

LA HIPERACTIVIDAD EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR. UN PROBLEMA PEDAGÓGICO ACTUAL

HYPERACTIVITY IN CHILDREN TO PRE-SCHOOL AGE. A CURRENT PEDAGOGICAL PROBLEM

Carlos Manuel Campo Ramos ¹(carlosmc8803@ult.edu.cu)

Lázara María Varona Moreno²(lazaravm@ult.edu.cu)

RESUMEN

Las cuestiones relativas a las manifestaciones de hiperactividad en niños y niñas constituyen una permanente preocupación de la ciencia pedagógica que se enfrasca en la búsqueda de soluciones apropiadas que trasciendan las concepciones predominantes influenciadas por apreciaciones de corte naturalista, que centran la atención en los elementos biológicos, con lo que pre-condenan a los infantes afectados por las manifestaciones precitadas. De ahí que en el presente artículo se analice la labor pedagógica actual en la educación de los niños y niñas con manifestaciones de hiperactividad en su comportamiento, para evitar o contrarrestar las tendencias a transitar de una alteración de conducta hacia un trastorno con reducidas posibilidades de reversibilidad. Para ello se profundiza en aquellas aristas del problema, desde una perspectiva que pueda distinguir entre los condicionamientos de carácter físico y morfo estructural, y los que se conforman por diversas causas de índole educacional, que atañe a la eficiencia del sistema de influencias educativas que se ejerce sobre los afectados desde el contexto familiar y escolar.

PALABRAS CLAVES: TDAH, edad preescolar, problemas pedagógicos.

ABSTRACT

The questions related to the manifestations of hyperactivity in boys and girls constitute a permanent concern of the pedagogical science that is engaged in the search of appropriate solutions that transcend the predominant conceptions influenced by naturalistic judgments, that focus attention on the biological elements, with what they pre-condemn infants affected by the aforementioned demonstrations. From the point of view of education it is pertinent to delve into those edges of the problem from a perspective that can distinguish between physical and structural morphological conditioning, and those that are made up of diverse causes of an educational nature, which concerns the efficiency of the system of educational influences exercised on those affected from the family and school context. In this paper, we address how to induce changes in the behavior of children with manifestations of hyperactivity to counteract the tendencies to move from a behavior alteration to a disorder with reduced possibilities of reversibility.

KEY WORD: ADHD, Pre-school age, Pedagogical problems.

La inclusión educativa es una prioridad del Sistema Nacional de Educación en Cuba y resultaba responsable de ella hasta hace algún tiempo, la Educación Especial, la cual más

¹ Licenciado en Psicología. Profesor Instructor de la carrera Educación Preescolar. Departamento Educación Infantil. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Las Tunas, Cuba.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Carrera Pedagogía Psicología. Departamento de Pedagogía y Psicología. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Las Tunas, Cuba.

que un tipo de enseñanza, implica toda una política educativa para la atención a escolares con necesidades educativas especiales en cualquier nivel de enseñanza donde se desenvuelva. En la actualidad esto trasciende a las otras educaciones, que precisan un contexto cada vez más inclusivo.

En la Educación Primaria generalmente se contextualiza la inclusión educativa, y en esta se persigue como fin: “Contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando, desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista” (Rico, 2013, p.19). En este sentido, se precisa la acción de los agentes socializadores para el desarrollo de la personalidad de los escolares, teniendo en cuenta que la inclusión educativa es un proceso complejo que transcurre a partir de la atención psicopedagógica integral.

Un reto de la inclusión educativa en la escuela cubana actual es la atención a las manifestaciones de un niño o niña con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), partiendo de que es una entidad eminentemente clínica con un diagnóstico inicial en el 2do grado, poco conocida por los maestros de la enseñanza especial y los profesionales de la enseñanza primaria. Las pautas para su diagnóstico se establecen en el DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1994) que devela la hiperactividad e impulsividad marcada y el déficit de atención como síntoma cardinal, y lo clasifica como uno de los Trastornos Emocionales y del Comportamiento en el comienzo habitual de la infancia y la adolescencia (F90-F98).

En los momentos actuales, a partir de la necesidad social de atender lo más humanamente posible estos niños, sin segregaciones ni exclusiones, se precisa implicar a todos los agentes socializadores para lograr una inclusión educativa de calidad. En este sentido, Pérez y Hernández (2014) aluden a la importancia del papel de la educación en la orientación de estrategias dirigidas al enfrentamiento y vencimiento de la exclusión, proceso que requiere, progresivamente, la mejora de condiciones especiales; que debe ser planificado, con criterios integrales y una buena coordinación de las instituciones implicadas.

Según Orosco y Borges (2014), significativos son los resultados que se han obtenido de manera sostenida en la atención a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales; sin embargo, estos logros solo deben servir para evaluar cuánto falta por hacer en pos de seguir elevando la calidad del desarrollo humano y de la vida. Por tanto, es evidente la necesidad de lograr una atención psicopedagógica integral capaz de contribuir a una inclusión educativa de escolares con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de calidad en la Educación Primaria.

Diversas investigaciones en el contexto internacional han tratado este tema, y entre las más relevantes podemos mencionar las de autores como González (2006), Zuluaga (2007), Grau (2007) y Siegenthaler (2009). En ellas analizan términos como: la evaluación de escolares con TDAH, los estilos cognitivos y la intervención multicontextual. Esta última se realiza desde sus realidades sociales, pertenecientes a países de Europa, por lo que no es totalmente aplicable a nuestra sociedad. Asimismo, sus enfoques obvian el determinante social en el desarrollo de la personalidad del escolar.

De igual modo, existen investigaciones sobre la atención a las necesidades educativas especiales de los escolares con trastornos emocionales y del comportamiento. Entre ellas las

de autores como Briñas (2007), que centra sus esfuerzos en el proceso preventivo de las manifestaciones y su relación con el diagnóstico, pero obvia la intervención como eslabón de cierre para lograr una educación de calidad. Reyes (2009), alude a la función interventiva, para quien esta integra directamente los procesos formativos especiales: instrucción, educación y desarrollo para la corrección y la compensación de escolares con trastornos de la conducta. De igual manera, Ortega (2009) maneja conceptos claves como la atención educativa y la sistematización crítica, con el propósito de fundamentar el perfeccionamiento de un sistema de principios teóricos, metodológicos y organizativos. Estos dos últimos autores, en sentido general, realizan aportes esenciales en la Educación Especial que sirven de base para el tema que se propone, aunque su campo de acción no trasciende a la Educación Primaria.

En esa misma dirección, Orosco y Borges (2014) también abordan la inclusión educativa. Estos la emprenden desde la Educación Especial, profundizan en el necesario diagnóstico para una atención inclusiva eficaz y en la preparación del docente como eslabón fundamental para una educación de calidad, criterios con los cuales coinciden los autores de este artículo. Por tanto, estas investigaciones pueden ser retomadas para enriquecer la inclusión educativa de escolares con trastornos emocionales y del comportamiento, sin embargo, los elementos que aportan no son suficientes para el diseño de un modelo pedagógico capaz de fundamentar la inclusión educativa del escolar con TDAH en la Educación Primaria.

En el presente artículo se analiza la labor pedagógica actual en la educación de los niños y niñas con manifestaciones de hiperactividad en su comportamiento, para evitar o contrarrestar las tendencias a transitar de una alteración de conducta hacia un trastorno con reducidas posibilidades de reversibilidad.

La hiperactividad: un problema pedagógico no resuelto

En el transcurso del desarrollo ontogenético de las personas se aprecian diferencias comportamentales atribuibles al enriquecimiento de las experiencias y las vivencias inherentes a la realización de las diversas actividades y la inserción en los sistemas de relaciones sociales que presuponen la comunicación interpersonal. En lo que respecta a la edad preescolar son comunes las referencias acerca de las tendencias a la hiperactividad, que se manifiesta en: falta de atención, de concentración por períodos más o menos prolongados, inquietud, impulsividad, entre otras expresiones que pueden devenir en obstáculos para el cumplimiento de las normas que rigen la vida escolar.

En el ámbito de la labor profesional pedagógica, los niños y las niñas con manifestaciones de hiperactividad, constituyen una preocupación permanente y un reto que pone a prueba la eficiencia y eficacia del arsenal de recursos y herramientas metodológicas que posee el maestro. Ello responde a que la práctica predominante impone esquemas rígidos de actuación que, en ocasiones, entran en conflicto con los impulsos naturales que dicta el desarrollo psicológico alcanzado por estos niños y restringen la libertad de movimientos tan necesarios en la edad de referencia.

En los marcos de la perspectiva de análisis asumida, la hiperactividad debe ser comprendida de forma contextual, diferenciada e individualizada para realizar una aproximación confiable a su esencia desde posiciones verdaderamente científicas y, por tanto, sostenibles. Ello conduce las reflexiones al asunto relacionado con el papel de la educación en la formación y la expresión de las cualidades de la persona.

La importancia que la ciencia pedagógica confiere al tema se constata en la abundancia de las investigaciones que versan sobre el mismo, entre las que destacan Vigotsky (1987) y Ortega (2009), quienes enfatizaron en el papel de la educación como factor esencial en el proceso de socialización y formación ciudadana.

Existe consenso en considerar que corresponde al docente el papel rector del proceso pedagógico, bien sea como dirigente o facilitador del mismo. De ahí que su preparación constituya un elemento de relevancia, especialmente en la educación inicial, en la cual la ascendencia sobre los escolares es un hecho innegable, tanto desde el punto de vista espiritual como práctico conductual.

Desde una concepción materialista se sostiene que los niños con manifestaciones de hiperactividad cuando no padecen de enfermedades crónicas o condicionantes genéticas lastrantes son susceptibles de modificar dicha alteración si se concibe una alternativa para estructurar un tratamiento pedagógico sustentado sobre bases científicas. Tal aseveración presupone remitirse a la teoría histórico cultural de Vigotsky (1987), con énfasis en sus postulaciones acerca del origen de las funciones psíquicas superiores.

Lo psicológico existe en dos momentos: primero en el plano interpsicológico y después en el plano intrapsicológico. Ello está en consonancia con las apreciaciones vigotskianas sobre la existencia de la relación dialéctica entre educación y desarrollo, que implican la necesidad de que la primera se adelante al segundo para guiarlo, de donde se asume que existe la zona de desarrollo actual, la zona de desarrollo potencial y la zona de desarrollo próximo que marca la distancia entre aquellas.

Conforme a la perspectiva de análisis adoptada, la personalidad se forma, manifiesta y desarrolla a través de la actividad y la comunicación, a cuyo margen es imposible representar y aceptar la existencia del ser humano. Esto implica lograr que los niños y las niñas con manifestaciones de hiperactividad, recibidos al inicio del curso escolar consigan, con ayudas oportunas y pertinentes, avanzar hacia una autorregulación de su comportamiento hasta lograr estructurarlo e instrumentarlo de modo aceptable, en los marcos de las potencialidades y características psicológicas de su edad.

Los referentes aludidos anteriormente confirman la idea de recurrir a la educación para modificar, prevenir, moldear, crear y re-crear, entre todas las personas involucradas en el hecho educativo, los rasgos caracterológicos del sujeto psicológico, tanto individual como grupal en contextos de interacción preeminentemente sociales.

Sin embargo, la percepción acerca del papel de la educación no puede conducir a una hiperbolización de sus posibilidades, ya que la misma es impactada por los problemas que padece la sociedad en su contexto y además, internamente es afectada por algunos problemas aún no resueltos tanto en el plano teórico como práctico de la labor educativa, que apuntan a una cierta incompetencia o insuficiencia de su pertinencia social en lo referido a su función socializadora, y que están relacionadas, entre otras, con las problemáticas siguientes:

- Dicotomía entre la instrucción y la educación, en detrimento de esta última.
- Insuficiente integración en el tratamiento pedagógico de lo cognitivo, con lo afectivo-volitivo, lo ideológico, actitudinal y comportamental como dimensiones de la personalidad.

- Inoperancia de algunas soluciones, carentes de la contextualización y la eficiencia requeridas para transformar los problemas de inclusión social de todas y todos, en particular, las niñas y los niños con necesidades educativas especiales y con alteraciones de conducta.

Los problemas arriba mencionados requieren de la búsqueda de enfoques más integradores y multidisciplinarios para la configuración de una concepción de la educación que se exprese tanto en el plano de la pedagogía, en su papel de ciencia rectora respecto a las ciencias de la educación, como en el proceso educativo. Ello tiene que ver con los niveles de desarrollo de la profesionalidad del docente, manifestados en su desempeño, acorde con los nuevos modos de actuación que presuponen la asunción de la interdisciplinariedad, atendiendo a la integración de las ciencias (relación ciencia-tecnología-sociedad) y, consecuentemente, el desarrollo de una ética profesional de cooperación y solidaridad.

Es en el transcurso de la interacción social, es decir, en la relación individual y grupal donde se forman y desarrollan los sentimientos de pertenencia o del bien común, donde surge la comunidad de intereses, donde el individuo recibe las influencias sociales, y forma la comprensión que precisa para asumir las normas de comportamiento, en acato a lo establecido en cada contexto. Es por ello que se sostiene la necesidad de atender el marco sociocultural como factor trascendente para operar el cambio educativo, ya que expresa los rasgos relevantes de la sociedad cubana contemporánea.

Lo declarado atañe directa y puntualmente a la atención a los niños y las niñas con manifestaciones de hiperactividad desde una comprensión pedagógica flexible, humana, dialógica, reflexiva, activa e innovadora; no solo para detener la evolución de la alteración o el trastorno, según sea el grado de instauración del daño, sino también, y sobre todo, para prevenir eventuales apariciones de indeseables desviaciones, retrotraer afectaciones y evitar perjuicios que en ocasiones suelen ser irreversibles.

Para comprender a cabalidad la trascendencia de la preparación del docente se necesita hacer referencia a su rol profesional, ya que no se trata de responsabilizarlo arbitrariamente de algo que no le compete. Al respecto, se plantea que:

El rol profesional del maestro puede definirse como el de educador profesional, cuyo contenido está claramente delimitado por dos circunstancias: primero, es el único agente socializador que posee la calificación profesional necesaria para ejercer dicha función; segundo, es el único agente que recibe esa misión social, por la que se le exige y evalúa, tanto profesional como socialmente. (Colectivo de autores, 2003, p. 25).

La definición anterior implica asumir las influencias educativas que se ejercen desde la posición del docente como profesional y, por tanto, intencionales planificadas y reguladas por un criterio metodológico que contiene un mensaje en el que se expresan el carácter histórico y clasista de la educación.

Los análisis hasta aquí realizados conducen a plantear la necesidad de precisar el alcance del rol del docente a la luz de sus funciones, a partir de la relación entre la instrucción y la educación.

Cualquier proceso educativo siempre manifiesta un contenido instructivo, aquel que se dirige directamente a la transmisión de la herencia cultural elaborada y acumulada por la humanidad en su devenir socio-histórico, que la Sociología de la Educación define como contenidos socialmente valiosos. Estos se configuran bajo la forma de conocimientos,

hábitos y habilidades que es necesario trasladar de una generación a otra para asegurar la conservación del patrimonio cultural y técnico y, a la vez, asegurar las condiciones para su crecimiento y transformación.

Constituye una tarea básica del docente la instrucción de sus escolares, que se realiza mediante la conjugación de los diversos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que ocupan un lugar primordial los objetivos preestablecidos en función de necesidades socialmente reconocidas.

La instrucción es una tarea directiva, en lo que se expresa de manera explícita el carácter clasista de la educación, ya que el sistema de conocimientos, hábitos y habilidades en el que se instruye al niño y la niña responde a una selección condicionada por los intereses de clase, que determinan la imagen del mundo que se desea configurar en los educandos. Por otra parte, la labor profesional del docente incluye necesariamente la tarea educativa propiamente dicha, o sea, la referente a la orientación y ayuda en el proceso de formación de la personalidad.

La tarea antes aludida, cuyo contenido esencial es la educación moral y en valores éticos, incluye la asimilación y objetivación de las normas de convivencia, de patrones de conducta y de paradigmas de actuación que orienten la configuración de la personalidad en formación del niño y la niña, en un proceso complejo que pasa por el filtro de la reconstrucción personal de las influencias educativas que se reciben, no solo por la vía del docente, sino de todos los agentes de socialización que coinciden en la actuación sobre el sujeto. Esto trae aparejado el concepto de autoeducación, inevitablemente incluido en la formación de la personalidad.

En las circunstancias actuales, cuando se agudiza la lucha por preservar y continuar el proyecto revolucionario, resulta evidente la importancia de conjugar armónicamente la tarea instructiva con la tarea educativa, que se traduce en la elevación de la calidad de la formación integral de las nuevas generaciones, con énfasis en la formación moral, política e ideológica, que deben constituir rasgos esenciales de la personalidad del ciudadano cubano.

La hiperactividad en los niños y las niñas de edad preescolar. Un problema pedagógico actual

La hiperactividad fue descrita como trastorno de la conducta por primera vez en 1902 por Still (según Portela y otros, 2016), quien la identificó en aquellos niños que desarrollan una actividad motora intensa, que se mueven continuamente, sin que toda esta actividad parezca tener un propósito definido. Van de un lado para otro, pueden comenzar alguna tarea, pero la abandonan rápidamente por otra que, a su vez, vuelven a dejar inacabada. Esta hiperactividad suele aumentar cuando están en presencia de otras personas, especialmente con las que no tienen relaciones frecuentes. Por el contrario, disminuye cuando están solos.

López (2012) refiere que la hiperactividad es el cambio continuo de una actividad a otra, que se manifiesta en una gran intranquilidad, ajena a la voluntad del niño, por lo que no cesa ni disminuye con órdenes dirigidas al pequeño. Esto hace que el niño sea considerado como “un malcriado insoportable”, y muchas veces llega a ser rechazado por el adulto.

El Dr. R. A. Barkley, 1997 (citados por Amador, 2012), acerca del Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) presupone que, si bien tal desajuste de conducta está condicionado por causas biológicas, reconoce la pertinencia de garantizar un adecuado tratamiento pedagógico. Por su parte, Beltrán y Torres (2004) desde la misma perspectiva de

análisis estiman conveniente y no desdeñable la instrumentación de acciones en el marco de la escuela para facilitar la inserción de las niñas y los niños con manifestaciones de hiperactividad. Mientras que, Manso (2007), en su artículo “Síndrome de hiperactividad y déficit de atención”, sostiene que tal comportamiento puede modificarse a través de terapias apropiadas que se diseñen desde el conocimiento de las particularidades de los sujetos que presentan los signos de hiperactividad.

De lo anteriormente descrito se infiere que el perfil de un niño hiperactivo presenta como rasgos notables: ser problemáticos, difíciles de educar, distraídos, con bajo rendimiento escolar, coeficiente intelectual normal, impulsivos, desobedientes, tercos, bajo umbral de tolerancia a las frustraciones, cambios bruscos e intensos de estados de ánimo, incapaces de estar quietos cuando es necesario.

A partir de los datos aportados en el análisis precedente se entiende que las características psicológicas del niño o niña de la edad preescolar deben ser objeto de conocimiento de todos los docentes que dirigen el proceso pedagógico en la Educación Inicial. Particularmente, es imprescindible un profundo dominio de las exigencias que deben ser observadas en su preparación para el aprendizaje escolar, desde la consideración de las particularidades de su actividad cognoscitiva y el desarrollo intelectual típico de la etapa aludida.

Las investigaciones sobre el pensamiento infantil efectuadas por un grupo de psicólogos bajo la dirección de Leontiev y Zaporozhets (citados por Bozhovich, 1976), llevaron a la conclusión de que la actividad cognoscitiva como tal, es decir, la actividad dirigida e impulsada por una tarea cognoscitiva comienza a formarse en los niños de edad preescolar con un desarrollo normal. Asimismo, aportaron que durante la edad preescolar la tarea cognoscitiva se presenta al niño como una tarea lógica.

“El proceso de desarrollo intelectual en la edad preescolar tiene sus etapas. Inicialmente la actividad cognoscitiva hacia la realidad sigue estando incluida para el niño preescolar en la actividad de juego y en la actividad de la vida cotidiana” (Bozhovich, 1976, p. 147). La afirmación anterior tiene capital importancia para concebir el proceso pedagógico en la Educación Inicial, y para comprender que las manifestaciones de hiperactividad en los niños y las niñas de edad preescolar, en muchos casos, son reacciones naturales, cuyas características psicológicas no son tomadas en cuenta ni en la organización de las actividades docentes, ni en la selección de contenidos que se correspondan con sus necesidades, y la manera en que estas han de ser satisfechas en el transcurso de la vida escolar.

Para estas niñas y niños ya son accesibles algunas formas sencillas de la conducta organizada. Hace falta explicarles cómo tienen que comportarse en los diferentes contextos de actuación para que asimilen las normas sociales de convivencia de manera consciente y puedan practicarlas sin dificultades, lo cual evita conflictos con los coetáneos y los adultos.

Ya las niñas y los niños de la edad referida pueden jugar amistosamente, utilizar juntos juguetes y libros y, dado el caso, cederse los mismos sin presiones externas. Por ello, deben aprovecharse estas potencialidades para insistir e inculcarles el interés y la preocupación por sus compañeros y todos aquellos que estén urgidos de ayuda y solidaridad, así como el respeto y la consideración para con los adultos, ancianas y ancianos. Con esto se hace una contribución importante a su socialización y formación ciudadana.

Asimismo, las niñas y niños de edad preescolar ya comienzan a desarrollar la capacidad de apreciar su propia conducta, así como las acciones de otras personas. De ahí que sea especialmente importante formarles la susceptibilidad ante todo lo positivo y la actitud negativa ante lo negativo.

En el transcurso de esta edad, cuando los conceptos “se puede” y “no se puede”, “bien” y “mal” ya se perciben conscientemente, es necesario lograr que la niña y el niño se atengan a la observancia de las reglas principales de conducta, tanto en presencia de los adultos como en su ausencia. La asimilación por ellos de los conceptos morales a la edad preescolar constituye una premisa trascendente de su preparación para afrontar con éxito las exigencias que su próximo ingreso en la escuela básica plantea, así como la ampliación de sus posibilidades de inserción saludable en los sistemas de relaciones interpersonales consustanciales a los grupos de pertenencia donde su vida transcurre.

El período de vida en que se centran los análisis resulta de vital significación en el desarrollo ontogenético. Por tal razón es imprescindible aprovechar las potencialidades del mismo para propiciar la formación de cualidades de la personalidad tales como: responsabilidad por la propia conducta, carácter organizado, espíritu de compañerismo, disposición a la ayuda mutua, benevolencia, sociabilidad, entre otras, a las que hace falta prestar atención porque sin su concurso resulta muy difícil la disciplina que precisa la vida en colectivo, y la organización escolar en particular.

Las particularidades del desarrollo de la esfera motivacional de dichos niños y niñas permiten afirmar que a esa edad se forma una correlación de motivos mejor estructurada, desde el punto de vista de la conciencia adquirida acerca de la necesidad de ajustar la conducta a las exigencias de la vida en sociedad.

En la etapa del desarrollo individual que se analiza aparecen las necesidades mediatizadas, capaces de impulsar la actividad en correspondencia con un propósito adoptado, aunque ello implique tener que inmiscuirse en acciones poco atractivas pero inevitables para alcanzar el fin propuesto.

La previa creación del propósito de conducirse así y no de otra manera, es tan eficaz que puede ser empleada como un medio de educación sumamente efectivo. La fuerza condicionante del propósito adoptado es tan grande que puede generar sensaciones desagradables, pero ni en tales casos se altera el comportamiento, apartándolo de la decisión tomada.

Se significa que las singularidades del desarrollo de la esfera motivacional en las niñas y los niños de edad preescolar contemplan la aparición de formaciones psicológicas cualitativamente nuevas, expresadas en la estructuración de motivos mediatizados, y la jerarquización basada en ellos. Esto constituye la premisa fundamental para el paso al aprendizaje escolar, donde la actividad de estudio presupone la realización de acciones voluntarias, es decir, de acciones efectuadas en correspondencia con la tarea escolar aceptada, incluso en los casos en que esas acciones por sí mismas no resulten atractivas.

El surgimiento de las instancias éticas internas en la edad preescolar facilita que la conducta pueda ajustarse a las mismas, pudiendo darse el caso de que se produzca apartándose de aquello que atrae directamente. No obstante, al mismo tiempo, en las niñas y los niños se mantiene la necesidad de actuar en conjunto con los adultos, y dicha necesidad adquiere un carácter de aspiración a tomar parte realmente en todos los aspectos de la vida adulta. El

niño y la niña comienzan a imitar a los mayores, a reproducir sus actividades, sus actos, sus interrelaciones, en la situación de juegos. Evidentemente esto explica el importante papel que el juego ocupa en la vida preescolar.

La asimilación de las normas morales de conducta en la edad preescolar está fuertemente permeada por la aprobación de los adultos. Sin embargo, en el proceso de desarrollo del niño y la niña, el cumplimiento de las normas de conducta, gracias a su relación constante con vivencias emocionales positivas, comienza a ser percibido como algo positivo en sí.

La tendencia a seguir las exigencias de los adultos, así como también las reglas y las normas asimiladas comienzan a actuar para la niña y el niño preescolar en forma de categoría generalizada, que podría designarse con las palabras "es necesario". Esta primera instancia motivacional moral, por la que comienza a regirse el comportamiento y que actúa no solo en el conocimiento correspondiente (hay que conducirse así) sino también en la vivencia directa de la necesidad de actuar precisamente así y no de otra manera. En esta vivencia está representado en su forma primaria, rudimentaria, el sentido del deber, que es también un motivo moral fundamental que ya impulsa directamente la conducta del niño y de la niña preescolar.

La aparición del sentimiento del deber introduce cambios esenciales en la estructura de la esfera motivacional, en el sistema de las vivencias morales. Ahora la niña y el niño de edad preescolar no pueden seguir cualquier deseo directo, si este contradice sus sentimientos morales. Es por ello que pueden observarse vivencias conflictivas complejas, no conocidas antes. Alcanzado el precitado momento en el desarrollo afectivo volitivo, sin ninguna influencia directa e inmediata por parte de los adultos, ya es posible la experimentación del sentimiento de vergüenza e insatisfacción consigo mismo si se ha actuado mal.

Las características del desarrollo psicológico en la edad preescolar antes señaladas: el surgimiento de una motivación mediatizada, de instancias éticas internas, la aparición de la autovaloración, entre otras, crean las premisas sobre las cuales ha de concebirse e instrumentarse el tratamiento a las niñas y los niños con manifestaciones de hiperactividad y, por ende, debe formar parte inexcusable de la preparación de los docentes que tienen la responsabilidad de llevar a vías de hecho tal tratamiento.

Conforme a la lógica asumida se impone hacer referencia a las características de la escuela en cuyo seno han de atenderse exitosamente las manifestaciones de hiperactividad en los niños y niñas de edad preescolar. Para ello, se concibe la escuela, como una institución educativa abierta a la diversidad, que se responsabiliza con garantizar educación de calidad para todas y todos sus escolares, a pesar de y por encima de sus diferencias.

La idea de escuela abierta a la diversidad no puede interpretarse simplemente como un centro escolar que garantice un espacio físico a todos, que no segregue a nadie por motivos de raza, sexo, situación socio-cultural de la familia, creencias religiosas o capacidad, entre otras razones, sino como la institución que cuenta con el personal profesional con la preparación y los recursos psicopedagógicos y didácticos requeridos para asegurar el desarrollo máximo posible de todos sus educandos, a pesar de sus diferencias.

Sin dudas, la tarea de garantizar educación de calidad para todos y todas en una escuela integradora constituye un verdadero reto profesional. Enseñar a los que aprenden con mayor facilidad, a los que han contado con todas las condiciones que facilitan su desarrollo, no es una tarea tan difícil para el profesional especializado en la educación preescolar; pero,

buscar las vías, los métodos, los procedimientos y medios que propicien el máximo desarrollo de cada educando de acuerdo con sus particularidades, es una labor mucho más compleja que exige preparación, estudio, reflexión y búsqueda constante de alternativas metodológicas para dar la respuesta educativa más adecuada a cada niño y niña.

Al hacer reconocimiento de la diversidad que ineludiblemente siempre se encontrará en todo grupo de escolares y al ajuste de la respuesta educativa a cada situación específica, se admite tácitamente que todos los educandos tienen necesidades educativas que en muchos casos pueden coincidir, ser similares, y en otros ser diferentes, particulares, individuales.

Los escolares al enfrentarse a las exigencias de la escuela, a las complejidades del aprendizaje y otras, lo hacen en correspondencia con el nivel de desarrollo previamente alcanzado, a tono con sus intereses, motivaciones, con los conocimientos y las habilidades que han logrado adquirir y formar respectivamente, en congruencia con sus estilos, con su capacidad organizativa; es decir, con sus recursos propios.

Las diferencias individuales son aquellas disparidades existentes entre los individuos de una especie en correspondencia con las condiciones individuales de su desarrollo concreto como seres biológicos, y también -en el caso de los seres humanos- como seres sociales. En cuanto a las diferencias individuales asociadas a la eficiencia del aprendizaje escolar, es decir, aquellas condiciones de disparidad o diversidad que pueden obstaculizar, o favorecer, de manera significativa el logro de los objetivos del aprendizaje desarrollador, es necesario significar que los docentes están en la obligación de considerarlas para poder aspirar a producir los cambios y transformaciones deseadas.

Las diferencias individuales -o la variabilidad interindividual- dan lugar a la diversidad en los ambientes de clase, es decir, las diferencias existentes entre los protagonistas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: las niñas y los niños, las y los docentes, los grupos escolares, a lo que se denomina, en general, como diversidad educativa.

La individualidad del ser humano es la cualidad que define el carácter único, irreplicable e íntegro del sistema formado por sus particularidades; es el conjunto de rasgos psicológicos que hacen a un individuo diferente de los demás. Así, la individualidad suele relacionarse con aspectos como el carácter, el temperamento, las particularidades de los procesos psicológicos, los sentimientos y motivos, y las capacidades formadas en cada ser humano.

Teniendo en cuenta las condiciones del desarrollo humano, es posible afirmar que la individualidad es, desde las etapas más tempranas de la vida, una resultante de la interacción dialéctica entre las condiciones biológicas, y las condiciones socio-históricas del desarrollo. Asimismo, puede sostenerse que la individualidad es producto de la relación entre la acción del medio sobre el individuo y la actividad de este sobre aquel.

En efecto, el desarrollo humano, que tiene lugar a lo largo de toda la vida del individuo, es un proceso dialéctico y sumamente complejo que se distingue por características como las siguientes:

- Plasticidad: Es moldeable, cambiante.
- Multidimensionalidad: Ocurre en diversos aspectos, áreas o dimensiones.

- **Multidireccionalidad:** No es lineal, sino que transcurre a través de procesos que pueden ir en diversa dirección en un momento determinado (el progreso, la madurez, el retroceso o la regresión).
- **Determinación socio-histórica y contextual:** Está condicionado por el medio ambiente en que transcurre y el momento concreto en que se realiza.

La concepción de Vigotsky (1987), resume claramente las anteriores características del desarrollo humano. Este autor lo concebía como:

Proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones o las transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrecruzada relación entre los factores internos y externos, y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación. (Vigotsky, 1987, p. 151)

Se comprende que los procesos del desarrollo son el resultado de complejas interacciones; son parte intrínseca de las relaciones de los seres humanos con las múltiples condiciones de su entorno natural y social. Esta complejidad, y estas disparidades entre las condiciones de desarrollo, determinan la riqueza humana, la originalidad de cada persona. En resumen, las principales fuentes de las diferencias individuales son las siguientes:

- Premisas naturales (heredadas y/o adquiridas) y condiciones del desarrollo biológico del organismo.
- Factores y condicionantes del medio ambiente físico-natural, cultural, socioeconómico e histórico, entre los cuales juegan un papel muy importante los factores del ambiente educativo significativamente cercano (familia, escuela, grupo de pares).
- Factores biográficos personales o relativos a la historia personal, que aluden a la interacción de un sujeto concreto con su medio y con su propia vida, a sus experiencias vitales específicas y sus aprendizajes a lo largo de su desarrollo individual, que no son generalizables a ningún otro individuo.

En general, desde la óptica de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede plantearse que la diversidad educativa en los ambientes de clase se manifiesta a través de:

- La diversidad física y natural.
- La diversidad socioeconómica y cultural.
- La diversidad psicológica (cognitiva, afectiva, motivacional y psicosocial) de escolares y docentes.

Como expresión de lo anterior, los educandos progresan en el aprendizaje con diferentes ritmos, usando diversas estrategias, y con mayores o menores dificultades. En este sentido, se impone con toda lógica y claridad la necesidad de la evaluación psicopedagógica de los escolares (diagnóstico), como paso previo de la organización de las estrategias educativas desarrolladoras que se pretenden aplicar.

Por otra parte, y como complemento de lo antes expuesto, gana cada vez más espacio la concepción de que los escolares como centro de toda acción pedagógica, no son los que

deben adaptarse a exigencias inflexibles de la escuela, sino, la escuela abierta a la diversidad. Como ya se había señalado antes, es esta la que debe ajustarse a las particularidades y necesidades de sus educandos. Dicho de otra manera, no se puede poner a los educandos en función de métodos, estrategias educativas preconcebidas o regímenes organizativos estáticos e inamovibles.

Los métodos, estrategias y toda la organización de la escuela deben estar en función de los escolares, sin exclusión de ningún tipo, y a favor de su desarrollo; a su servicio deben ponerse las mejores estrategias educativas. No puede haber “recetas didácticas” únicas para lograr los aprendizajes de calidad y desarrollo de los educandos. El estudio, la indagación, la investigación para la búsqueda de soluciones pertinentes y ágiles se impone en el trabajo pedagógico.

Evidentemente, se necesita de los recursos metodológicos: vías, métodos, procedimientos, medios, estilos, acordes con las necesidades, las diferencias, para así poder resolver las dificultades que se presentan en todo proceso de aprendizaje y que son específicas para cada sujeto. En este sentido, se significa la necesidad de hacer adecuaciones curriculares para responder justamente a la realidad de cada escolar. Para muchos escolares tales ajustes resultan satisfactorios, efectivos, y logran una nivelación apropiada para continuar el desarrollo normal de los programas escolares, es decir, sus necesidades educativas quedan resueltas en lo esencial.

No obstante, durante el curso escolar pueden detectarse dificultades más significativas en el aprendizaje de algunos escolares, por ejemplo, los que presentan rasgos de hiperactividad, que no logran alcanzar los objetivos planteados, ni dominar los contenidos curriculares como los demás, sobre todo, en etapas en que esos contenidos van haciéndose progresivamente más complejos.

Esos educandos, a los que se ha hecho referencia antes, que presentan mayores dificultades, que en muchas ocasiones son generales y no específicas de un área o básico curricular, requieren otros tipos de ayuda, otros recursos. Necesitan ajustes de mayor envergadura para insertarlos satisfactoriamente en el grupo escolar y hacerlos avanzar con él, para evitar que queden a la zaga y generen sentimientos de frustración que los induzcan al abandono escolar.

Un estudio más detallado de los escolares con alteraciones de hiperactividad, así como de su desarrollo, revela una amplia diversidad de razones influyentes o determinantes en su situación peculiar de aprendizaje. El término de necesidades educativas especiales incluye también a estos escolares.

Es importante conocer y valorar las dificultades de los escolares con necesidades educativas especiales y los elementos causales que las determinan, para enfatizar en lo que requieren para corregirlos y potenciarles el progreso de acuerdo con sus posibilidades.

Las necesidades educativas especiales pueden tener un carácter relativamente permanente, pero también pueden ser transitorias, y pueden generarse a partir de condiciones especiales que no impliquen, de manera absoluta, una discapacidad o trastorno. En los marcos de este enfoque se asume la categoría necesidades educativas especiales para designar las “... demandas en función de ayuda adicional y particular que las personas presentan, asociadas a una deficiencia o desviaciones en el curso normal del desarrollo, que requieren una modificación de los métodos tradicionales y/o contextos educativos e implican el

respeto a la diversidad y el cambio” (Campo, Vega y Ayala, 2017, p.5).

Como demuestran la experiencia y la práctica profesional pedagógica, las niñas y los niños con manifestaciones de hiperactividad remiten a los docentes a la búsqueda de las respuestas educativas puntuales.

Las manifestaciones de hiperactividad pueden estar determinadas por dificultades o carencias en el entorno familiar y/o social, por una secuencia de desajustes en el aprendizaje o por una combinación de varios factores que influyen de forma negativa en el desarrollo de tales escolares: enfermedades prolongadas y ausencias a la escuela, cambios frecuentes de escuela, deficiencias en el proceso de aprendizaje no detectadas y/o no tratadas oportunamente, deficiencias en el trabajo docente y educativo de la escuela, falta de coordinación de las influencias educativas (escuela, familia, comunidad) y muchas otras.

Las alteraciones del comportamiento tipificantes de hiperactividad en las niñas y los niños deben ser objeto de una rigurosa evaluación psicopedagógica integral, que incluya tanto los elementos de la individualidad como del contexto en que se desarrolla. En ello radica la clave para encontrar las vías y los medios adecuados para ofrecer el tratamiento metodológico indicado a fin de lograr los resultados deseados.

En las realidades de los contextos preescolares actuales se observan manifestaciones en el comportamiento de preescolares con características hiperactivas, que entorpecen las normas que rigen la educación preescolar, por tanto, la atención a estos niños, constituye un reto para la labor profesional pedagógica y persisten insuficiencias que reflejan en este sentido la dicotomía entre la instrucción y la educación. Estas se reflejan en el tratamiento pedagógico respecto a la integración de lo cognitivo, afectivo-volitivo, ideológico, actitudinal y comportamental, como dimensiones de la personalidad; y en la inoperancia de acciones correctivas compensatorias contextualizadas.

Para ello se propone implicar a todos los agentes socializadores en la atención de estos niños y niñas, preparar al docente para el empleo de métodos educativos inclusivos y emplear un enfoque preventivo en la atención a las manifestaciones hiperactivas. Esto precisa diseñar una estrategia educativa contextualizada, individualizada y con acciones medibles y realizar adecuaciones curriculares que respondan a las realidades escolares.

REFERENCIAS

- Amador Campos, J. A. (2012). *El trastorno por déficit de atención con hiperactividad y los Trastornos del aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.fundacioncadah.org>
- Beltrán, F. J. y Torres, I. (2004). Hiperactividad: estrategias de intervención en ambientes educativos. *Revista Psicología Científica.com*, 6(4). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/hiperactividad-intervencion>
- Bozhovich (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Briñas Cera, Y. (2007). *Modelo pedagógico para la prevención de las alteraciones de la conducta en los escolares de la Educación Primaria* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- Campo Ramos, C. M., Vega Marín, M. G. y Ayala García, M. (2017). La identificación de necesidades educativas especiales en el diseño de la estrategia de atención

- educativa. En *Ciencia e innovación tecnológica* (vol. I, pp. 644-653). Las Tunas: Edacun. Recuperado de: <http://www.edacunob.ult.edu.cu>
- Colectivo de autores (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*. (1994). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- González Acosta, E. (2006). *Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en el salón de clases*. Tesis doctoral recuperada de: <http://eprints.ucm.es/7404/1/T29215.pdf>. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Grau Sevilla, M. D. (2007). *Análisis del contexto familiar en niños con TDAH*. Tesis doctoral recuperada de: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10230/grau.pdf. Universidad católica "San Vicente Mártir" de Valencia, Sevilla, España.
- López Machín, R. (2012). *Orientaciones sobre algunas conductas de los niños y niñas en la educación preescolar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Manso, S (2007). *Síndrome de hiperactividad y déficit de atención*. Recuperado de: <https://yoaprendo.wordpress.com/2007/07/21/sindrome-de-hiperactividad-y-deficit-de-atencion/>
- Orosco Delgado, M. y Borges Delgado, S. (2014). *Inclusión educativa y educación especial*. La Habana: Educación cubana.
- Ortega Rodríguez, L. (2009). *Sistema de principios para la atención educativa de los escolares con trastornos de la conducta. Una propuesta para su perfeccionamiento* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.
- Pérez Galdós, S. A. y Hernández Pérez, C. (2014). Inclusión de los niños con necesidades educativas especiales. Valor metodológico del enfoque histórico cultural. En Sonia Guerra Iglesias y otros, *Actualidad en la atención educativa a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales* (p. 112-124). La Habana: Pueblo y Educación.
- Portela Sabari, A. y otros (2016). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: algunas consideraciones sobre su etiopatogenia y tratamiento. *ED. MEDISAN*, 20(4). Santiago de Cuba. Recuperado de: <http://www.fundacioncadah.org>
- Reyes Díaz, A. (2009). *Concepción pedagógica del proceso formativo especial para la corrección y compensación de los trastornos de la conducta* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey", Las Tunas.
- Rico, P. (2013). *Exigencias del modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Siegenthaler Hierro, R. (2009). *Intervención multicontextual y multicomponente en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad subtipo combinado*. Tesis doctoral recuperada de:

<http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/543/ZuluagaValenciaJuan%20Bernardo2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Universidad Jaime I Castellón.

Vigotsky, L. S. (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Pueblo y Educación.

Zuluaga Valencia, J. B. (2007). *Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de Trastorno Deficitario de Atención con Hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención*. Tesis doctoral recuperada de <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/543/ZuluagaValenciaJuan%20Bernardo2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Universidad de Manizales-Cinde, Colombia.