x			x			x	
1.2	Acceso léxico (Actos proposicionales)	x				x			x	
1.3	Manejo de las pausas y silencios		x			x			x	
2	Las emisiones que utiliza demuestran una comprensión suficiente de lo que se le dice, y son las adecuadas para conseguir su propósito comunicativo, aunque puedan tener fallos gramaticales o léxicos (Actos ilocutivos).		x			x			x	

SOLO USO

	Tareas de edición									
3	Pese a tener problemas de léxico o articulación, consigue transmitir su intención comunicativa (ilocutividad) con:									
3.1	Exclamaciones, entonaciones marcadas, sílabas sueltas, o palabras de significado impreciso, “yyy…”, “pueees”, “claro”…(Actos locutivos/enunciativos)	x			x				x	
3.2	Gestos y actos no verbales		x			x			x	
3.3	Circunloquios, rodeos, preguntas del tipo de “¿eh?, ¿no?”	x			x			X		
4	Muestra conciencia de su propia dificultad, iniciando él mismo rectificaciones en los puntos problemáticos (Auto-rectificaciones conversacionales)		x			x			x	
	Inferencias									
5	Al plantearle emisiones que contienen frases hechas, refranes, etc. de sentido figurado, demuestra haberlas entendido correctamente; o las usa él mismo (Inferencias trópicas lexicalizadas).		x			x			x	
6	Su conversación (pese a posibles fallos léxicos o articulatorios) avanza con relativa fluidez, respetando las leyes conversacionales de cooperación que exigen proporcionar información (Implicaturas conversacionales):		x			x			x	
6.1	Veraz (Máxima de la cualidad)		x			x			x	
6.2	*Suficiente, ni escasa ni excesiva* (Máxima de la cantidad)		x		x				x	
6.3	Clara, concreta (Máxima de la manera)		x		x				x	
6.4	Relevante (Máxima de la pertinencia)		x			x			x	
6.5	En ocasiones, comprendida a partir de sentidos figurados.		x			x			x	

SOLO USO ACADÉMICO

	Pragmática textual Coherencia.									
7	Al construir un relato o explicar una idea respeta las estructuras lógicas en el orden en que cuenta las cosas, la manera en que relaciona las ideas, la selección de información necesaria, etc. (superestructuras textuales narrativa y argumentativa)	x			x			x		
8	Su discurso se ajusta al tema que se está tratando, y cuando cambia de tema lo hace de manera fluida, sin brusquedad ni rupturas temáticas evidentes (macroestructuras y gestión temática)		x			x			x	
	Cohesión									
9	Tiene suficiente capacidad léxica como para usar diversas maneras de referirse a lo mismo, en lugar en repetir siempre las mismas palabras o dejar la frase incompleta (Léxico: cadenas correferenciales)		x			x		x		
10	Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (Morfología: agramatismos)	x				x		x		
11	Su construcción de las frases y oraciones es convencional, y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (preposición + término, auxiliar + verbo, etc.) (Sintaxis: paragramatismos)	x			x			x		
12	Su participación se realiza con la agilidad y rapidez propias de la conversación cotidiana, sin lentitud ni aceleración exagerada (Agilidad del turno)		x			x			x	

SOLO USO ACADÉMICO

13	Aparentemente, su nivel de participación activa en la conversación (cantidad de turnos/palabras) es proporcional al de otros participantes; coopera en el desarrollo de la toma de turno y respeta la alternancia (Índice de participación conversacional)		x			x			x	
14	Utiliza igualmente turnos de respuesta a preguntas ajenas, como turnos que informan o preguntan (Predictibilidad: tipos de intervención)		x			x			x	
15	Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye (Gestualidad natural)		x			x			x	
16	Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno… (Mirada)		x			x			x	
17	Sus intervenciones son socialmente adecuadas, conformes a las convenciones de cortesía y educación (Prioridad)		x			x			x	

SOLO USO ACADÉMICO

Análisis e interpretación del caso

Niño 1

Cuestionario de Conducta CONNERS en el hogar.	Muchas veces es impulsivo e irritable al momento de relacionarse con su familia. Está en las nubes, ensimismado, presenta dificultad para aprender se distrae fácilmente y posee una escasa atención se mueve más de lo normal no puede estarse quieto. Niega sus errores o echa la culpa a otros, discute bastante, es desobediente, obedece con desgana. Al asignarle una actividad no acaba las cosas que empieza, es susceptible, se "pica" fácilmente sus estados de ánimo cambian bruscamente y no acepta restricciones o reglamentos.
Cuestionario de Conducta CONNERS para profesores.	Al ver su desempeño en el aula tiene una a excesiva inquietud motora presenta explosiones impredecibles de mal genio. Se distrae fácilmente y presenta escasa atención. Molesta frecuentemente a otros niños, es impulsivo e irritable y cambia bruscamente sus estados de ánimo. Al iniciar una tarea no la termina y sus esfuerzos se ven frustrados fácilmente.

SOLO USO ACADÉMICO

Cuestionario de Conducta CONNERS para padres.	Cuando inicia una actividad no acaba con lo que empezó por lo que se distrae fácilmente y eso le genera tiene escasa atención ya que se mueve más de lo normal y no puede estarse quieto. A veces cambia bruscamente sus estados de ánimo cuando sus esfuerzos se ven frustrados y suele molestar frecuentemente a otros niños.

SOLO USO ACADÉMICO

Niña 2

Cuestionario de Conducta CONNERS en el hogar.	En algunas ocasiones trata irrespetuosamente a personas mayores cuando quiere controlar y dirigir en cualquier situación, eso le causa irritabilidad y es susceptible, se “pica” fácilmente. Cuando se le llama la atención niega sus errores o echa la culpa a otros, discute y hace berrinches, en algunos casos es desobediente, obedece con desgana y no acaba las cosas que empieza. Se pelea con mucha frecuencia por cualquier motivo no se lleva bien con sus hermanos.
Cuestionario de Conducta CONNERS para profesores.	Al ver su desempeño dentro de la sala de clases presenta una excesiva inquietud motora, tiene explosiones impredecibles de mal genio ya que es impulsiva e irritable. No termina las tareas que empieza. y sus esfuerzos se frustran fácilmente.
Cuestionario de Conducta CONNERS para padres.	Es impulsiva e irritable cuando algo no le resulta como quiere, cuando se le designa una tarea en la casa se distrae fácilmente y eso le genera frustración ya que posee una escasa atención y sus estaos de ánimo cambian bruscamente.

SOLO USO ACADÉMICO

Niña 3

Cuestionario de Conducta CONNERS en el hogar.	En la casa no acepta restricciones o reglamentos es desobediente impulsiva e irritable. Quiere controlar y dirigir cualquier situación siempre esta distraída, su aspecto es huraño y hace berrinches. Es desobediente, no acaba las cosas que empieza su estado de ánimo cambia bruscamente ya que no acepta restricciones o reglamentos y se pelea con mucha frecuencia por cualquier motivo. Al momento de asignarle una actividad sus esfuerzos se frustran fácilmente en relación a los otros niños. Presenta poco apetito, caprichos con las comidas.
Cuestionario de Conducta CONNERS para profesores.	Al observar su desempeño en la sala tiene excesiva inquietud motora. Al asignársele una actividad se distrae fácilmente y presenta una escasa atención, sus estados de ánimo cambian bruscamente sus esfuerzos se frustran fácilmente permanece siempre en movimiento.

SOLO USO ACADÉMICO

Cuestionario de Conducta CONNERS para padres.	En el hogar se mueve más de lo normal y no puede estarse quieta. No acaba las cosas que empieza ya que se distrae fácilmente y conlleva a una escasa atención. Sus estados de ánimo cambian frecuentemente.

SOLO USO ACADÉMICO

Análisis Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática PREP-INIA Beatriz Gallardo Paúls (2009)

Niño 1

Pragmática enunciativa actos de habla	No presenta Articulación fónica, modulación sonora (Actos enunciativos) tampoco maneja las pausas y silencios al entablar una conversación. Las emisiones que utiliza demuestran una comprensión suficiente de lo que se le dice, y no son las adecuadas para conseguir su propósito comunicativo, aunque puedan tener fallos gramaticales o léxicos (Actos ilocutivos)
Tareas de edición	Gestos y actos no verbales no concordar y no muestra conciencia de su propia dificultad, iniciando él mismo rectificaciones en los puntos problemáticos (Auto-rectificaciones conversacionales) eso a veces lo frustra.
Inferencias	Al plantearle emisiones que contienen frases hechas con refranes y sentido figurado no las comprende y no demuestra interés ya que no puede utilizarlas en su lenguaje. Su conversación (pese a posibles fallos léxicos o articulatorios) avanza con relativa fluidez, respetando las leyes conversacionales de cooperación que exigen proporcionar información

SOLO USO ACADÉMICO

	suficiente, ni escasa ni excesiva relevante en ocasiones, comprendida a partir de sentidos figurados le cuesta entenderlos.
Pragmática textual coherencia	Su discurso no se ajusta al tema que se está tratando, y cuando cambia de tema no lo hace de manera fluida, con brusquedad y rupturas temáticas evidentes. No posee suficiente capacidad léxica como para usar diversas maneras de referirse a lo mismo, en lugar en repetir siempre las mismas palabras o dejar la frase incompleta. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos. Su construcción de las frases y oraciones es convencional, y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (preposición + término, auxiliar + verbo, etc.). Su participación se realiza con la agilidad y rapidez propia de la conversación cotidiana, sin lentitud ni aceleración exagerada aparentemente,

SOLO USO ACADÉMICO

	su nivel de participación activa en la conversación no es proporcional a la de otros participantes; ya que no coopera en el desarrollo de la toma de turno. No utiliza turnos de respuesta a preguntas ajenas, como turnos que informan o preguntan tipos de intervención. El uso de gestos, como la expresión facial y la comunicación no verbal no complementa su lenguaje adecuadamente. En algunos casos utiliza su mirada comunicativamente, para confirmar escucha pero no para ceder o pedir el turno. Sus intervenciones no son socialmente adecuadas, conformes a las convenciones de cortesía y educación.

SOLO USO ACADÉMICO

Niña 2

Pragmática enunciativa actos de habla	No presenta Articulación fónica, modulación sonora (Actos enunciativos) tampoco maneja las pausas y silencios al entablar una conversación. Las emisiones que utiliza demuestran una comprensión suficiente de lo que se le dice, y no son las adecuadas para conseguir su propósito comunicativo, aunque puedan tener fallos gramaticales o léxicos.
Tareas de edición	Gestos y actos no verbales al momento de expresarse no concordar con lo que quiere comunicar. presenta conciencia de su propia dificultad, iniciando él mismo rectificaciones en los puntos problemáticos generándole frustración.
Inferencias	Al momento de entablar una conversación pese a posibles fallos léxicos o articulatorios. Al plantearle emisiones no comprende refranes, el sentido figurado, al no haberlas entendido correctamente; y no las utiliza.
Pragmática textual coherencia	No posee suficiente capacidad léxica como para usar diversas maneras de referirse a lo mismo, en lugar en repetir siempre las mismas palabras o dejar la frase incompleta. Su discurso no se ajusta al tema que se

SOLO USO ACADÉMICO

	está tratando, y cuando cambia de tema no lo hace de manera fluida, con brusquedad y rupturas temáticas evidentes. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos. Su construcción de las frases y oraciones es convencional, y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (preposición + término, auxiliar + verbo, etc.) Su participación se realiza con la agilidad y rapidez propia de la conversación cotidiana, con una aceleración exagerada Aparentemente, su nivel de participación activa en la conversación no es proporcional a la de otros participantes; ya que no coopera en el desarrollo de la toma de turno. No utiliza turnos de respuesta a preguntas ajenas, como turnos que informan o preguntan tipos de intervención ya que sus intervenciones no son socialmente adecuadas, conformes a las convenciones de

SOLO USO ACADÉMICO

	cortesía y educación. Utiliza su mirada comunicativamente, para confirmar escucha pero no para ceder o pedir el turno.

SOLO USO ACADÉMICO

Niña 3

Pragmática enunciativa actos de habla	No presenta Articulación fónica, modulación sonora (Actos enunciativos) tampoco maneja las pausas y silencios al entablar una conversación. Las emisiones que utiliza demuestran una comprensión suficiente de lo que se le dice, y no son las adecuadas para conseguir su propósito comunicativo, aunque puedan tener fallos gramaticales o léxicos (Actos ilocutivos)
Tareas de edición	Sus gestos y actos no verbales al momentos de expresarse no concuerdan con lo que quiere comunicar. No presenta conciencia de su propia dificultad, iniciando mismo rectificaciones en los puntos problemáticos esto le genera frustración y ss relaciones interpersonales se ven perjudicadas.
Inferencias	No comprende refranes y tampoco el sentido figurado ya que no demuestra haberlas entendido correctamente por ende no las puede utilizar. Al entablar una conversación es con una relativa fluidez, respetando las leyes conversacionales de cooperación que exigen proporcionar información *escasa ni excesiva* relevante en ocasiones.

SOLO USO ACADÉMICO

Pragmática textual coherencia	Utiliza su mirada comunicativamente, para confirmar escucha pero no para ceder o pedir el turno. No utiliza turnos de respuesta a preguntas ajenas, como turnos que informan o preguntan tipos de intervención ya que sus intervenciones no son socialmente adecuadas, conformes a las convenciones de cortesía y educación. Su participación se realiza con la agilidad y rapidez propia de la conversación cotidiana, con una aceleración exagerada Aparentemente, su nivel de participación activa en la conversación no es proporcional a la de otros participantes; ya que no coopera en el desarrollo de la toma de turno. Su discurso no se ajusta al tema que se está tratando, y cuando cambia de tema no lo hace de manera fluida, con brusquedad y rupturas temáticas evidentes.

SOLO USO ACADÉMICO

La manera en la cual se interpretó esta información fue a través de una triangulación de datos, la cuál es una estrategia de validación.

Puede entenderse como la relación de perspectivas de diversos agentes implicados en la investigación.

Arias Valencia plantea que:” La principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados” (Arias Valencia 2000: 8)

Al realizar una triangulación entre la entrevista informal con la educadora diferencial plantea que los niños están diagnosticados con TDA por el neurólogo y que ninguno de ellos recibe tratamiento farmacológico. No obstante se aplica el test de Conners que tiene como objetivo evaluar la hiperactividad, desatención y problemas de conducta en un niño para corroborar los diagnósticos. De igual manera se aplicó el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática PREP-INIA cuyo objetivo es evaluar el déficit pragmático específico, déficit pragmático textual y déficit pragmático de base gramatical.

Se puede concluir que los tres estudiantes presentan un bajo desarrollo de sus habilidades pragmáticas al presentar TDAH ya que manifiestan las siguientes conductas:

- Responden antes de acabar las preguntas y no respetan los turnos.
- Se expresan sin pensar en las consecuencias de lo que dicen, es por ese motivo que en ocasiones pueden parecer impertinente o maleducados.
- Exhibe persistentemente un patrón de actividad excesiva que no es modificable sustancialmente por los requerimientos del entorno social.
- Dificultad en el control de turnos conversacionales.
- Mal uso de normas comunicativas.
- Dificultades para entender la información que conoce el interlocutor de la que no conoce.
- No se observan emosiones o expresiones autorreguladoras.
- Falta de espontaneidad, pocos inicios conversacionales y dificultad en el uso de turnos.

SOLO USO ACADÉMICO

- Escasa respuesta a los intentos comunicativos de los demás.
- Dificultad para expresar deseos y opiniones.
- Tienen una baja motivación, autoestima y se muestran muy impacientes.

Memoria de trabajo

Manifestaron una baja capacidad de retención en su mente ya que las cosas que debian hacer, incluido el objetivo que perseguen, los pasos que deben dar para conseguirlo, más el resto de información que pueda necesitarse, hasta conseguir dicho objetivo.

Conductas:

- Olvidos.
- Dificultades para inhibir la conducta.
- Dificultad para organizar y planificar los pasos para conseguir un objetivo.
- Dificultad para mantener la acción a lo largo del tiempo, perseverando en ello.

Capacidad inhibitoria

Su capacidad de inhibirse permite frenar las acciones que se han emprendido, reevaluar la conducta y modificarla si fuera necesario. Por ello esta capacidad de inhibición tiene un papel fundamental en la regulación de emociones como veremos más adelante.

Conductas:

- Mucha impulsividad en cuanto a sus conductas.
- Precipitaciones, por ejemplo, contestan antes de haber terminado de preguntarles.
- Cometen errores de exactitud.
- Manifiestan dificultad en cuanto a habilidades sociales ya que a veces son inoportunos, no respetan turnos o las reglas del juego y a menudo no miden

SOLO USO ACADÉMICO

las consecuencias de sus actos, dando repercusiones en cuanto a sus relaciones sociales.

- Tienden a tomar decisiones de forma rápida y poco reflexiva, sin anticipar consecuencias de cada elección.

Autorregulación emocional

Presentaron dificultades para identificar y regular su conducta, por lo que normalmente tienen explosiones emocionales difícil de gestionar desde el entorno.

Conductas

- Conductas explosivas.
- Dificultades para identificar y regular sus propias emociones.
- Problemas en habilidades sociales derivados de la dificultad para gestionar la carga emocional de la interacción social.

Regulación interna del tiempo

Baja regulación interna del tiempo que permite supervisar mientras se realiza una tarea, así como establecer estimaciones fiables. Es el reloj interno ayuda a hacerse una idea de cuánto tiempo ha pasado.

Conductas

- Dificultad para encajar acciones en un tiempo determinado.
- Realizar estimaciones de tiempo.
- Dificultad para la organización y planificación, especialmente en aquellas secuencias de acciones en las que es necesario tener en cuenta cuánto tiempo nos llevará realizar cada uno de los pasos.

SOLO USO ACADEMICO

Concentración

La concentración es la capacidad consciente y voluntaria para seleccionar y dirigir nuestro foco de atención y mantenerlo en el tiempo evitando distracciones. La necesidad de mantener ese foco de manera consciente es lo que la diferencia de la atención, siendo esta un mecanismo involuntario.

Conductas

- Dificultades para realizar el mantenimiento de la acción dirigida a un objetivo.
- Dificultades de concentración.
- Cambio frecuente y rápido del foco de atención.
- Dificultad de atención selectiva.
- Dificultad para discriminar los estímulos importantes de los irrelevantes.

SOLO USO ACADÉMICO

4.3. Orientaciones y estrategías para desarrollar habilidades pragmáticas en niños con TDAH.

Un niño o niña con TDAH tiene un desarrollo cerebral diferente, para que pueda desarrollarse de forma adaptativa en su entorno, minimizando sus dificultades, será fundamental la intervención de la familia y del centro educativo. Con una buena intervención, el estudiante podrá evolucionar hacia un adulto adaptado y feliz. Sin ella, el TDAH puede convertirse en una dificultad permanente en su desarrollo.

Para ello, a continuación se darán a conocer orientaciones y estrategias que ayudarán a fortalecer las habilidades pragmáticas y el desarrollo integral de niños con TDAH , canalizando sus síntomas, mejorando las relaciones interpersonales y el fortalecimiento de un buen clima de aula.

SOLO USO ACADÉMICO

1-Proporcionar una dinámica familiar organizada y estructurada con un ambiente cálido que le anime y contenga.

Establecer límites y normas eficaces que regulen el comportamiento de los niños/as. Para ello, estas normas deben ser claras, específicas y precisas, estables (su cumplimiento o incumplimiento siempre ha de tener las mismas consecuencias), consistentes (todos los días igual), realistas (que se puedan seguir), comprensibles y explícitas (conocidas y comprendidas por todos, se pueden poner en algún lugar visible), coherentes (no contradecirse unas con otras), predecibles (han de estar definidas previamente, no a posteriori),y darse espaciadas en el tiempo. En los niños con TDAH es especialmente importante que las normas y límites sigan estas pautas ya que un ambiente organizado y estructurado permitirá que los niños comprendan lo que se espera de ellos, qué conductas puede hacer y cuáles no, por tanto pueda situarse y organizarse.

Recordar también la necesidad de que las consecuencias o castigos a aplicar en caso de que no se cumplan, han de ser realistas y han de aplicarse siempre, es decir, no amenazar con algo que luego no se pueda cumplir porque entonces las normas perderán eficacia. Si en el momento no sabe el castigo o consecuencia que se va aplicar, puede posponerlo para otro en el que este más tranquilo, anunciando que se le comunicara más adelante. Por otro lado, señalar que las expectativas y los límites han de ser adecuadas y ajustarse a la capacidad del niño, es decir, no hay que exigirle mucho, ni todo lo contrario, sobreprotegerle demasiado.

- **Fomentar un ambiente cálido, sereno y relajado:** con el menor estrés posible y sabiendo precisamente que es el propio trastorno el que dificultará este objetivo. Sin embargo, es importante ser conscientes que los niños hiperactivos son más sensibles, inestables e influenciables por las distintos factores del entorno. Les resulta muy fácil activarse ante cualquier estímulo y muy difícil inhibirse y controlarse.

- **Proporcionar un ambiente cálido y afectivo que le contenga le refuerce y le anime:** evitar sobreprotegerlo en exceso, en el que él se sienta aceptado, querido donde pueda expresar demostraciones de cariño y afecto, como abrazos, risas, etc. Serán muchas las ocasiones en las que el estudiante se pueda sentir impotente y frustrado por sus dificultades, por lo que este ambiente será más necesario que nunca ya que es lo le permitirá compensarlo y reestablecerse anímicamente.

- **No gritar de forma continua:** ya que lo único que se consigue es alterarle y hacer que se acostumbre a los gritos. Además, en la mayoría de las ocasiones, los gritos suponen intentos desesperados de controlar su conducta, generando una dinámica de círculo vicioso y consiguiendo justamente el efecto contrario.

SOLO USO ACADÉMICO

- **Fortalecer vínculos dedicando tiempo:** con una comunicación positiva, empática y asertiva, escuchándole, mostrar afecto e interés por él, ponerse en su lugar, evitando estar centrados en sus fracasos constantes, hablar con tranquilidad, etc. Preguntar cómo se siente y que perciba que se le quiere ayudar, hablar con él para ver de qué forma se puede hacer todos para que se sienta mejor. Escucharle con atención para que se sienta acogido y comprendido. Cuando se le quiera decir algo importante, elegir los momentos en los que esté más receptivo y con un ánimo más positivo. Si estuviera enfadado o alterado, es mejor posponerlo a otro momento e intentar tranquilizarle y si estuviera sobreexcitado podemos llevarlo a su cuarto durante unos minutos. En la comunicación, cuando interrumpa, no prestarle atención y felicitarle cuando sí lo haga en el momento adecuado. Fomentar también nuestros propios recursos para resolver conflictos y gestionar nuestras emociones.

- **Establecer hábitos familiares y mantener las rutinas diarias:** permitirán que el estudiante se organice, tranquilice y así evitará su dispersión (comidas, baño, deberes, etc.). Pedirle que siga estas instrucciones, cuando lo haga, reforzárselo. Esto evitará tener que perseguirle todos los días para que realice las actividades cotidianas, por lo que ahorrará mucha energía negativa. En estas rutinas, dejar también tiempo para el descanso, ocio y ejercicio físico.

- **Ser modelos** recordar que eres un ejemplo, que su referencia y guía a seguir en sus actuaciones. Por ello, hacerle partícipe de nuestras ideas, valores, sentimientos, hábitos y comportamientos, etc. Asimismo, si nosotros estamos calmados y sosegados, facilitará que el estudiante también lo esté. Por el contrario, una conducta inestable por nuestra parte le alterará más y le hará estar más confuso sobre lo que se espera de él. Aprenderán de nosotros por imitación, por lo que podemos usar este potente recurso para reorientar las conductas que se quiera fomentar.

SOLO USO ACADÉMICO

Es importante también ser conscientes que somos más efectivos como modelos cuando nos equivocamos y somos capaces de rectificar que cuando hacemos todo perfecto, más todavía en el caso de los estudiantes con TDAH que suelen “equivocarse” en muchas ocasiones.

2-Favorecer su desarrollo individual y equilibrado.

Es fundamental favorecer el desarrollo sus potenciales el bienestar emocional, ayudándoles a regular sus emociones, comportamientos y a relacionarse de forma positiva con los demás, el éxito académico es solo un aspecto más de su vida.

- **Promover actividades deportivas, artísticas y musicales, para potenciar su desarrollo integral y su autoestima** Evitar darle muchas horas al estudio, para contribuir a que su experiencia escolar sea más gratificante. Es importante tener en cuenta que tampoco es positivo que haga demasiadas actividades, sobrecargándole, y aumentando las posibilidades de frustración si no puede abarcarlas todas con éxito. Si pudiera ser, son recomendables actividades que tampoco sean demasiado largas ni demasiado complejas.

- **Educar la tolerancia a la frustración,** capacidad de control cuando sus deseos no se hacen realidad. Permitir expresar su enfado o frustración, pero no dejarse llevar por él para eliminar o reducir las consecuencias de una conducta inadecuada. Su capacidad para auto controlarse dependerá así de nuestra actitud. Teniendo en cuenta que será inevitable que nuestro hijo tenga muchas frustraciones, podemos contenerle y ayudarle a que su reacción ante las mismas sea diferente, es decir, a que no se sienta tan mal con ellas ni se altere y enfade tanto cuando algo no sale como esperaba.

SOLO USO ACADÉMICO

La tolerancia a la frustración le permitirá evitar otras consecuencias negativas, tanto hacia sí mismo como hacia los demás, y sobre todo, le ayudará a sentirse mejor.

3- Promover su autoconfianza y autoestima, ayudándole a que reconozca y desarrolle su potencial personal.

- **Hacer que se sienta valorado y querido:** comprender que es especial, que se le quiere y que se preocupan por él, hacerle saber qué tiene de especial como persona.

- **Demostrar confianza**: que sienta que creen en él, ofrecer experiencias adaptadas a sus posibilidades y exigiéndole en función de las mismas. Por ejemplo, ofrecer oportunidades para realizar tareas y responsabilidades en casa, según sus capacidades, con las que pueda sentirse útil. En un principio, aquellas que sabemos que puede realizar correctamente. Asimismo, cuando nuestro hijo o hija está tratando de solucionar un problema, evitar intervenir y si nos pide ayuda, darle sugerencias, pero no la solución directa, para que pueda encontrarla por sí mismo.

- **Ayudar a que descubra en qué cosas es bueno y cuáles son sus habilidades especiales y promoverlas**, construir una fuente de logros de los que se sienta orgulloso y adquieran mayor peso en lugar de sus dificultades.

- **Reconocer esfuerzo y los logros conseguidos**, ante él y los demás, por pequeños o esperables que sean, son importantes para él (cuando consiga estar un tiempo quieto, cuando está haciendo algo, animarle a que lo termine, etc.).

SOLO USO ACADÉMICO

Reforzar todo lo positivo y concentrarse los refuerzos y progresos, especialmente cuando manifiesten actitudes y valores que queremos inculcarles, y no en criticarle por aspectos que no puede cambiar (moverse demasiado, dejar cosas que empieza, etc.). Solo criticarle aquello realmente importante, no aspectos secundarios, no dando tanta relevancia a lo negativo. Así evitaremos criticar o juzgar de forma continua lo que hace. En su lugar, cuando no compartimos algo de lo que hacen, podemos utilizar el silencio. Un ambiente familiar con gran crítica y hostilidad hacia ellos promueve una evolución negativa. Recordar que los refuerzos más potentes son aquellos más relacionados con lo afectivo que con lo material (abrazos, son risas, elogios, etc.). Demostrarle que se siente orgulloso, por ejemplo, colgando en algún lugar visible todos sus logros. Todo esto ayudará también a ser más conscientes de estos progresos y a animarnos en nuestra labor. Además, podemos establecer conjuntamente un sistema de refuerzos y recompensas para reforzar sus buenos comportamientos, y reconocer cualquier señal de progreso.

SOLO USO ACADÉMICO

- **Ayudar aceptar sus propias limitaciones y dificultades**: hacer ver que se le acepta y comprende que todos tienen habilidades, dificultades en diferentes áreas. Asimismo, intentar compensar estas dificultades, focalizándonos en sus potencialidades y prestándole los apoyos que necesite.

- **Demostrar un interés real por sus actividades y sus preocupaciones**: por ejemplo, asistir a sus actividades escolares, deportivas, etc. O preguntárle cómo le ha ido en el colegio o con sus amigos.

4- Ayudar a mejorar sus relaciones sociales y las habilidades necesarias para ello.

Una de las consecuencias de sus síntomas es un posible deterioro en las relaciones sociales, manifestando dificultades, entre otras, para relacionarse con sus iguales. Por ello, será necesario enseñar distintas habilidades que le permitan mejorarlas (habilidades sociales, habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales, habilidades de comunicación y habilidades para regular las emociones, etc.) y propiciar el desarrollo de encuentros y situaciones donde pueda desarrollarlas.

En concreto:

- **Favorecer que su hijo o hija tenga un grupo de niños de su edad:** con los que se relacione y promover contactos controlados. Para ello, se debe incorporar en actividades de grupo (sociales, artísticas, deportivas, etc.), que respondan a sus intereses y habilidades en un entorno donde pueda hacer amigos identificarse y ser aceptado. Pertenecer a un grupo adecuado de iguales es uno de los factores que más influyen en una evolución positiva del niño/a. Aún así, si prefiere relacionarse con niños más pequeños porque se siente más aceptado y menos presionado, animarle también a ello.

- **Apuntar alguna actividad deportiva,** preferentemente individual y que le permita al mismo tiempo estar con otros niños ya que le ayudará a mejorar socialmente.

- **Promover reuniones familiares:** (abuelos, tíos, primos, etc.), que permitan vivenciar distintas reuniones sociales, motivarle a interactuar y participar en las conversaciones de grupo. Aunque tener en cuenta que si son demasiadas personas, puede excitarse, estresarse demasiado y sobre estimularse. Es importante que se le observe mientras juega e interactúa

SOLO USO ACADÉMICO

con otros niños, para que se pueda ver en qué aspectos concretos necesita mejorar.

- **Enseñar recursos y habilidades sociales:** para manejarse en las distintas situaciones sociales, especialmente, a controlar su conducta y sus emociones, Por ejemplo, con sus amigos, para no romper la dinámica ni la relación con ellos. Usar ejemplos de la vida real o situaciones de la televisión que permitan dialogar con él. Buscar el momento adecuado para enseñarle estas habilidades, cuando esté tranquilo y receptivo y no cuando esté alterado. Es recomendable concentrarse en promover una habilidad social concreta durante un periodo de tiempo, en lugar de muchas a la vez. Especialmente importante es enseñarle a empatizar con los demás, haciendo que se ponga en el lugar del otro. Recordar de nuevo que somos un modelo positivo de comportamiento social, por lo que utilizarlo positivamente para favorecer sus habilidades sociales. Acordar con él un sistema de señales que podamos utilizar en diferentes situaciones sociales que le den pistas sobre las pautas que ha de seguir, pero sin que el resto se entere (por ejemplo, un gesto para indicarle que ha de parar un determinado comportamiento). Estar abiertos a dialogar con él sobre sus relaciones sociales, sus posibles dificultades a relacionarse con los demás, posibles estrategias que les puedan ayudar, etc.

SOLO USO ACADÉMICO

5- Ayudar a mejorar su atención.

Sin duda, uno de los aspectos más significativos es su dificultad para prestar y mantener la atención, lo que a su vez, repercutirá de forma importante en otras situaciones (relaciones sociales, tareas escolares, etc.). Por ello, además de establecer y mantener una organización y dinámica estructurada en casa (rutinas, hábitos, etc.).

Se puede tener en cuenta las siguientes pautas que se lo faciliten:

- Evitar estímulos demasiado llamativos que puedan distraer su atención.

- Para las actividades que requieran un nivel de atención elevado, se les debe acompañar en el inicio, y poco a poco, ir retirando la ayuda y dejarlos solos cada vez más tiempo.

- Sí parece que no nos está oyendo, para captar su atención, utilizar el contacto físico: sujetarle la cabeza con las manos, mantener su mirada y hablarle de forma suave pero firme. Después, pedirle que nos lo repita y si no se acuerda, decírselo de nuevo de la misma forma.

- Realizar en casa distintas tareas o actividades que facilitan el autocontrol y la atención: puzzles, juegos de semejanzas y diferencias, juegos de construcciones, laberintos, búsqueda de errores en dibujos, etc.

SOLO USO ACADÉMICO

6- Favorecer la regulación de sus conductas impulsivas.

Las conductas impulsivas son aquellas que no tienen un objetivo claro y no tienen en cuenta las consecuencias, por ello, es fundamental que el estudiante pueda inhibir su primer impulso, demorar la gratificación y seguir las normas.

Algunas pautas a tener en cuenta son:

- Para regular su conducta, promover el uso de autoinstrucciones, es decir, que sea capaz de hablarse a sí mismo para regular su comportamiento.
  Asimismo, si en el centro escolar o con algún profesional está trabajando con ellas, hacerlo también en casa, colocando carteles que puedan ayudarle a controlar y dirigir sus conductas.

- Cuando se va a acudir a un lugar con muchas personas y estímulos, comunicarle previamente algunas pautas breves y claras de comportamiento. Si se pone nervioso en esta situación, apartarle a un lugar tranquilo para que se calme y reforzarle el esfuerzo que hace por cumplir las pautas.

- Comunicar con suficiente antelación cualquier cambio de rutina.

7- Potenciar su autonomía y responsabilidad.

- **Ofrecer la oportunidad de realizar alguna tarea doméstica:** en función de sus capacidades, donde pueda elegir él la forma de realizarlo y sin que le exijamos su cumplimiento estricto, pero sí le reforcemos que se haga cargo de ella. Cuando le encargamos una tarea, pedirle que repita en voz alta qué tiene que hacer, nosotros también podemos actuar de modelo, reforzándole cuando lo haga por sí mismo.

- **No sobreprotegerle y permitirle tener experiencias con algún riesgo:** que puedan conllevar dificultades, para que pueda aprender de sus errores, siempre que no puedan ocasionarle un daño importante. Si se equivoca, no recriminárselo en el momento, esperar uno posterior más adecuado, para hacerle reflexionar sobre lo que ha hecho, cómo lo hizo, qué sucedió, si ha habido algún perjuicio para sí mismo u otra persona.

SOLO USO ACADÉMICO

8- Para conseguir que obedezca a nuestras indicaciones, que realice una determinada conducta o cambiar aquellas que sean inapropiadas.

Es importante ser paciente y recordar que su comportamiento, en la mayoría de las ocasiones, no es intencional, sino que responde a los síntomas propios del TDAH que no puede controlar. Asimismo, en general, para controlar sus conductas, es conveniente que se le hable con un tono suave y cálido, para que sienta que esta controlada la situación y de esta forma se pueda sentir seguro. Aún así, conseguir que el niño obedezca es uno de los aspectos más complicados, por lo que tenemos que facilitar en lo posible esta tarea evitando forzarla, ya que esto terminaría deteriorando la relación.

Respecto a las órdenes o indicaciones a transmitir, para que sean más eficaces, tener en cuenta:

- Simplificar las normas de la casa, explicando el significado de cada una de ellas, que sean simples y claras, con frases sencillas y cortas, definiendo claramente qué ocurrirá cuando se cumplan y cuando no se cumplan y lo que se espera de él.

- Intentar dar las órdenes en positivo, siendo creativos, evitando la palabra "no".

- Que sean paso a paso, no todas juntas, una vez vayan terminando las anteriores.

- Cuando se las demos, mirarle a los ojos y comprobar que ha estado atento y están siendo comprendidas, pidiéndole que nos las repita.

- Dárselas una o dos veces, y no razonarlas demasiado, hacerlo una vez y si aún así, no lo hacen, pedirle que las cumpla sin contemplaciones.

SOLO USO ACADÉMICO

- No exceder el número de órdenes, ya que si no se aturdirá y no hará ninguna.

- Que estén ajustadas a sus capacidades y que no sean arbitrarias para no generar un clima autoritario ni resistencias.

- Intentar darlas en un tono de voz neutro, es decir, sin añadirles una carga emocional que pueda confundirle.

Cuando se quiere que realice una determina conducta y se repita, tener en cuenta:

- Fijarse en cuáles son aquellas que sí se consideran adecuadas y después de realizarlas, alabarle de forma sincera en un tono agradable y prestárle atención de forma positiva, escuchándolo cuidadosamente. Mientras ocurre, mantener contacto físico con él de forma afectiva, incluso agachándose para estar a su altura, lo que potenciará enormemente estos comportamientos.

- Establecer con él un sistema de recompensas adecuadas, que vayan variando, y dárlas después de realizar la conducta.

- Especificar también aquellas que se retirarán si no las realiza.

- Los comportamiento positivos a corto plazo, se pueden reforzar con un reconocimiento verbal y los que son a largo plazo, con algún premio.

- Si niño/a quiere hacer algo, establecer como condición que realice otra conducta que nosotros queramos que realice (por ejemplo, “si quieres jugar a este juego, antes tienes que realizar tu tarea”).

SOLO USO ACADÉMICO

Si se quiere que no realice una determinada conducta, tener en cuenta:

- Priorizar los refuerzos a los castigos, es decir, si queremos que cambie una determinada conducta, pensar en aquella otra que puede reemplazarla y podemos reforzar, priorizando así la motivación positiva y el refuerzo y no el castigo.

- Después de que se produzca una conducta inadecuada no prestar atención, aunque no durante mucho tiempo.

- Cuando la esté realizando, anunciar y recordar qué consecuencias son las que tiene esa conducta, de forma rutinaria.

- Si se aplica un castigo, es importante que sea proporcional a la conducta realizada.

- Para cambiar su conducta, se debe tener en cuenta que responderá mejor a consecuencias a corto plazo que a largo plazo.

- Dar la posibilidad de comenzar cada día, sin acumular enfados, castigos, etc. por aspectos secundarios.

- Para informar de algo que no le ha gustado, hablar en un tono serio y firme pero sin reñirle y utilizar mensajes “yo”, en el que se exprese cómo se siente porque una conducta suya ha provocado una determinada consecuencia.

- Transmitir la importancia de comportarse de forma adecuada cuando se está en otros contextos y en los espacios públicos.

SOLO USO ACADÉMICO

9- Enseñar a ser organizado.

Los niños y niñas con TDAH tienen muchas dificultades para organizarse y administrarse el tiempo que tienen para realizar sus tareas, ya que se distraen con mucha facilidad, no presentan atención y les cuesta mucho realizarlas de forma correcta. No saben priorizar sus tareas, pierden las cosas, no ponen atención a los detalles, tienen errores torpes, pierden el tiempo, dejan de hacer las tareas o se retrasan. A su vez, a nosotros, padres y madres, nos suele molestar mucho que no finalicen o cumplan con aquellas tareas que les hemos pedido.

Pero podemos fomentar algunas pautas que faciliten al niño/a esta labor que le resulta tan compleja:

- **Promover un ambiente familiar lo más estructurado posible:** con límites definidos estableciendo las rutinas y los hábitos de la manera más estable posible. Incluyendo también los periodos festivos (fines de semana, vacaciones, etc.), cuando los horarios tienden a estar menos definidos, en este caso, planificar con anticipación las actividades que se van a realizar.

- **Crear listas de tareas o actividades:** deben realizarse de manera ordenada y en horas determinadas, tanto sus actividades diarias, como las tareas y responsabilidades de las que se tiene que ocupar en casa. Cada vez que vaya realizando una tarea, ha de marcarla. Es recomendable que las listas estén en un lugar bien visible para todos. Asimismo, que le reforcemos al final de la semana según las que haya realizado. Estas listas le ayudarán a organizar su tiempo, priorizar las tareas y ser consciente de cuáles ha finalizado y cuáles no. Por nuestra parte, si se produce cualquier cambio respecto a las mismas, es importante comunicárselo con antelación e incluso varias veces el mismo día.

SOLO USO ACADÉMICO

- **Colocar y programar alarmas:** en diferentes lugares de la casa que le ayuden a recordar los horarios en los que tiene que realizar cada tarea cuándo empiezan y cuándo terminan (por ejemplo, tiempo para el desayuno, para los deberes, para jugar, para bañarse, para ordenar, etc.).

- **Fomentar el orden de las cosas:** definiendo que hay un sitio para cada una de ellas, que todos lo conozcan, utilizando diferentes materiales que permitan colocarlas ahí de forma ordenada (organizadores de armarios, cajas, cajones, etc.). Es especialmente importante mantener y reforzar este aspecto con todo lo que tiene que ver con sus cosas juguetes, ropa, material de estudio, etc., facilitándole el lugar donde colocarlo (con los materiales mencionados) También facilitar su material escolar, por ejemplo, una carpeta clasificadora para colocar apuntes de cada materia, un estuche, etc.

- **Proporcionar una agenda:** que ayude a mantener sus horarios y rutinas, a realizar sus tareas y a ser consciente de la organización de su tiempo. Que la agenda sea lo más atractiva posible para facilitar su uso, puede incluso personalizarla con elementos decorativos.

- **Cuando tenga que ir al colegio, ayudar a que deje preparado todo lo necesario el día anterior (material, ropa adecuada, etc.) y lo deje en un lugar concreto:** Esto facilitará que la rutina por las mañanas se desarrolle de la forma más normalizada posible, si no este momento del día puede resultar algo caótico. Asimismo, debe levantarse a una hora en la que tenga tiempo suficiente para a prepararse con calma.

- **Facilitar los momentos de transición y cambio de una tarea a otra:** anunciándoselo unos minutos antes, para que le dé tiempo a que se haga a la idea y a finalizar la tarea (puede ser a través de la alarma o de alguna señal, música o similar).

SOLO USO ACADÉMICO

- **Fomentar que desarrolle habilidades para organizar, planificar y clasificar:** incluir al niño/a en las actividades cotidianas (cocinar juntos siguiendo una receta, planificar el menú semanal, elaborar la lista de la compra, hacer la compra, ordenar un armario) o animándole a realizar alguna actividad que responda a sus intereses (por ejemplo, coleccionar objetos y guardarlos, hacer un álbum de cromos, juegos de ordenador que requieran estas habilidades, etc.).

10- Motivar y facilitar su aprendizaje, sus habilidades y hábitos hacia el estudio y la realización de las tareas escolares:

Los propios síntomas de los niños con TDAH (dificultad para prestar atención, para concentrarse y para estar tranquilos y quietos) hacen que les resulte especialmente complejo realizar de forma correcta las tareas escolares. Por otro lado, podemos decir que, en general, cualquier niño o niña tiene una predisposición y motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, en los niños con TDAH esta motivación puede disminuir de forma importante por sus frustraciones y fracasos previos. Por ello, es fundamental que potenciemos todos aquellos aspectos que le permitan recuperar y mantener la motivación hacia al aprendizaje, estimulándole en todo lo posible, y que le ayudemos a establecer unos hábitos de estudio que le faciliten el aprendizaje y la realización de las tareas.

SÓLO USO ACADÉMICO

En concreto:

- **Reconocer y reforzar su esfuerzo no sólo los resultados académicos:** Cuando consiga buenos resultados o logros, premiárselo también. Que el estudiante se dé cuenta de que se esta esta orgulloso de él. Fomentar la motivación positiva hacia la tarea, es decir, que no la realice por evitar castigos. Es importante que conozca lo que esperamos de él.

- **Interesarse por sus actividades escolares:** preguntar por lo que hace en la escuela, lo que más le gusta, sus intereses vocacionales, etc.

- **Crear un hábito y una rutina de estudio**: es importante planificar un horario con él y que tenga un lugar de estudio constante. El horario ha de estar adaptado a su capacidad y disponibilidad y ha de ser fijo, siendo flexible solo con algunas excepciones, personalizado y realista. Es recomendable que sean periodos de tiempo cortos con descansos y refuerzos. El horario se puede ir adaptando a las diferentes necesidades del niño/a (si vemos que una tarea le lleva más o menos tiempo del esperado).

- **Promover y enseñar hábitos de autonomía en las tareas escolares:** que sea capaz de organizarse y de hacerlas solo, con sus propios recursos. Reforzar cuando ha sido así, cuando ha adelantado materia de estudio, cuando ha conservado bien el material, cuando prepara sus cosas para el día siguiente, etc.

- **Fomentar que lleve al día su agenda escolar:** revisar con él su agenda para ver las tareas que tiene que realizar y ayudarle a hacer un seguimiento.

- **Conocer y estimular habilidades naturales e intereses:** potenciar el aprendizaje en estas áreas (deporte, naturaleza, etc.), aunque cuidando no sobrecargar su agenda con muchas actividades extraescolares.

- **Fomentar la capacidad de concentración:** limitar las actividades o estímulos externos que puedan distraerlo demasiado (televisión, móvil, ordenador, etc.), acotando el tiempo que puede realizarlas.

SOLO USO ACADÉMICO

- **Un tiempo de descanso y ocio:** entre su vuelta de la escuela y antes de hacer los deberes, que le permita descargar energías y disfrutar. Hay que tener en cuenta que para estos niños dedicar mucho tiempo al estudio, en la mayoría de las ocasiones, puede ser muy frustrante por la relación entre la energía que dedican y los logros conseguidos, por lo que es especialmente importante para su bienestar emocional compensar estas frustraciones con las satisfacciones de otras actividades.

- **Colaborar con el centro educativo**: en todos los casos, la comunicación y colaboración con el centro educativo es muy importante, pero en el caso de los niños y niñas con TDAH se convierte en un aspecto fundamental.

- **Al comienzo del año escolar, solicitar la colaboración del centro educativo**, es decir, hablar con su pfesor/a para explicarles cuál es la situación del estudiante, cuáles son sus características buscar el apoyo con el fin de que puedan adecuar la respuesta educativa a sus necesidades.

- **Tener una actitud positiva de comunicación y colaboración con el centro**: Comunicarse con ellos de forma regular, facilitando información sobre su evolución en casa, y preguntando qué sucede en la escuela, dentro del aula y en el recreo (comportamientos, relaciones con los iguales, relaciones con el profesorado, rendimiento en las diferentes materias, dificultades, grado de autonomía, estabilidad emocional, autoimagen, etc.). En los trabajos corregidos que traiga nuestro hijo, leer los comentarios del profesor. Establecer pautas de trabajo conjunto, estableciendo objetivos realistas y pautas coordinadas e, incluso, un plan de motivación conjunto. Utilizar los diferentes canales de comunicación, especialmente la agenda escolar pero, dado que también la leerá el estudiante, utilizarla solo para recordar instrucciones o resaltar los aspectos positivos, evitando señalar aquí los negativos.

SOLO USO ACADÉMICO

- **Favorecer el trabajo multidisciplinar y la comunicación entre todos los adultos implicados en el cuidado del estudiante centro educativo, especialistas, etc:** para ello, será necesario que se coordine el intercambio de información que recibe cada uno. Por ejemplo, en relación a la medicación, en caso necesario, el neurólogo establecerá la dosis adecuada en base a la información que tanto el profesorado como los padres aporten sobre el comportamiento del estudiante, por lo que, durante este proceso, tendremos que realizar un registro de su conducta para irla ajustando en base al mismo.

Los estudiantes con TDAH para desarrollar habilidades pragmáticas necesitan rutinas en su vida diaria y académica. El docente debe imponer rutinas en clases con el fin de centrar lo más posible la atención de sus estudiantes en las actividades diarias que se realizan en clases.

Estrategias que deben emplear los docentes en sus estudiantes:

- **Establecer normas claras de cumplimiento obligado:** son indispensables para desarrollar el autocontrol del estudiante mejorando su autoestima y su capacidad de autocrítica.

- **Mantener un orden en la estructura de la clase:** favorecer las rutinas diarias y su capacidad de concentración será más centrada.

- **Fomentar el uso de la agenda escolar**: favorece la comunicación entre familia, docente, estudiante ya que los niños llevan por escrito sus tareas, materiales, actividades, etc. No olvidar que debido a la falta de atención selectiva es probable que los estudiantes no escuchen sus deberes, y con la agenda la familia tendrá mayor comunicación con el docente y fortalecerá la integración del niño.

SOLO USO ACADÉMICO

- **Premiar su esfuerzo**: el estudiante que ve su trabajo es reconocido por el docente se sentirá con mayor motivación y ganas de seguir trabajando.

- **Sentarlo cerca:** asi el profesor puede detectar cuando el estudiante está distraído o se siente perdido.

- **Proponer actividades motivadoras:** estas deben ser al alcance y con un nivel no muy complejo, ya que los estudiantes con TDAH se sienten frustrados, por lo que las actividades deben ser acorde a su nivel y que el objetivo es motivarlos.

- **Utilizar materiales audiovisuales:** tales como videos, audios, imágenes facilitando una mayor atención, se puede combinar con trabajos en grupos para desarrollar habilidades sociales.

- **Integración en el aula:** los estudiante con TDAH frecuentemente son excluidos de sus grupos debido a las dificultades que tiene para relacionarse normalmente con sus pares. Es importante que sus compañeros conozcan el diagnóstico y comprendan porque su compañero tiene ese comportamiento y es algo que no se puede cambiar fácilmente. Si la familia está de acuerdo sería muy positivo que el propio estudiante contara su historia así sentiría una mayor empatía de parte de sus compañeros y sería una experiencia enriquecedora para el curso.

- **Ofrecer un mayor grado de confianza:** decirle al estudiante “ayúdame” incentivarlo y hacerle saber que se puede contar con él.

- **Evitar la acusación y la ridiculización:** utilizar las siguientes frases “cuándo tú haces…”, “yo me siento…”.

SOLO USO ACADÉMICO

- **Potenciar actividades que fomenten la integración social:** del estudiante con TDAH dentro de la clase como trabajos e grupo, juegos, dinámicas etc.

- **Utilizar un lenguaje** positivo.

- **Acercarse a él estudiante:** con ganas de ayudarlo, verlo como un niño que tiene un problema y no como un niño problema.

Las habilidades pragmáticas se caracterizan por el uso del lenguaje con la finalidad de realizar un intercambios sociales con otras personas, de tal manera que el hecho de entender y producir oraciones y secuencias de oraciones posea la importante función interaccional que consiste en la intención de lograr una meta caracterizada commo un comportamiento de la otrapersona, si es que ella permite ser persuadida. De este modo, las personas ejecutan actos lingüísticos intentando obtener conductas particulares reales por parte de los participantes en la interacción conversacional a continuación se presentan estrategías para desarrollar habilidades pragmáticas en niños con TDAH.

SOLO USO ACADÉMICO

- **Conocer e identificar:**
  - ❖ Normas y comportamientos sociales adecuados y correctos a cada contexto.
  - ❖ El proceso de socialización y sus partes.
  - ❖ Diferentes técnicas de interacción social.

- **Descubrir:**
  - ❖ Habilidades sociales propias y aptitudes en los demás.
  - ❖ Las relaciones interpersonales en relación al comportamiento social y sus consecuencias en su entorno.

- **Desarrollar:**
  - ❖ La empatía y la tolerancia.
  - ❖ La resolución de conflictos.
  - ❖ Respetar la opinión de los demás.

- **Entrenar:**
  - ❖ Asertividad.
  - ❖ Práctica de rol- playing.
  - ❖ Mejorar la expresión emocional.

- **Mejorar:**
  - ❖ La comunicación verbal y no verbal.
  - ❖ La comunicación en diferentes contextos social, familiar y escolar.
  - ❖ Habilidades sociales básicas (saludar, sonreír, amabilidad, dar las gracias)
  - ❖ Hacer amigos: ayudar a los demás, cooperar, compartir, pedir disculpas.
  - ❖ Conversaciones: iniciar, mantener y terminar una conversación.
  - ❖ Expresar sentimientos: emociones, opinión.

SOLO USO ACADÉMICO

El proceso de desarrollo de Habilidades pragmáticas debe implicar cuatro elementos de forma estructurada:

- Entrenamiento en habilidades, donde se enseñen conductas específicas y se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto.
- Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas. Normalmente esta reducción se consigue de forma indirecta.
- Reestructuración cognitiva, en donde se intentan modificar valores, creencias, cogniciones y/o actitudes del sujeto. También suele darse de forma indirecta.

- Entrenamiento en solución de problemas, donde se enseña a los sujetos a percibir correctamente los valores de todos los parámetros situacionales relevantes, a procesarlos, a seleccionar una respuesta y enviarla. Este entrenamiento suele encontrarse de forma implícita, en los entrenamientos en habilidades sociales.

Desarrollo de Habilidades pragmáticas básicas que deben aprender son las siguientes:

- Habilidades de interacción social: Sonreír, saludar adecuadamente, saber realizar presentaciones, pedir favores.
- Habilidades conversacionales: Aprender a iniciar, mantener y terminar conversaciones, saber cómo unirse a conversaciones y poder establecer conversaciones de grupo.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones: saber expresar autoafirmaciones positivas, emociones, recibir emociones, defender sus propios derechos y defender sus opiniones.
- Habilidades para afrontar y resolver problemas: Identificar problemas, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar la solución.
- Habilidades para relacionarse con adultos: Aprender la cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, solucionar problemas con adultos y peticiones del adulto.

Toma de turno: habilidad para adjudicarse roles de hablante oyente activo

- Iniciación de comentario: el sujeto inicia su turno de habla diciendo información sobre experiencias y estados.
- Iniciación con requerimiento: Uno de los participantes toma rol de hablante mediante imperativos.

- Respuesta mínima al turno de habla: Pertenece a una respuesta afirmativa o negativa ante una petición que busca nominación, confirmación o negación.
- Respuesta extendida al turno del habla: Ante una petición de respuesta extendida, el hablante realiza una elaboración de respuesta.

Quiebre comunicativo: integra los procesos relacionados con el inicio, reconocimiento y reparación de un quiebre de la dinámica comunicativa.

- Reconocimiento: el interlocutor se da cuenta de que existe un quiebre durante la interacción comunicativa.
- Petición de repetición: existe una mínima incertidumbre y esta se disipa con la repetición del mensaje por parte del hablante.
- Petición de especificación: existe un grado de incertidumbre mínimo y la duda del oyente se disipan con una respuesta que necesita una elección del hablante.
- Estrategia de repetición: el hablante frente a una petición repite su enunciado sin elaborarlo.
- Estrategia de confirmación: El hablante frente a una petición repite su enunciado sin elaborarlo.

Deixis: expresa el desempeño frente al uso de los procesos de referencia locativa, temporal y personal de un objeto, suceso o ser vivo.

- Uso de deixis espacial y personal verbal seguida de gestos no verbales correspondiente.
- Formas verbales completas e inteligibles.
- Respuesta adecuada frente a una orden que implica el uso de deícticos.

SOLO USO ACADEMICO

Manejo del tópico: hace referencia a la habilidad para desarrollar un tema en la interacción conversacional. Aquí son incluidas las habilidades del hablante para entregar la información nueva versus la conocida.

- Mantención del tópico: el sujeto puede seguir el curso de la conversación y brindar aportes.
- Cambio de tópico: la persona cambia progresivamente el tema, mediante el uso de claves e introduce paulatinamente el nuevo tema.

Acto enunciativo:

Intención comunicativa: es el propósito que se busca cuando se emite algún mensaje. Es la meta o finalidad que se quiere conseguir por medio del discurso.

- La docente se sienta en una mesa de trabajo frente al niño colocando sobre ella una lámina con llamativos y variados tipos de flores, luego la educadora le dice: señala el hiperónimo de lo observado, luego se espera la respuesta del estudiante y se registra su respuesta. Se repite el ejercicio 3 a 4 veces.

Contacto físico:

Comunicación directa a través del contacto físico. Señal directa entre una o más personas que no siempre tiene que ser amistosa o de cooperación.

- Esta actividad tiene como nombre “terapia de la ternura”. Se ubican los niños de pie en forma de círculo con música acogedora con música de fondo. El docente comenzará a realizar un dialogo amistoso en el cual les pedirá a los niños que acaricien la cara, las manos y brazos de sus compañeros y reconocer a través del contacto físico la identidad de su compañero. Una vez finalizado dar un fuerte abrazo a su compañero.

SOLO USO ACADÉMICO

Contacto ocular: Mirar al hablante

- Se sienta la docente frente al estudiante y le enseña una pelota con llamativos colores o puede utilizarse otro material. Luego se moverá la pelota en una misma trayectoria y animará al niño para que siga con la mirada.

Expresión facial: Gestos que indican el deseo de halar, por ejemplo: intento de abrir la boca para hablar.

- La educadora se sienta frente al niño y le solicita realizar las mismas expresiones faciales que ella realizará, como por ejemplo: tristeza, alegría, cansancio, aburrimiento, entre otras.

Intensidad vocal: la mayor o la menor fuerza con que se produce la voz durante el acto de habla.

- Realizar una disertación sobre algún tema de interés del estudiante, por ejemplo animales domésticos en donde sea posible realizar sonidos onomatopéyicos.

Pausas: breves espacios de tiempo que sirven para marcar los cambios de turnos de habla.

- Actividad: la educadora se sienta en círculo con sus estudiantes para leer un cuento en donde se favorezcan los espacios de tiempo marcando de manera enérgica la pausa para que el estudiante continúe involucrado en la historia narrada.

Por ejemplo:

Profesor: ya era tarde y estaba muy oscuro y cada vez hacia más y más frío, cuando de pronto!!!...(dando entonación de misterio)

SOLO USO ACADÉMICO

Estereotipias: comportamientos repetitivos.

- Se realizará con los niños un juego grupal llamado “congelado”, de esta manera se lograra calmar los movimientos repetitivos de los niños.

Organización social del discurso:

Inicio toma de turno: habilidad para adjudicarse roles de hablante- oyente activo.

- El docente avisa a los estudiantes que un amigo llamará por teléfono y quiere saludarlos uno a uno. Los niños deben responder a las preguntas de este personaje, puedes utilizar este recurso incluso para preguntas de este personaje, puedes utilizar este recurso incluso para preguntarles sobre su familia o como se sienten con alguna persona en particular.

Respeto de turno: respetar los tiempos de habla entre los interlocutores.

- Se les reparte a los estudiantes una paleta de cartón en forma de mano, la docente incentiva a conversar un tema de mucho interés para ellos, cada vez que un niño quiere opinar debe levantar su paleta de cartón debe dejar hablar, después de haber dado su opinión debe dejar la paleta colgada en el mural de la mano grande y escuchar con atención las opiniones de sus otros compañeros hasta que todos hayan opinado y no quede ninguna paleta de cartón.

Introducción de tópico: habilidad para introducir un tema en la interacción conversacional.

- Hacer pensar a los niños en lo que tal vez están haciendo o pensando los personajes de un libro, luego pedirles por turno que digan lo que pensaron.

Mantención del tópico: el sujeto puede seguir el curso de la conversación, y brinda aportes.

- Proporcionar espacios para que niños y niñas participen en conversaciones escuchen y sean escuchados.

Variedad del acto de habla

SOLO USO ACADÉMICO

Como hablante

Solicitud de acción directa: acto comunicativo en donde se expresa directamente la intención.

- Con láminas de acciones la docente creará secuencias con un máximo de tres láminas por acción, luego se le preguntará a cada niño que es lo que sucede en cada una de ellas, dándoles la oportunidad a todos los niños que participen.

Solicitud de acción indirecta: aquellas frases en las que el aspecto locutivo e ilocutivo no coinciden, por lo tanto la finalidad de la oración es distinta a lo que se expresa directamente.

- La docente mostrara a los estudiantes elementos concretos y luego le pedirá a cada niño que mencione una finalidad que tenga ese elemento en su uso, repetir la actividad si los niños lo requieren.

Regulación de la conducta conversacional: poner orden o determinar nomas durante el flujo conversacional.

Actividad: cuentos con los siguientes títulos.

“Hay que saber esperar”

“Los animalitos pacientes”

“La naturaleza es sabia y paciente”

“La sala de espera”

Toda actividad que le permita al niño autorregularse en cuanto a ser paciente y, saber esperar en actividades comunicativas y entre pares (cuentos , juegos entre otros).

SOLO USO ACADÉMICO

Mantención del flujo conversacional: conservar las ideas, ritmos y tiempos durante la conversación.

- Intente no interrumpir cuando le cuenta algo, no anticipe sus respuestas aunque tarde en darlas, evitar también completar sus enunciados si no ha terminado de hablar.

Como oyente

Repuesta a la solicitud directa: Ante una petición de respuesta este tipo, el hablante contesta directamente.

Actividad: esta actividad consiste en realizar preguntas directas, es aconsejable no mostrarnos directivos sino interesados en que él o la niña nos diga algo que nosotros desconocemos.

Ejemplo el cuento de la Caperucita roja. El lobo se come a la……
La Caperucita pasea por el ……..……
El lobo es ……..……
La docente explica el contexto en que se cuenta la historia o ficción y manda a un niño a buscar la ropa por ejemplo que debería usar según el contexto del clima, el estudiante va a un baúl elige las prendas adecuadas y se le entrega a la profesora.

Retroalimentación no verbal: Intercambio de información que es realizado a través de otros medios de comunicación que no son verbales, tales como: contacto ocular, contacto físico, entre otras.

La docente explica la dinámica de las emociones y modela la actividad expresando con su cuerpo y rostro los diferentes estados de ánimo (alegría, pena, tristeza, susto, sorpresa, entre otros) para que los estudiantes puedan adivinar. Posterior al modelamiento de la profesora, se les anima a los estudiantes para que sean ellos uno a uno, los que realizan la actividad y sus demás compañeros logren descubrir el sentimiento que están expresando.

SOLO USO ACADÉMICO

Capítulo V

Conclusiones

SOLO USO ACADÉMICO

5.1. Conclusiones en relación al problema.

Referente al problema de investigación, se puede apreciar que, los resultados obtenidos en la investigación la percepción que tiene la docente, los padres y la investigadora sobre el desarrollo de habilidades pragmáticas en niños con TDAH fue positiva, ya que al evaluar y proponer estrategías para el desarrollo de las habilidades pragmáticas, permite que el estudiante se desarrolle de manera gradual fortaleciendo la comunicación eficaz, la autónomia en la toma de desiciones, promoviendo la interacción social para el desarrollo de las relaciones interpersonales y la mejora del rendimiento académico.

5.2. Conclusiones en relación con el objetivo general

La investigación se realiza a través de un estudio de caso y tuvo por objetivo general crear estrategias para el desarrollo de habilidades pragmáticas en estudiantes de 9 y 10 años de cuarto año básico con Trastorno Déficit Atencional Hiperactivo del Colegio Fundación Educacional Fernández León de la V región de Valparaíso.

En relación al objetivo general, se pudo apreciar que los estudiantes presentaban un bajo desarrollo en sus habilidades pragmáticas, identificando los factores que inciden en el desarrollo de dichas habilidades.

A través de las evaluaciones se pudo evidenciar como las habilidades pragmáticas en niños con TDAH están descendidas. Las dificultades en las habilidades pragmáticas se presentan desde el inicio de las interacciones sociales cotidianas y se explican por la alteración de las funciones ejecutivas, manifestando dificultades para mantener el turno conversacional y el habla excesiva que son signos de hiperactividad e impulsividad. Como síntomas de inatención se menciona el que aparentemente parece que no escuchan y que con frecuencia olvidan o tienen dificultades para seguir instrucciones. Se debe tener presente que

SOLO USO ACADÉMICO

la ausencia de la práctica de las habilidades pragmáticas en los niños ocasiona deficiencias en las relaciones interpersonales.

5.3. Conclusiones en relación a los objetivos específicos

Se identificaron cuáles son las habilidades pragmáticas que presentan más dificultades los estudiantes de 9 y 10 años con Déficit Atencional Hiperactivo.

Mediante las diversas respuestas se pudo establecer que el desarrollo de habilidades pragmáticas en niños con TDAH requiere un mayor trabajo al adquirir habilidades en el desarrollo pragmático, es esencial para que los niños desarrollen habilidades funcionales de comunicación y así poder establecer relaciones con sus compañeros y mejorar su autoestima.

El desarrollo pragmático es la forma en que se comunica a través de las palabras y el cuerpo en un contexto social. Estableciendo un contacto visual con otra persona, saludando, mostrando y respondiendo a las emociones de los demás.

Las funciones ejecutivas que influyen en el sistema motor este controla el comportamiento dirigido a metas (cortex pre-frontal y frontal), aunque afectan otros sistemas neuropsicológicos tales como el sensorial, perceptivo, lingüístico y emocional en el período que sea necesaria la regulación de estos otros sistemas para la ejecución de una conducta positiva.

Según los datos extraídos se considera que los estudiantes manifiestan problemas en sus funciones ejecutivas tales como: la Memoria de trabajo, Capacidad inhibitoria, Autorregulación emocional, Regulación interna del tiempo, Concentración y Perseverancia o voluntad.

SOLO USO ACADÉMICO

5.4. Proyecciones

El presente estudio de caso tiene la finalidad de convertirse en un aporte para la comunidad educativa y los estudiantes que presentan TDAH.

Es por ello que a continuación se formularan las siguientes proyecciones:

- Aplicar un plan de estrategias para facilitar el desarrollo de habilidades pragmáticas en niños con TDAH, para promover una temprana inserción social.

- Generar estrategias para padres y docentes para que tengan las herramientas necesarias para abordar las habilidades pragmáticas en los niños conTDAH.

SOLO USO ACADÉMICO

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas:

American Psychiatric Association (1980). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.(3th edition). DSM-III. Washington DC: Author.

American Psychiatric Association (1987). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.(3th edition, rev.). DSM-III-R. Washington DC: Author.

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (4th edition). DSM-IV. Washington DC: Author.

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (4th edition, rev.). DSM-IV-TR. Washington DC: Author.

American Psychiatric Association (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criterio From DSM-5. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.

Ardila, A; Lopera, F; Pineda, D y Rosselli, M. (1997). Neuropsicología Infantil. (2da. Ed.). México D.F.:Prensa creativa.

Arias Valencia, M.M (2000). “La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones”. Investigación y educación, 1.(Disponible en Internet).

Amador Campos, J.A. Idiázabal Alecha, M.A. Saangorrín García, J. Espalder Gamissans, J.M. Forns I Santacana, M. (2002). Utilidad de las escalas de Conners para discriminar entre sujetos con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Psicothema. 14(2):350-356.

Bambini, V. (2010). Neuropragmatics: a foreword. *Italian Journal of Linguistics*. 22.1: 1-20.

SOLO USO ACADÉMICO

Barkley, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. Psychological Bulletin, 121, 65-94.

Barriga, R. (2002). *Estudios sobre el Habla Infantil en los Años Escolares*. Ed. El Colegio de México.

Barros García, M.J. (2010): "La cortesía un saber fundamental en la enseñanza de lenguas", Boletín de ASALE 42.

Caballo, V.E. (2002). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales.(5º ed). Madrid: S.XXI.

Celada, J. y Cairo, E. (1990). Actividad psíquica y cerebro 3. Lima: Neuropsicología y Rehabilitación.

Coulson, S. (2004). Electrophysiology and Pragmatic Language Comprehension. En I. Noveck y D. Sperber (Eds.), *Experimental Pragmatics*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.

Clouston, T.S. (1899). Stages of over-excitability, hypersensitiveness, and mental explosiveness in children and treatment by the bromides. Scottish Medical and Surgical Journal, IV, 481- 490.

Crichton, A. (1978). An inquiry into the nature and origin of mental derangement: comprehending a concise system of physiology and pathology of the human mind and history of the passion and their effects (Vol.1). Londres: Printed for T. Cadell Jr. y W. Davies I in the Stand.

Escandell Vidal, M. V. (2013). Introducción a la Pragmática (3º ed.). Barcelona: Ariel.

SOLO USO ACADÉMICO

Fernández Jaén, A., Díaz Lainez, M. Trastornos de hiperactividad y déficit de atención. Resumen. En: Fernández Jaén A., Calleja Pérez, B. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Disponible en http://www.anshda.org/libro.pdf.

Frías Conde, X (2001).Introducción a la pragmática. Revista. Revista Philologica Romanica.

Gallardo Ruiz, J. R., y Gallego Ortega, J. L. (1995). Manual de Logopedia Escolar (2º ed.). Málaga: Aljibe.

Gallardo Paúls, B. (2007). Pragmática para Logopedas. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Gallardo Paúls, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales, Revista de Neurología, 48 (4), 57-61.

García, J. (1997). Psicología de la Atención. Madrid: Síntesis Psicológica.

Kahn E, Cohen LH. Organic drivenners a brainstem síndrome and experence. N. Engl J Med 1934; 5: 748- 756.

Kirby, E y Grimley L. (1992). Trastorno por Déficit de Atención. México D.F.:Limusa.

Luria. A. R. (1975) Atención y Memoria, Barcelona: Martinez-Roca

Mendoza Lara, E. (2001). Trastorno específico del lenguaje. Madrid: Pirámide.

Monfort, M. (2008). Intervención en Aspectos Semánticos y Pragmáticos.

Owens, R (2003) Desarrollo del Lenguaje 5º. Edición. España. Pearson. Prectice Hall.

SOLO USO ACADÉMICO

Pérez. G. (2004).*Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos* Madrid: La Muralla, S.A.

Pineda, D. (2000). La Función Ejecutiva y sus Trastornos. Revista de Neurología, 30,764- 768.

Philippe, J. y Paul Boncour, G. (1907). Les anomalies mentales chez les écoliers. Étude médico- pedagogique. Paris: Félix Alcan.

Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española* 22.España. Consultado en http://www.rae.es/

Rubenstein, J. (1982). Principios de Psicología General. México D.F: Grijalbo.

Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge: The MIT Press.

Tredgold, AF (1908). Deficiencia mental. Londres: Balliere, Tindall y Cox.

Tudela, P. (1992) Atención. En J. Mayor & J. L. Pinillos (Eds.) Tratado de psicología general, Vol. III. Atención y percepción. Madrid: Alhambra.

Tusón Valls, A. (2002). El Análisis de la Conversación: entre la Estructura y el Sentido. Estudios de Sociolingüística, 1(3), 133–153. Recuperado de http://textosenlinea.com.ar/academicos/El%20an%C3%A1lis%20de%20la%20convers accion.pdf.

Weinberg, R.S. & Gould, D.G.(1996) Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico. Barcelona: Ariel.

SOLO USO ACADÉMICO

Welsh, M., & Penningnton, B. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: views from developmental psychology. Developmental Neuropsychology,4, 199-230.

SOLO USO ACADÉMICO

ANEXOS

SOLO USO ACADÉMICO

Anexo 1 Cuestionario de Conducta de CONNERS para profesores

(C.C.E.; Teacher`s Questionnaire, C. Keith Conners). Forma abreviada

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

SOLO USO ACADÉMICO

Instrucciones:

Asigne puntos a cada respuesta del modo siguiente:

NADA = 0 PUNTOS.

POCO = 1 PUNTO.

BASTANTE = 2 PUNTOS.

MUCHO = 3 PUNTOS

Para obtener el **Índice de Déficit de Atención con Hiperactividad** sume las puntuaciones obtenidas. Puntuación:

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

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

Anexo 2 Cuestionario de conducta de CONNERS para Padres
(C.C.I.; Parent`s Questionnaire, C. Keith Conners). Forma abreviada

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

SOLO USO ACADÉMICO

Instrucciones:

Asigne puntos a cada respuesta del modo siguiente:

NADA = 0 PUNTOS.
POCO = 1 PUNTO.
BASTANTE = 2 PUNTOS.
MUCHO = 3 PUNTOS

Para obtener el **Índice de Déficit de Atención con Hiperactividad** sume las puntuaciones obtenidas. Puntuación:

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

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

Anexo 3 Cuestionario de conducta de CONNERS en la escuela

(C.C.I.; Parent`s Questionnaire, C. Keith Conners). Forma abreviada.

Utilizar este cuestionario para obtener una descripción de las conductas de los alumnos. Los datos obtenidos deben trasladarse a la tabla diagnóstica del DSM-IV.

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Tiene excesiva inquietud motora.				
2. Emite sonidos molestos en situaciones inapropiadas.				
3. Exige inmediata satisfacción de sus demandas				
4. Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso.				
5. Tiene explosiones impredecibles de mal genio.				
6. Es susceptible, demasiado sensible a la crítica.				
7. Se distrae fácilmente, escasa atención.				
8. Molesta frecuentemente a otros niños.				
9. Está en las nubes, ensimismado.				
10. Tiene aspecto enfadado, huraño.				
11. Cambia bruscamente sus estados de ánimo				
12. Discute y pelea por cualquier cosa.				
13. Tiene actitud tímida y sumisa ante los adultos.				
14. Intranquilo, siempre en movimiento.				
15. Es impulsivo e irritable.				
16. Exige excesivas atenciones del profesor.				
17. Es mal aceptado en el grupo.				

SOLO USO ACADÉMICO

18. Se deja dirigir por otros niños.				
19. No tiene sentido de las reglas del "juego limpio".				
20. Carece de aptitudes para el liderazgo.				
21. No termina las tareas que empieza.				
22. Su conducta es inmadura para su edad.				
23. Niega sus errores o culpa a los demás.				
24. No se lleva bien con la mayoría de sus compañeros.				
25. Tiene dificultad para las actividades cooperativas.				
26. Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante.				
27. Acepta mal las indicaciones del profesor.				
28. Tiene dificultades de aprendizaje escolar.				
TOTAL…				

SOLO USO ACADÉMICO

Anexo 4 CUESTIONARIO DE CONDUCTA EN EL HOGAR (Continuación)

(C.C.I.; Parent`s Questionnaire, C. Keith Conners). Forma abreviada.

Utilizar este cuestionario para obtener una descripción de las conductas de los alumnos. Los datos obtenidos deben trasladarse a la tabla diagnóstica del DSM-IV.

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Se manosea los dedos, uñas, pelo, ropa.				
2. Trata irrespetuosamente a personas mayores.				
3. Tiene dificultad para hacer o mantener amistades.				
4. Es impulsivo, irritable.				
5. Quiere controlar y dirigir en cualquier situación.				
6. Se chupa el dedo, la ropa o las mantas.				
7. Es llorón.				
8. Es desgarbado en su porte externo.				
9. Está en las nubes, ensimismado.				
10. Tiene dificultad para aprender.				
11. Es más movido de lo normal.				
12. Es miedoso.				
13. No puede estarse quieto.				
14. Es destructor (ropas, juguetes, otros objetos).				
15. Es mentiroso.				
16. Es retraído, tímido.				
17. Causa más problemas que otro de su misma edad.				
18. Su lenguaje es inmaduro para su edad.				
19. Niega sus errores o echa la culta a otros.				

SOLO USO ACADÉMICO

20. Es discutidor.				
21. Es huraño, coge berrinches.				
22. Roba cosas o dinero en casa o fuera.				
23. Es desobediente, obedece con desgana.				
24. Le preocupa excesivamente estar solo, la enfermedad.				
25. No acaba las cosas que empieza.				
26. Es susceptible, se “pica” fácilmente.				
27. Tiende a dominar, es un “matón”.				
28. Hace movimientos repetitivos durante ratos.				
29. Es a veces cruel con los animales o niños pequeños.				
30. Pide ayuda y seguridad como si fuese más pequeño.				
31. Se distrae fácilmente, escasa atención.				
32. Le duele la cabeza frecuentemente.				
33. Cambia bruscamente sus estados de ánimo.				
34. No acepta restricciones o reglamentos, desobediente.				
35. Se pelea con mucha frecuencia por cualquier motivo				
36. No se lleva bien con sus hermanos.				
37. Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante.				
38. Suele molestar frecuentemente a otros niños.				
39. Habitualmente es un niño triste.				
40. Tiene poco apetito, caprichoso con las comidas.				
41. Se queja de dolores de vientre.				
42. Tiene trastornos de sueño.				
43. Tiene otros tipos de dolores.				
44. Tiene vómitos con cierta frecuencia.				
45. Se siente marginado o engañado en su familia.				
46. Suele ser exagerado, “fardón”.				

SOLO USO ACADÉMICO

47. Deja que le manipulen o abusen de él.				
48. No controla bien el pis o tiene dificultades de defecación.				
TOTAL…				

SOLO USO ACADÉMICO

Anexo Nº5

Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática PREP-INIA

Beatriz Gallardo Paúls (2009)

La conducta verbal del estudiante se ajusta a las siguientes afirmaciones

Sí - No - No Ev.

	Indicador	Niño 1			Niña 2			Niña 3		
Nº 1	Pragmática enunciativa Actos de habla	Sí	NO	NO EVALUADO	Sí	NO	NO EVALUADO	Sí	NO	NO EVALUADO
1	Dimensiones de los actos de habla: Articula bien las palabras, de manera que las emisiones son reconocibles, sin que muestre serios problemas de:									
1.1	Articulación fónica, modulación sonora (Actos enunciativos)									
1.2	Acceso léxico (Actos proposicionales)									
1.3	Manejo de las pausas y silencios									
2	Las emisiones que utiliza demuestran una comprensión suficiente de lo que se le dice, y son las adecuadas para conseguir su propósito comunicativo, aunque puedan tener fallos gramaticales o léxicos (Actos ilocutivos)									

SOLO USO

	Tareas de edición									
3	Pese a tener problemas de léxico o articulación, consigue transmitir su intención comunicativa (ilocutividad) con:									
3.1	Exclamaciones, entonaciones marcadas, sílabas sueltas, o palabras de significado impreciso, “yyy…”, “pueees”, “claro”…(Actos locutivos/enunciativos)									
3.2	Gestos y actos no verbales									
3.3	Circunloquios, rodeos, preguntas del tipo de “¿eh?, ¿no?”									
4	Muestra conciencia de su propia dificultad, iniciando él mismo rectificaciones en los puntos problemáticos (Auto-rectificaciones conversacionales)									
	Inferencias									
5	Al plantearle emisiones que contienen frases hechas, refranes, etc. de sentido figurado, demuestra haberlas entendido correctamente; o las usa él mismo (Inferencias trópicas lexicalizadas).									
6	Su conversación (pese a posibles fallos léxicos o articulatorios) avanza con relativa fluidez, respetando las leyes conversacionales de cooperación que exigen proporcionar información (Implicaturas conversacionales):									
6.1	Veraz (Máxima de la cualidad)									
6.2	*Suficiente, ni escasa ni excesiva* (Máxima de la cantidad)									
6.3	Clara, concreta (Máxima de la manera)									
6.4	Relevante (Máxima de la pertinencia)									
6.5	En ocasiones, comprendida a partir de sentidos figurados.									

SOLO USO ACADÉMICO

	Pragmática textual Coherencia.									
7	Al construir un relato o explicar una idea respeta las estructuras lógicas en el orden en que cuenta las cosas, la manera en que relaciona las ideas, la selección de información necesaria, etc. (superestructuras textuales narrativa y argumentativa)									
8	Su discurso se ajusta al tema que se está tratando, y cuando cambia de tema lo hace de manera fluida, sin brusquedad ni rupturas temáticas evidentes (macroestructuras y gestión temática)									
	Cohesión									
9	Tiene suficiente capacidad léxica como para usar diversas maneras de referirse a lo mismo, en lugar en repetir siempre las mismas palabras o dejar la frase incompleta (Léxico: cadenas correferenciales)									
10	Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (Morfología: agramatismos)									
11	Su construcción de las frases y oraciones es convencional, y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (preposición + término, auxiliar + verbo, etc.) (Sintaxis: paragramatismos)									

SOLO USO ACADÉMICO

	Pragmática interactiva									
12	Su participación se realiza con la agilidad y rapidez propias de la conversación cotidiana, sin lentitud ni aceleración exagerada (Agilidad del turno)									
13	Aparentemente, su nivel de participación activa en la conversación (cantidad de turnos/palabras) es proporcional al de otros participantes; coopera en el desarrollo de la toma de turno y respeta la alternancia (Índice de participación conversacional)									
14	Utiliza igualmente turnos de respuesta a preguntas ajenas, como turnos que informan o preguntan (Predictibilidad: tipos de intervención)									
15	Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye (Gestualidad natural)									
16	Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno… (Mirada)									
17	Sus intervenciones son socialmente adecuadas, conformes a las convenciones de cortesía y educación (Prioridad)									

SOLO USO ACADÉMICO