

DÉFICIT ATENCIONAL

Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de Educación Básica.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL
UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

COORDINACIÓN DEL PROYECTO

Ministerio de Educación
Unidad de Educación Especial

COORDINADORA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Paulina Godoy Lenz

EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Unidad de Educación Especial
Fundación Hineni

PRODUCCIÓN DEL TEXTO

Ximena Bugeño Gutiérrez

EDICIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Paulina Godoy Lenz
Soledad González Serrano
Andrea Pérez Cuello

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Eduardo Bachmann Mancilla

PORTADA

Claudia Camacho Briceño
Fecha de Impresión: Noviembre de 2009

RPI 186554

ISBN 978-956-292-264-7

DÉFICIT ATENCIONAL

Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de Educación Básica.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	7
-------------------	---

PRIMERA PARTE:

DESCRIPCIÓN DEL TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL CON Y SIN HIPERACTIVIDAD	9
--	---

I. Características Generales del Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad

1.1.- ¿Qué es el Trastorno de Déficit Atencional (TDA)?	11
1.2.- ¿Qué se debe conocer acerca de los niños y niñas con TDA que cursan Educación Básica?	12
1.3.- ¿Qué es importante tener en cuenta, respecto al TDA sin Hiperactividad?.....	14
1.4.- ¿Hay diferencias importantes en la frecuencia y forma de manifestación del TDA entre niños y niñas?	15
1.5.- ¿Qué se sabe acerca de las causas del TDA?.....	16
1.6.- ¿Cómo se diagnostica el TDA con o sin Hiperactividad?.....	17
1.7.- ¿Qué hacer ante la sospecha de que algún niño/a pueda presentar TDA.....	19

2. Fortalezas y dificultades de los niños y niñas con TDA e Hiperactividad.....

2.1.- Ámbito cognitivo.....	22
2.2.- Ámbito socio – conductual.....	26
2.3.- Ámbito Afectivo.....	27

SEGUNDA PARTE

RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA NIÑOS Y NIÑAS CON TDA CON Y SIN HIPERACTIVIDAD	31
---	----

I. Orientaciones para Preparar el Ambiente Educativo

I.1 Reconocer las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y ofrecer respuestas educativas y pedagógicas	36
---	----

Índice

2. Principios Generales para el diseño de respuestas educativas y pedagógicas	38
2.1.- Cuidado y fortalecimiento de la autoestima.....	38
2.2.- Orientar los apoyos educativos y pedagógicos a metas de largo plazo.....	40
2.3.- Implementar estrategias de apoyo desde los primeros años para evitar “vacíos” de aprendizaje.....	41
2.4.- El avance es lento, por lo que el convencimiento y la persistencia son centrales	42
2. 5.- Las actividades deben considerar la posibilidad y un espacio de movimiento a los niños/as.....	43
2. 6.- Organizar las actividades considerando los diferentes estilos de aprendizaje y permitiendo cierta flexibilidad en la manera de trabajar.....	43
2. 7.- Aprovechar al máximo la capacidad de juego.....	44
3. Aspectos claves en un establecimiento educativo para el trabajo con niños y niñas con TDA	45
3.1.- Organización institucional.....	45
3.2.- Organización del trabajo en el aula.....	47
3.2.1.- Clima social	47
3.2.2.- Resolución de conflictos.....	49
3.2.3.- Relaciones interpersonales.....	52
3.3.- Espacios físicos y naturales.....	55
3.4.- Organización de los grupos, tiempos y rutinas de trabajo.....	58
3.5.- Organización del trabajo con las familias.....	62
BIBLIOGRAFÍA	66
ANEXO:.....	67
Pauta para la entrevista con los padres.....	67

Introducción

La escuela es la primera instancia formal donde niños y niñas manifiestan sus potencialidades y también sus dificultades. El desarrollo de estas potencialidades y la forma de evolución de las dificultades, dependerá en medida importante, de lo que la escuela en su conjunto sea capaz de ofrecer. El impacto que esto puede tener en el desarrollo e historia escolar futura de los niños y niñas con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDA/H) es muy alto.

Es por ello, que en esta Guía, se proponen algunos caminos para brindar los apoyos educativos que los/las estudiantes con TDA requieren para canalizar sus fortalezas y superar sus dificultades evitando así su fracaso escolar.

La actual Política de Educación Especial¹ señala que para hacer efectivo el derecho a la educación de todos --niños, niñas y jóvenes-- se requiere de un cambio social, cultural y político que reconozca y acepte que somos una sociedad diversa, en donde todos y todas tenemos los mismos derechos y deberes.

Enmarcada en esta visión, la Guía que se presenta a continuación ha sido diseñada con el propósito de apoyar a los educadores y educadoras -de aula regular, docentes-directivos, profesores de educación especial- en la comprensión de las características, posibilidades y capacidades de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas al Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, de modo de favorecer su participación y aprendizaje en la escuela.

En la primera parte, se presenta una revisión comprensiva de las características del Trastorno de Déficit Atencional y de su manifestación en niños y niñas desde una perspectiva contextual. Se invita a reflexionar sobre el rol que juegan en su desarrollo, las posibilidades y calidad de las interacciones familiares, escolares y sociales. Además, se entregan algunas claves importantes para la detección de las dificultades, así como para generar estrategias de trabajo en la escuela y en el hogar.

¹ Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad. MINEDUC, 2005.

La segunda parte, invita a la escuela a asumir el desafío de ofrecer a los niños y niñas una respuesta educativa que les brinde oportunidades de aprendizaje y de participación en un contexto de valoración de su individualidad. Para ello, entrega orientaciones y sugerencias que abordan aspectos vinculados con la organización y gestión institucional y pedagógica; la organización del trabajo en el aula, y la relación de colaboración que debe existir tanto con la familia como con los/las profesionales especialistas.

La invitación es a utilizar este material como una guía para:

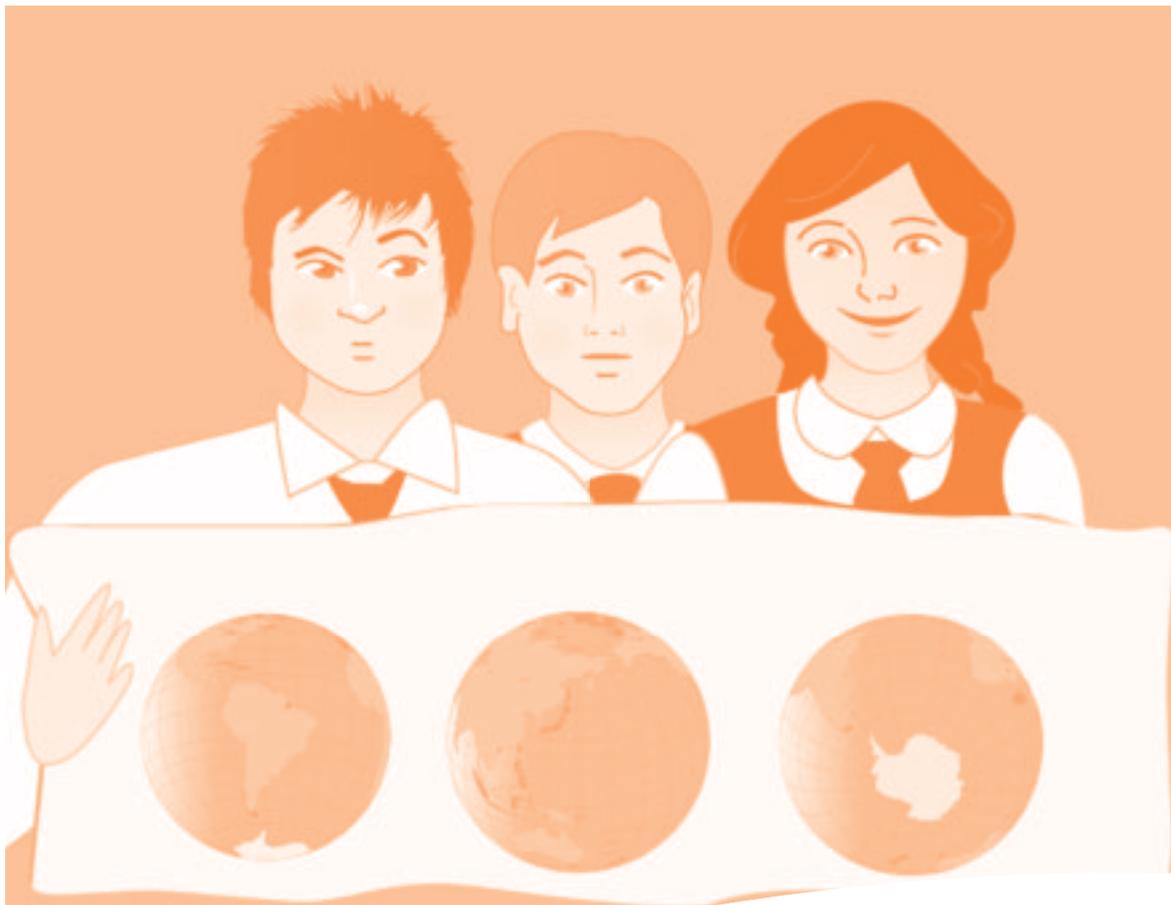
- la comprensión de las fortalezas y dificultades de los niños con TDA con y sin Hiperactividad,*
- la reflexión acerca de las propias creencias, expectativas y actitudes hacia ellos y ellas,*
- la revisión de las prácticas pedagógicas generales y específicas con los y las estudiantes con dificultades de atención e hiperactividad, y*
- la toma de decisiones en el camino de ofrecer las mejores respuestas educativas y pedagógicas tanto en el ámbito del aula como de la institución escolar.*

Como se puede apreciar a través del desarrollo de su lectura, las condiciones del contexto educativo, pueden hacer la diferencia para que el paso de los niños y niñas con TDA por la Educación Básica sea una gran oportunidad para desarrollar habilidades y comportamientos que les aseguren una buena trayectoria escolar.

Esta Guía, ha sido elaborada con la intención de ser una invitación explícita para los/las docentes y la escuela, para mejorar las condiciones en que se educan nuestros niños y niñas, en especial los que presentan necesidades educativas especiales.

Primera Parte

Descripción del Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad



I. Características Generales del Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad

Es frecuente escuchar de parte de profesores y profesoras que en sus aulas tienen niñas y niños inquietos y con dificultades para seguir el ritmo de la clase. Refieren que son niños(as) que interrumpen el desarrollo de las actividades de aprendizaje, que importunan a sus compañeros(as), y que algunos, no logran los aprendizajes esperados.

Si bien, las investigaciones señalan que la reiteración de estos casos es de un 3% y un 7%, los reportes de docentes y actores escolares dan la impresión que el porcentaje fuese mayor y que, en el contexto del grupo curso, las dificultades de estos estudiantes aumentarían, hasta el punto que la dinámica grupal y el clima de trabajo pueden llegar a ser difíciles de manejar. Esto, tendría además repercusión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y en el clima (de tensión) que genera al conjunto de la comunidad educativa.

Caben, entonces, las siguientes preguntas:

- **¿Por qué las dificultades de atención e hiperactividad generan una considerable tensión en los establecimientos educativos?**
- **¿Cuál es el comportamiento que los centros educativos esperan de sus estudiantes?**

Pareciera ser que gran parte del comportamiento esperado por el establecimiento es justamente aquel en el que niños y niñas con Déficit Atencional e Hiperactividad, presentan mayores dificultades:

- la adaptación a normas tanto explícitas como implícitas, a un determinado ritmo de trabajo, a un grupo de pares y a uno o más adultos que están a cargo y, por sobretodo,
- la adaptación a una gran cantidad de “reglas de comportamiento” que requieren de un adecuado nivel de atención para su comprensión y apropiación y de un adecuado nivel de autocontrol tanto corporal como cognitivo.

Es decir, muchas de las conductas que el centro educativo espera de sus estudiantes, son aquellas que, en general, los niños y niñas con TDA e Hiperactividad demoran en desarrollar. Pareciera, sin embargo, ser la escuela el lugar que más oportunidades les puede entregar para desarrollarlas.

Surge, entonces, otra pregunta:

- ¿Está preparada la escuela para trabajar con estas dificultades y generar oportunidades para el desarrollo de conductas de adaptación escolar y aprovechamiento de las actividades de aprendizaje para todos/as sus estudiantes?

La reflexión frente a esta pregunta pretende invitar a comprender las diversas *barreras para el aprendizaje* que experimentan los niños y niñas con Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, no sólo a partir de sus dificultades individuales sino también desde aquellas que tienen relación con el contexto escolar. Es decir, desde un enfoque que invita a repensar la orientación y organización actual de la escuela para generar oportunidades de participación y de aprendizaje para el conjunto de niños y niñas.

I.1.- ¿Qué es el Trastorno de Déficit Atencional?

El Trastorno de Déficit Atencional (TDA), Trastorno Hiperactivo o Síndrome de Déficit Atencional, es un trastorno de inicio temprano, que surge en los primeros 7 años de la niñez y se caracteriza por un comportamiento generalizado que presenta dificultades de atención (inatención o desatención), impulsividad y, en algunos casos, hiperactividad. Este comportamiento se da en más de un contexto o situación (hogar, escuela u otro) y afecta a los niños y niñas en sus relaciones con su entorno familiar, social y educativo evidenciándose con mayor claridad cuando inician su experiencia educativa formal: la incorporación al establecimiento escolar.

En general, dentro de este Trastorno se identifican dos tipos²:

Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDA/H)

Niños y niñas que además de las dificultades de atención presentan dificultades para controlar

² Condemarín, M; Gorostegui, M y Milicic, N: (2005): Déficit Atencional: Estrategias para el Diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Ed.Planeta. Chilena S. A.

sus impulsos (impulsividad) y un permanente y excesivo movimiento sin un objetivo concreto (hiperactividad).

Trastorno de Déficit Atencional sin Hiperactividad (TDA sin Hiperactividad):

Niños y niñas que no presentan hiperactividad asociada a las dificultades de atención. Son niños y niñas tranquilos(as) que parecieran “*estar en la luna*”.

En adelante se hará referencia preferentemente al Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDA/H) ya que permite aludir a las tres características centrales de **inatención, impulsividad e hiperactividad**. Se realizarán, sin embargo, las distinciones que sean necesarias entre los dos tipos, tanto en la comprensión de los niños y niñas como en las orientaciones para su apoyo.

1.2.- ¿Qué se debe conocer acerca de los niños y niñas con TDA que cursan la Educación Básica?

Si bien las manifestaciones del TDA varían de un estudiante a otro dependiendo del género, edad, características personales, características ambientales, etc., las siguientes son manifestaciones frecuentes:

- **Corto tiempo de atención a un determinado estímulo, situación o tarea, con mucha susceptibilidad a distraerse frente a cualquier estímulo que esté alrededor.**

Si bien todos los niños y niñas se distraen en algún momento, en los niños con TDA esta condición es permanente y por tanto muy notoria. El docente lo puede observar tanto en el trabajo individual como en el trabajo grupal. Cualquier situación que ocurra dentro de la sala de clases o fuera de ella capta su atención y le distraen de la actividad. En otras ocasiones estando todo el grupo trabajando en silencio, se les observa “buscando nuevos estímulos”; por ejemplo, sacando algo de la mochila, parándose a preguntar a un compañero, preguntando la hora al docente o simplemente mirando hacia distintos puntos de la sala sin poder concentrarse en la tarea.

A medida que cumplen años, sus períodos de atención/concentración van aumentando, pero

siempre es probable que sean de menor duración que los de sus compañeros y compañeras.

- Hiperactividad, inquietud manifestada en un alto nivel de energía, dificultad para permanecer tranquilos y, cuando tienen más edad, en una verbalización excesiva y en tono de voz muy alto.

Es difícil que permanezcan en sus sitios como lo hace el resto de sus compañeros y compañeras. Son niños y niñas que realizan una serie de movimientos que son innecesarios para lograr los objetivos de una tarea.

Si bien la hiperactividad va variando en sus manifestaciones en la medida que van creciendo, sus movimientos excesivos (en relación con lo que la actividad demanda y el comportamiento general de sus compañeros) siguen llamando la atención.

En el Primer Ciclo de Educación Básica sus movimientos son manifiestos y, frecuentemente, interrumpen el trabajo de los demás. En el Segundo Ciclo si bien se sigue observando este comportamiento en algunos estudiantes, en otros, queda la sensación que *“tienen que dar mil vueltas antes de comenzar una tarea”*; como ejemplo: buscar un lápiz, sacarle punta, pedirle uno al compañero, sacar una hoja, etc. El grupo de pares suele tomar un rol activo frente a esto, por lo que es común escuchar verbalizaciones del tipo: *“quédate callado”*, *“no interrumpas”*, *“déjame trabajar”*, etc.

- Dificultades para seguir instrucciones

Se manifiesta tanto en las tareas como en la adaptación a las normas de convivencia y a las reglas de los juegos. Puede dar la impresión que no han escuchado bien.

En el Primer Ciclo estas dificultades son muy notorias, tanto en las actividades tales como respetar una determinada secuencia para lanzar la pelota, como cuando se recoge una tarea en la que se han dado determinadas instrucciones.

En el Segundo Ciclo, se observa mejor seguimiento de las instrucciones en las actividades directas (hay mayor consideración de los pares como modelos), pero no así en las actividades

escritas que tienen mayor complejidad. Tareas que demandan una determinada secuencia en la reflexión, la resolución de problemas, y/o que demandan periodos largos de observación (como un experimento, por ejemplo), siguen dando cuenta de su dificultad para seguir instrucciones. Esta es una característica tanto de los estudiantes **con hiperactividad** como **sin hiperactividad**.

- Acciones precipitadas para alcanzar algo sin evaluar las consecuencias.

Suelen ser niños y niñas poco cuidadosos en situaciones de riesgo; por este motivo suelen accidentarse.

Esta es una característica que va siendo menos “notoria” en la medida que las actividades físicas van disminuyendo en intensidad; no obstante ello, en los recreos de los niños/as del segundo ciclo, sigue siendo un aspecto sobre el cual hay que poner atención, tanto en estudiantes **con hiperactividad** como **sin hiperactividad**.

- Conductas impulsivas en lo corporal, en lo emocional, en lo verbal y en lo cognitivo propiamente tal.

En general se observa que tienen dificultades para esperar su turno, suelen adelantarse y ocupar el espacio de otros niños(as) aún cuando se haya reglamentado distinto; se enojan con facilidad cuando no se les da lo que desean.

En la medida que se van desarrollando, la impulsividad se manifiesta fundamentalmente en el área verbal y en situaciones de conflicto interpersonal. En el área cognitiva, la impulsividad en su estilo para percibir y procesar la información es una constante que debe ser atendida, tanto en estudiantes **con hiperactividad** como **sin hiperactividad**.

1.3.- ¿Qué es importante tener en cuenta, respecto a un niño o una niña que presenta Trastorno de Déficit Atencional sin Hiperactividad?

Lo importante en estos casos es estar consciente que generalmente son las conductas hiperactivas las que ponen una “alerta” para el docente, y que hay niños que no interrumpen la actividad,

³ El ADHD y las niñas. Documento traducido y adaptado por María Eugenia Pueyrredón de “Understanding girls with ADHD” de Kathleen G. Nadeau. Material disponible en <http://www.adhd.com.ar/publicaciones10.htm>

que no demandan de manera especial la atención del adulto y que igualmente pueden estar presentando dificultades importantes para atender y seguir el ritmo de la clase.

Los estudiantes que no presentan hiperactividad pareciera que no están escuchando; que están pensando en algo muy distinto y lejano a la actividad y que no han logrado interesarse para seguir el ritmo de trabajo del grupo. Son los niños(as) que parecen estar siempre distraídos y a los cuales se debe estar permanentemente convocando para que “despierten” y se integren a la clase.

1.4.- ¿Hay diferencias importantes en la frecuencia y forma de manifestación del TDA entre niños y niñas?

La información existente indica que se da con mayor frecuencia en niños que en niñas, en una proporción de 4:1 respectivamente.

En las niñas, las conductas que dan cuenta de un TDA suelen ser más difíciles de reconocer que en los niños. Rasgos como la impulsividad manifiesta, la hiperactividad y la conducta disrruptiva no siempre son lo más característico en las niñas con TDA. Las niñas tienden a presentar signos de inatención y olvidos más que de hiperactividad.

A veces pueden ser muy calladas en el aula y aislarse de sus compañeras. Presentan, sin embargo, dificultades para comprender las instrucciones, les cuesta organizarse para iniciar los trabajos, suelen presentar sus tareas más tarde de los plazos estipulados y sentir mucha ansiedad frente a las evaluaciones. Hay ocasiones en que se dedican excesivamente a las tareas, manifestando ansiedad asociada a un gran esfuerzo por compensar sus dificultades.

Cuando existe hiperactividad, esta puede manifestarse en dificultades para expresarse y para controlar sus palabras y emociones, a veces son habladoras, inquietas, “saltan” de un tema a otro y adoptan roles y conductas muy “llamadoras de atención”. Por tanto, una habilidad importante que deberán desarrollar, es la de controlar y monitorear su propia conducta: evaluar su modo de relacionarse con los otros y ajustarlo a las distintas situaciones y personas.

Estas diferencias, y el hecho que en general las escalas de observación de conducta para el diagnóstico estén más centradas en la hiperactividad e impulsividad pueden estar conllevando -como señalan algunos estudios- a que el Déficit Atencional en las niñas esté subdiagnosticado.

⁴ El ADHD y las niñas. Documento traducido y adaptado por María Eugenia Pueyrredón de “Understanding girls with AD-HD” de Kathleen G. Nadeau. Material disponible en <http://www.adhd.com.ar/publicaciones10.htm>

* ídem

1.5.- ¿Qué se sabe acerca de las causas del Trastorno de Déficit Atencional?

El Trastorno de Déficit Atencional tiene su origen en factores ligados al desarrollo del sistema nervioso (neurobiológicos); alteraciones de la forma del Sistema Nervioso Central (neuroanatómicas) y alteraciones respecto de cómo se transmite la información por las vías nerviosas (disfunción de los sistemas de neurotransmisión).

Estos factores neurobiológicos pueden estar determinados por la herencia y/o por dificultades durante el embarazo y/o el nacimiento. Otros factores como la alimentación, la ingesta de aditivos químicos como colorantes y preservantes, o el estrés no constituyen causas del Trastorno, aunque pueden influir en su aparición.

“Si bien el factor de riesgo más importante para la aparición de TDA/H es el genético, se ha encontrado que componentes ambientales, como el tipo de dieta y aditivos de los alimentos, la contaminación por plomo, los problemas relacionados con el hábito de fumar de la madre durante la gestación, el alcoholismo materno, las complicaciones del parto, bajo peso al nacer y prematuridad, influyen en su aparición.”

Por otro lado, la búsqueda de factores ambientales que contribuyen al desarrollo de TDA/H ha identificado numerosos aspectos psicosociales, incluyendo disfunción familiar, status socioeconómico bajo y privación ambiental, violencia, estrés y depresión”.⁵

Entonces, si bien los factores psicosociales y familiares no constituyen causas de origen del TDA, se ha demostrado que son factores determinantes para su desarrollo y manifestación, en cuanto a intensidad, duración y posibilidades que tendrá el niño o la niña de integrarse al proceso educativo y lograr los aprendizajes deseados.

Es decir,

Un niño o niña con manifestaciones leves de TDA puede empeorar si carece de soporte emocional de la familia y está inserto(a) en contextos escolares sin apoyo.

Un niño o niña con dificultades severas asociadas al TDA puede evolucionar positivamente si, tanto la familia como la escuela, se centran en sus fortalezas y otorgan una guía clara para mejorar su adaptación en el ámbito social, escolar y familiar.

⁵ Primer Consenso Latinoamericano sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. México, Junio del 2007

Por tanto, el principal desafío tanto para el establecimiento educativo como para la familia, **es ofrecer un ambiente con tal calidad de respuestas**, que las conductas de inatención, hiperactividad e impulsividad no se traduzcan en otros trastornos mayores que aumenten la dificultad de adaptación social y escolar o el logro de los aprendizajes expresados en el Marco Curricular.

En este punto, es importante considerar que se está haciendo referencia al Primer Ciclo de Educación Básica, planificar y desarrollar un trabajo preventivo resulta decisivo en el progreso de estos estudiantes.

En el Segundo Ciclo sigue siendo importante trabajar preventivamente, pero se debe tener en cuenta que cuando un niño o niña no ha recibido con anterioridad los apoyos necesarios en lo emocional y pedagógico, puede presentar dificultades de mayor complejidad y por tanto será necesario incorporar intervenciones de apoyo más específicas, como talleres grupales que existan tanto al interior de la escuela (orientadora, programas de apoyo específicos) como fuera de ella (Programas de Salud Mental y Comunitarios). En algunos casos un apoyo psicológico podrá ser necesario.

En algunas oportunidades puede suceder que además de la causa biológica de las dificultades atencionales del niño o niña, se suma una imagen personal deteriorada por repetidas experiencias de fracaso, desmotivación por el aprendizaje, “lagunas” importantes en los conocimientos y mala disposición a resolver los conflictos de manera armónica. El desafío de la escuela es por tanto, mucho mayor y la oportuna intervención es muy necesaria, porque en este ciclo los estudiantes con TDA que no han contado con los soportes adecuados suelen desertar del sistema escolar en una proporción significativa.

1.6.- ¿Cómo se diagnostica el Trastorno de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad?

En todos los trastornos de comienzo en la infancia, la detección temprana es un factor determinante tanto en el curso como en el pronóstico de los mismos, por las posibilidades de otorgar un tratamiento oportuno y evitar consecuencias negativas secundarias. En el caso del TDA/H esto no es una excepción; por el contrario, cobra mayor relevancia cuando la evidencia ha demostrado que el apoyo específico en el ámbito emocional, interaccional, pedagógico, conductual y farmacológico, cuando está indicado por un médico, es más efectivo en tanto más oportunamente se inicie.

Es decir, reconocer tempranamente las dificultades de atención e hiperactividad en niños y niñas, permite trabajar con ellos incorporando soportes específicos y, sobretodo, evitando dificultades emocionales, conductuales y de aprendizaje asociadas.

- ¿A partir de qué edad se puede decir que un niño presenta Trastorno de Déficit Atencional?

Si bien este trastorno tiene un comienzo temprano, sus síntomas usualmente se reconocen una vez que el niño o niña inicia su educación formal, ya que el centro educativo, independiente de sus características específicas, les demanda un comportamiento más estructurado y períodos mas prolongados de atención y concentración que, aunque adecuados a su edad, el niño o la niña con TDA tienen dificultades para lograr.

Usualmente el diagnóstico se realiza a partir de los 6 años de edad, aun cuando en el 70% de los casos se recoge, a través de la historia, la presencia de conductas típicas del Trastorno desde antes de los 3 años. Los especialistas que habitualmente están involucrados en este proceso son el Pediatra, Médico familiar⁶, Neurólogo, Psiquiatra Infantil, Psicólogo y Psicopedagogo. En el ámbito de la Salud Pública el proceso de evaluación se inicia en el Consultorio de Salud al cual pertenece el niño o niña.

- ¿Qué indicadores ayudan a reconocer la presencia de un posible Trastorno de Déficit Atencional?

Antes de responder a esta pregunta, es importante considerar que cualquier indicador de sospecha de TDA que se observe, debe ser considerado sólo como un dato de referencia que indica la conveniencia de indagar con mayor profundidad y/o detención, y derivar al especialista competente. En ningún caso estos indicadores deben ser tomados como pruebas inequívocas de la existencia de dificultades; sólo pueden orientar ante la sospecha de Déficit Atencional e Hiperactividad.

⁶ En algunos Consultorios se está poniendo en práctica la idea de tener un Médico que atienda a la familia o a grupos familiares determinados.

INDICADORES GENERALES A CONSIDERAR EN LA DETECCIÓN TEMPRANA DE UN TDA CON Y SIN HIPERACTIVIDAD

Presencia de una **conducta inatenta** en los casos de TDA sin Hiperactividad e **inatenta, impulsiva e hiperactiva** en los casos de TDA con Hiperactividad considerando que:

Existe información consistente respecto de que estas conductas se han iniciado a edad temprana y son claramente manifiestas desde el ingreso a la escuela.

Estas conductas no se pueden atribuir a cambios en el ambiente, como por ejemplo, en la estructura familiar, en el colegio, conflictos con los pares, etc.

La conducta no se ajusta a la edad y nivel de desarrollo del niño o niña.

Las conductas características se presentan en múltiples situaciones (escuela, hogar, actividades sociales, en la sala de clases, etc.)

La conducta no es explicada por otros trastornos, es decir, no es secundaria a otros cuadros (trastornos sensoriales, problemas intelectuales globales, trastornos de ansiedad, entre otros)

1.7.- ¿Qué hacer ante la sospecha de que algún niño o niña pueda presentar Trastorno de Déficit Atencional?

Entrevista con la familia

En caso de tener sospechas fundadas de un TDA con o sin hiperactividad, se torna central planear una **entrevista con la familia** o adultos responsables del estudiante para señalarles la inquietud y sugerir, como parte de un plan de apoyo, que el niño o niña sea evaluado(a) por su pediatra o médico familiar, y si es necesario, por los especialistas que corresponda, neurólogo, psiquiatra, psicólogo y psicopedagogo.

Respecto de la entrevista, es importante que:⁷

Se comunique con cautela esta “sospecha” con la finalidad de no preocupar innecesariamente a los padres. Para ello, es necesario enfatizar que se está sólo ante una sospecha. Plantearse en

⁷ En el se ANEXO adjunta una Pauta para la Entrevista con los Padres que puede servir como orientación.

términos relativos utilizando expresiones como *“es posible que (Antonio - Susana) esté mostrando dificultades para mantener su atención en una situación y/o tarea de acuerdo a lo esperado para su edad, conductas que pueden estar dando cuenta de algún grado de hiperactividad que conviene evaluar para prestar los apoyos específicos”*. Evitar la utilización de expresiones absolutas como “Trastorno de Déficit Atencional”, “hiperkinético”. Recuerde que el diagnóstico debe efectuarlo el especialista pertinente.

Se logre establecer una relación de colaboración recíproca que beneficie el desarrollo del niño o niña. Para esto, es necesario planificar cuidadosamente la entrevista, contar con una sistematización de la información que se le va a presentar a los padres y, sobretudo, prever la mejor forma de plantear la situación de manera que **no sea percibida** como un *“llamado de atención”* por las conductas del estudiante o como una condicionante a su permanencia en la escuela.

Se exprese con total claridad que el objetivo de la entrevista es comprender mejor al niño(a) e iniciar un proceso de apoyo especial dentro del cual se encuentra una evaluación diagnóstica por parte de los especialistas.

Se oriente a la familia acerca de cómo acceder a la red de apoyo con la que cuenta la escuela o con otras opciones. En el caso que los padres comenten que el niño o niña ya ha sido evaluado(a), es recomendable acoger su relato intentando comprender qué ha pasado, cómo se ha desarrollado el tratamiento si lo hubiera, qué ha resultado y qué no.

IDEAS IMPORTANTES A TENER PRESENTE:

La evaluación por parte de los especialistas es necesaria, pero **no es lo único** que se debe realizar.

Es deseable que la escuela también **organice un sistema de apoyo** más allá del proceso de evaluación por parte del especialista.

El diagnóstico del especialista podrá confirmar o no la sospecha y recomendar el tratamiento adecuado, pero **no resolverá las situaciones cotidianas al interior de la escuela.**

En el caso que los padres comenten que el niño o niña ya ha sido evaluado(a), es recomendable acoger su relato intentando comprender qué ha pasado, cómo se ha desarrollado el tratamiento si lo hubiera, qué ha resultado y qué no.

- Derivación a otros especialistas y tratamiento farmacológico

Este es un aspecto interesante de reflexionar, especialmente porque en la actualidad se tiende a pensar que es a través de esta vía el modo como **se resuelve el problema**. Si bien es cierto, muchos de los niños y niñas con dificultades de atención e hiperactividad requieren de una evaluación clínica y probablemente de un apoyo farmacológico, esto no es, en ningún caso, la única vía de solución a sus dificultades de adaptación social, familiar y escolar, si no que debe ser comprendida como parte de un plan general de apoyo.

Por otra parte, es necesario considerar que muchas de las conductas “típicas” del Trastorno de Déficit Atencional y de la Hiperactividad, no tienen una causa madurativa, sino que pueden darse por otros motivos tales como la ansiedad frente a situaciones de stress (familiar, social y/o escolar), malos hábitos de vida, sobrestimulación acústica y visual o por prácticas pedagógicas inadecuadas. Esto requiere observar con rigurosidad la conducta de los estudiantes y también aspectos de su entorno, de manera de diferenciar los caminos a tomar. En esta misma línea, el reporte de conductas, que solicitan los especialistas a docentes y familia, supone hacerlo con la máxima seriedad para contribuir a un diagnóstico certero.

- En el caso que un niño o niña efectivamente requiera de apoyo farmacológico ¿Significa esto una escalada de remedios y un riesgo de adicción?

Con un diagnóstico bien realizado y el medicamento recetado en forma adecuada, no debiera haber dependencia ni escalada de fármacos. Los fármacos ayudan efectivamente en la sintomatología de los niños y niñas que lo requieren⁸ y facilitan un terreno más fértil para implementar los apoyos educativos que necesitan.

- Lo que **no se puede afirmar** es que el medicamento, es el tratamiento para los niños con TDA e Hiperactividad.

⁸ Ritalín en la sala de clases. Entrevista con la Neuróloga Infantil Amanda Céspedes. Disponible en <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/Vercontenido.aspx?ID=106430>

2. Fortalezas y dificultades de los niños y niñas con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad

A continuación, se presenta una descripción comprensiva del desarrollo de los niños y niñas con TDA con y sin Hiperactividad en los ámbitos cognitivo, socio-conductual y afectivo, con el propósito de identificar y especificar los desafíos pedagógicos que enfrenta la escuela, los que serán abordados con detalle en la segunda parte de esta guía.

2.1.- **Ámbito Cognitivo**

Aunque el TDA se presenta también en niños y niñas con nivel intelectual normal e incluso superior, igualmente su **desempeño escolar** se puede ver disminuido por variables cognitivas, conductuales y afectivas, como se verá a continuación:

Una de las variables cognitivas que suelen dificultar el aprendizaje de estos niños y niñas es la forma en que perciben y procesan la información; ellos cuentan, generalmente, con lo que se ha denominado un **estilo cognitivo impulsivo**⁹. Éste se caracteriza por:

Procesar la información en forma más superficial y con excesiva rapidez por lo que la información no llega a almacenarse en la memoria a largo plazo. Frente a los datos o estímulos que se les presenta, realizan menos análisis, no establecen categorizaciones ni comparaciones, por tanto procesan menos información.

Dificultades para distinguir la información central y relevante de la secundaria y periférica, lo que deriva en dificultades para organizarla.

Falta de flexibilidad, dificultad para frenar o inhibir una respuesta cuando ésta ha sido activada y, por tanto, para generar respuestas alternativas.

Por lo general, este estilo conlleva dificultades para iniciar, organizar y priorizar la tarea entregando respuestas pobres en contenido y calidad, con una tendencia a insistir en respuestas mecánicas aún cuando hayan sido evaluadas como incorrectas.

⁹ Condemarín, M; Gorostegui, M y Milicic, N: (2005): Déficit Atencional: Estrategias para el Diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Ed.Planeta Chilena S.A.

Lo anterior se puede ver gráficamente en el siguiente esquema:



Identificar con precisión estas dificultades constituye el primer paso para elaborar los apoyos pedagógicos necesarios, que permitan a los niños y niñas ir regulando sus procesos de atención, organización de la información y producción de respuestas.¹⁰

Por otra parte, es central reconocer, que la capacidad creativa es una de las grandes fortalezas de los niños y niñas con TDA, y que hay que potenciarla, tanto al servicio del desarrollo cognitivo como de su desarrollo afectivo y social.

En la medida que los niños y niñas con TDA cuentan con más tolerancia al caos, pueden estar atentos a una serie de estímulos al mismo tiempo, sin que esto les genere rechazo y, debido a que tienen una mayor capacidad para activar una serie de ideas a partir de un estímulo, suelen ser rápidos e ingeniosos tanto en sus respuestas verbales como en los juegos y la expresión artística.

- El desafío pedagógico es, entonces, cooperar con ellos y ellas para que plasmen en productos concretos sus ideas creativas, guiando la secuencia de trabajo, proveyendo los recursos necesarios y valorando socialmente sus productos.

Tanto las características conductuales como cognitivas descritas conllevan a que la adquisición de hábitos de trabajo se vea dificultada y, por lo tanto, a que exista una considerable variabilidad en las tareas en términos de calidad, cantidad y rapidez. Sin embargo, se ha comprobado que la motivación por la tarea es un factor que puede jugar un rol clave en la persistencia y calidad del trabajo escolar.

- **¿Cómo inciden los factores motivacionales en el rendimiento de los niños y niñas con TDA?**

Uno de los factores que más incide en que los niños y niñas persistan en una tarea y logren llevarla a término de buena manera es la motivación con que cuentan para hacerlo.

¹⁰ En la segunda parte de esta guía se detallan otras estrategias

Si la motivación es un factor altamente determinante en el aprendizaje infantil en general, en los niños y niñas con TDA, cobra aún mayor relevancia.

Generalmente los niños y niñas con TDA perciben que su trabajo es incompleto o de calidad inferior al de sus compañeros y compañeras; por lo tanto, lo entienden como fracaso. Cuando esta sensación se empieza a repetir, se refuerzan sus sentimientos de incompetencia y falta de control para conseguir éxito, disminuyendo así sus expectativas de logro y por tanto el esfuerzo y motivación dedicados a la tarea.

El siguiente esquema pretende mostrar el círculo vicioso de desmotivación y bajo rendimiento que frecuentemente se va potenciando en los/las estudiantes con TDA.



Revertir este círculo “vicioso” implica interrumpir su dinámica en alguno de sus puntos.

Algunas consideraciones importantes para trabajar y revertir esta situación:

- Hay que tener en cuenta que el solo hecho de decirle o pedirle al niño o niña que se esfuerce para mejorar su rendimiento, no asegura el cambio. Lo más probable es que lo haya escuchado más de una vez, y que lo entienda, pero no ha logrado superar su situación. Por lo tanto, se podría decir que esta intervención no es suficiente.

- Es necesario evaluar en cuál de los puntos del círculo es factible cambiar algo para que ese niño o niña en particular pueda obtener una experiencia distinta. Pareciera factible que es en la sensación de éxito donde el docente puede intervenir, a través, por ejemplo, de ofrecerle oportunidades para dar buenas respuestas ya sea por su originalidad, rapidez u otras características que suelen acompañar a estos niños(as).
- Tener presente que no basta “una experiencia” para revertir esta situación. Se requiere atender al proceso del niño o niña, haciéndole notar sus avances, proponiéndole nuevos desafíos en forma progresiva.

2.2.- **Ámbito socio – conductual**

Ser cooperadores, cariñosos y con muy buenas ideas tanto en el juego como en otras actividades de poca estructuración y “al aire libre” son cualidades que caracterizan a los niños y niñas con TDA.

Sus desafíos, tienen que ver fundamentalmente con **autorregular su comportamiento** de acuerdo con las instrucciones, normas y reglas propias de la interacción grupal, respetando turnos, el espacio del otro y resolviendo situaciones de conflicto de acuerdo a los principios establecidos.

Esto, no es algo que resulte fácil, sobre todo en los primeros años de la Educación Básica, por lo que es fundamental que los adultos puedan prestar **permanente apoyo** a través de:

- entregar determinadas “**señales**” que, por ejemplo, le recuerden que debe respetar los turnos para que sus compañeros no lo dejen fuera;
- participar junto a él o ella en las actividades y juegos “**modelando**” un determinado comportamiento y
- señalar para todo el grupo formas de conseguir algo y realizar un trabajo sin agresiones.

El que no siempre logren autorregular su comportamiento lleva a que, frecuentemente, se les describa como “niños y niñas difíciles” y comiencen a recibir recriminaciones y rechazo desde los primeros encuentros sociales. Por lo tanto, también constituye un desafío, que sus compañeros

de curso puedan comprender estas dificultades y apoyarlos, por ejemplo, a través de recordarles las reglas al momento de iniciar un juego u otra actividad.

En la medida que se avanza en el desarrollo se pueden encontrar dos situaciones muy diferentes en el ámbito socio-conductual:

En algunos casos se observa, más allá de la impulsividad e hiperactividad, estrategias de autocontrol e intentos de reparar situaciones en que no se ha logrado respetar una norma, ya sea con los pares o con los adultos. Por ejemplo, una evaluación y reconocimiento tardío de las consecuencias de su comportamiento, pero se hace en el marco de reestablecer la relación.

En otros casos, en cambio, los conflictos en el ámbito social y conductual son cada vez más frecuentes, con mayor agresividad y sin la posibilidad de reparar el daño provocado. Las conductas se vuelven cada vez más desafiantes y generalmente los conflictos terminan con un mayor resentimiento de parte del estudiante.

La relevancia de tener en cuenta esta distinción es, por una parte, reconocer el valor de apoyar y modelar conductas prosociales desde el primer momento en los niños y niñas, en un diálogo afectivo y priorizando los refuerzos por sobre los castigos y recriminaciones y, por otra, comprender que cuando se está frente a estudiantes que han ido intensificando sus conductas disruptivas en lo social y conductual, es primordial romper la escalada de la conducta desafiante. Es en este ámbito donde resulta indispensable la actitud serena, firme y afectuosa de parte de los(las) educadores(ras), que permita al estudiante con TDA contar con un modelo adecuado y accesible de alternativas conductuales.

2.3.- **Ámbito Afectivo**

En términos generales, el desarrollo socioafectivo en los niños y niñas con TDA está influenciado por los mismos factores que en el resto de los niños, sin embargo, las dificultades de adaptación que presentan desde temprana edad inciden en que se observen en ellos, mayores indicadores de estrés y de ansiedad, a veces asociados a la percepción de una sobre exigencia para mejorar su conducta.

- ¿Es cierto que la autoestima es uno de los aspectos más sensibles y por tanto, de mayor cuidado?

Efectivamente la autoestima es uno de los aspectos más sensibles y de mayor cuidado. En la mayoría de los niños y niñas con TDA con y sin hiperactividad la autoestima se encuentra disminuída tempranamente por la acumulación de repetidas frustraciones y llamados de atención por su conducta. Los mensajes que están frecuentemente recibiendo hacen alusión a **conductas no logradas** “otra vez no terminaste tu trabajo”, a **conductas disruptivas** como “quédate quieto”... “siéntate”, “trabaja”, “te quedarás sin salir a recreo”, etc. y, a críticas que suelen escuchar en los comentarios de sus padres y familiares, entre ellos y/o con los docentes acerca de su conducta.

El desafío es, fortalecer la autoestima de los niños y niñas con TDA, en la medida que ésta es determinante en su desarrollo y en la superación de sus dificultades.

¡Importante!

Un niño o niña que se siente poco querido(a) tendrá una actitud defensiva frente a sus dificultades y reaccionará sin motivación a las invitaciones para mejorar.

Los sentimientos del propio valer y del propio poder constituyen, por una parte, el motor de la motivación de logro y, por otra, permiten aceptar las dificultades y emprender alternativas de cambio.

Vea en el siguiente ejemplo:

Un niño o niña que logra construir un discurso como el siguiente, lo más probable es que logre ir superando progresivamente sus dificultades:

“Tengo cualidades y me las reconocen” ● → “también tengo defectos pero me aceptan como soy” ● → “con ayuda voy a mejorar en aquello que no soy tan bueno/a”

Y un caso distinto sería:

Un niño o niña que se desenvuelve con el siguiente discurso:

“Nada me sale bien y siempre me están retando” ● → “no importa lo que haga siempre me van a retar”

Segunda Parte

Respuestas Educativas para Niños y Niñas
con Déficit Atencional con y sin Hiperactividad



I. Orientaciones para Preparar el Ambiente Educativo

La comprensión contextualizada de las dificultades de atención e hiperactividad que presentan niños y niñas en edad escolar (desarrollada en la primera parte de esta guía), da cuenta que la expresión y evolución de la conducta inatenta y de la hiperactividad no dependen exclusivamente de las dificultades (o déficit) individuales.

Se ha visto que es necesario considerar la influencia que tiene el contexto en el cual el niño o niña participa, puesto que su comportamiento será el resultado de la interacción entre las características personales y los facilitadores o las barreras que el ambiente le ofrece para participar en las actividades propias de la vida cotidiana.

La observación permanente de la calidad de la interacción entre el niño o niña y su contexto, proporciona información relevante para analizar de qué forma las dificultades individuales pueden o no transformarse en necesidades específicas en el terreno educativo y pedagógico y, también, qué se debe hacer para que las conductas de inatención, impulsividad e hiperactividad no se traduzcan en dificultades mayores que obstaculicen el logro de los aprendizajes.

Cuando se habla de Necesidades Educativas Especiales se está poniendo el acento en el contexto educativo y no en la dificultad individual del estudiante. De esta forma, lo que se busca es identificar qué hacer para modificar el contexto educativo y elevar al máximo la participación y el aprendizaje de todos los niños y niñas. Este cambio de enfoque supone, entonces, un análisis tanto de las dificultades de aprendizaje como de las *dificultades de enseñanza*.

En el caso de los niños y niñas con TDA e Hiperactividad, se ha señalado que aún cuando las dificultades tienen un origen neurobiológico, los factores del contexto familiar y educativo juegan un rol clave en el progreso y logro de los aprendizajes esperados.

FACTORES CON UN ROL CLAVE EN EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES

FACTORES

EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La actitud con que el establecimiento educativo asume la inclusión de estos niños y niñas.

EJEMPLOS

- Una actitud inclusiva se manifiesta, en primer término, porque la escuela, dentro de su Proyecto Educativo, ha incorporado de manera explícita una política de inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Es decir, se ha propuesto atender a niños y niñas con necesidades educativas diferentes y, por lo tanto, va creando las condiciones necesarias para desarrollar programas específicos y apoyarlos en su progreso y aprendizajes.
- En una escuela con estas características los Directivos, Docentes y Administrativos tienen un mayor nivel de aceptación de las dificultades de sus alumnos y alumnas; estas dificultades constituyen el punto de partida para organizar los espacios educativos, replantear normas para la convivencia y el trabajo colaborativo, gestionar los recursos y buscar las mejores estrategias para abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Muy por el contrario, se pueden encontrar escuelas donde las dificultades de atención y la conducta hiperactiva constituyen un “problema” del niño o de la niña y de su familia, que debe ser resuelto por esta última para que sea aceptado en el aula. En este tipo de escuelas no existen, ni se crean, espacios o programas de apoyo específico para acoger ni abordar las necesidades educativas del estudiante. Lo más probable es que, el niño o la niña, deba salir en busca de otro lugar. Lamentablemente esto puede ocurrir en más de una ocasión, con la consiguiente carga de frustración y experiencia de pérdida que amenazan al niño o niña en su desarrollo.

FACTORES CON UN ROL CLAVE EN EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES

FACTORES

EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO
Y FAMILIAR

La presencia
o ausencia de
vínculos estables
y significativos.

EJEMPLOS

- Es sabido, que todos los niños y niñas requieren para su desarrollo contar con relaciones socio-afectivas estables y satisfactorias, como también, que el comportamiento hiperactivo de un niño o niña puede llegar a poner en jaque la entereza y humor tanto de los adultos como de sus pares.
- Cuando, a pesar de lo disruptivos que puedan ser algunos comportamientos, los adultos son capaces de contener las dificultades y seguir acompañando al niño o niña en su desarrollo, pueden transmitir a hermanos, amigos y compañeros la importancia de mantener la relación amistosa. Esto facilita mayores posibilidades de avanzar y menos riesgo de desarrollar otras dificultades secundarias al rechazo y aislamiento.
- En cambio, cuando las dificultades descritas impactan negativamente los vínculos con la familia, compañeros y docentes, decrecen las posibilidades de apoyarse en sus áreas más fuertes para compensar sus dificultades. Es importante no perder de vista que el rechazo, el aislamiento y las críticas no constituyen un “recurso educativo”, por lo tanto carecen de buenos resultados.

FACTORES CON UN ROL CLAVE EN EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES

FACTORES

EN EL CONTEXTO FAMILIAR

Las características del ambiente familiar.

EJEMPLOS

- Cuando existe un grupo familiar cohesionado, la aceptación de la individualidad y el apoyo emocional entre sus integrantes es más probable, y por tanto, que el niño o niña con TDA cuente con mayores y mejores posibilidades para adaptarse y salir adelante, que si se encuentra en un grupo familiar en que no se siente atendido y/o en el que recibe permanentes críticas y castigos por sus dificultades.
- Asimismo, la existencia de normas claras de comportamiento y el apoyo que exista para comprenderlas y comportarse de acuerdo con ellas, contribuirá al desarrollo de las habilidades sociales que se requieren para la adaptación social.
- Por el contrario, un estilo de crianza que no contemple normas y límites para el aprendizaje, o que “abandone” a estos niños y niñas precisamente por lo difícil que les resulta comportarse de acuerdo con ellas, contribuye a que tengan cada vez mayores dificultades en los distintos ámbitos de la vida.

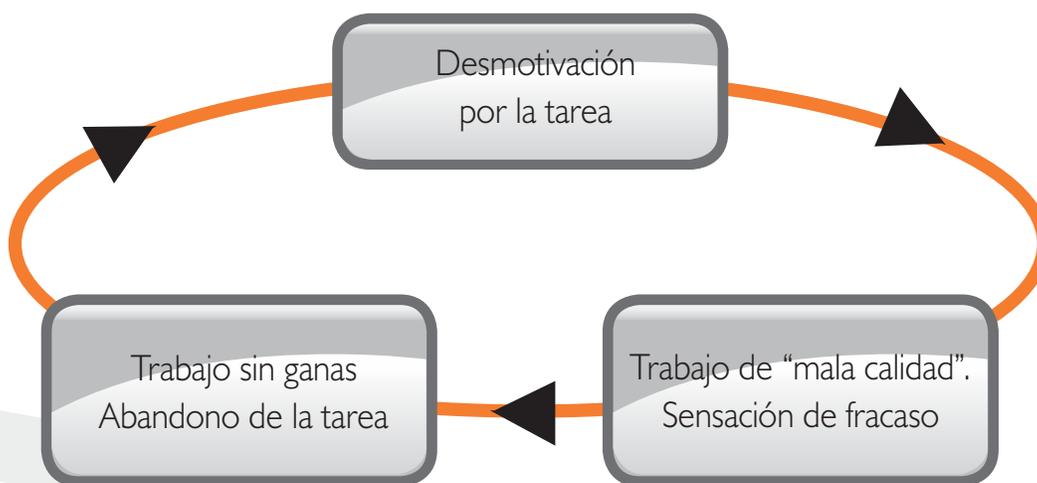
1.1.- Reconocer una NEE y Ofrecer Respuestas Educativas relevantes y pertinentes

El siguiente ejemplo permite observar cómo, a partir de haber reconocido una NEE, se puede ofrecer una respuesta educativa que aporte al logro de los aprendizajes.

Simón tiene 7 años, cursa primero básico y asistió desde los 4 años a un Centro de Educación Parvularia. Desde sus primeros años presenta dificultades para mantener la atención y concentrarse en una actividad y frecuentemente deambula por el aula. Es muy simpático y querido por sus compañeros y en general lo pasa bien en la escuela, pero al momento de trabajar en actividades grafomotoras su ánimo cambia, se pone rabioso y demanda especial atención de su profesor. Sus trabajos anteriores no los ha terminado y algunos los ha arrugado.

El profesor entiende que su cambio anímico y conductual está asociado al trabajo en este tipo de actividad. En algunas ocasiones le cambia la actividad pero también está conciente que necesita mejorar sus destrezas grafomotoras, las que le permitirán desempeñarse mejor en la lecto – escritura.

Frente a ésta y otras dificultades es frecuente que se establezca un “círculo vicioso”:



- Algunas claves para desactivar el “círculo vicioso”

En el caso citado, una estrategia posible sería:

Comenzar con una actividad grafomotora que contenga un estímulo de especial interés para él, como por ejemplo, completar un mapa para encontrar un tesoro; es decir, algo que lleve su atención a lograr un desafío donde la tarea es el medio para lograrlo.

Seccionar la tarea tanto en las instrucciones como en las etapas que debe lograr. Con esto se asegura la comprensión de las instrucciones y permite que el niño o niña experimente el éxito al alcanzar cada etapa.

Estimular el logro de cada etapa a través del refuerzo social ya sea en privado o frente a sus compañeros, elegir su trabajo para ponerlo en el diario mural, enviar una nota especial a los padres, o bien responder a algún compromiso pactado previamente.

Mostrar el cumplimiento de ambos objetivos al finalizar la tarea: haber encontrado el tesoro y desarrollado de buena manera la actividad grafomotora.

Aprovechar la motivación para seguir reforzando estas destrezas.

Es importante saber que no basta una vez para que recupere la motivación, este es un trabajo progresivo y constante.

Por tanto las siguientes tareas que se le entreguen deben seguir contemplando estas consideraciones.

2.- Principios generales para el diseño de la respuesta educativa

Como se ha expuesto anteriormente, los niños y niñas con dificultades de atención e hiperactividad presentan características particulares en su desarrollo y aprendizaje, en su interacción con otros, estilo cognitivo y posibilidades de adaptarse a las regulaciones del comportamiento. También se ha enfatizado en que si bien las dificultades asociadas al Trastorno de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad tienen una base biológica, su manifestación, y sobretodo si estas constituyen una **“molestia”**, un **“problema sin solución”** o un desafío **educativo**, dependerán en gran parte de las características del contexto educativo, social y familiar en que el niño o niña estén insertos.

Se ha dicho también que las características de los niños y niñas con TDA/H constituyen el **punto de partida** para los retos educativos que tiene la escuela con estos niños y niñas.

A partir de estas consideraciones se describen a continuación algunos criterios generales que servirán para el diseño de cualquier actividad que se quiera desarrollar.

2.1.- Cuidado y fortalecimiento de la autoestima

La autoestima es uno de los aspectos centrales para que las personas puedan enfrentar las dificultades y salir adelante. También es un aspecto muy sensible a las excesivas críticas y experiencias sistemáticas de fracaso. Fortalecer la autoestima en los niños y niñas es responsabilidad de los adultos significativos y cercanos. Los niños con TDA/H no siempre están en condiciones de modificar solos su comportamiento, por lo que el reto educativo y pedagógico es buscar nuevas formas de apoyo y no hacerle sentir que no cumple con las expectativas. Este último mensaje no contribuye en nada cuando el niño o la niña no logran la tarea, aún cuando lo intenten.

- ¿Cómo prevenir la disminución de la autoestima en los niños y niñas con TDA/H?

Como primer paso se proponen algunas ideas para reflexionar:

Efectivamente los niños y niñas con TDA, y especialmente los que tienen hiperactividad, presentan conductas disruptivas que ponen a prueba a los adultos, por lo que se requiere estar muy conciente de que **estas conductas obedecen a las dificultades para controlar sus impulsos y no porque se esté desafiando al adulto y/o las normas que éste haya puesto.**

muy consciente de que **estas conductas obedecen a las dificultades para controlar sus impulsos y no porque se esté desafiando al adulto y/o las normas que éste haya puesto.**

La crítica y la sobre-exigencia NO modifican la conducta, no es suficiente el solo deseo de modificarla, ni de parte del adulto ni de parte del niño o la niña. Comprender esto, es fundamental para desarrollar una interacción de mayor tolerancia y que no esté basada en permanente sobre-exigencia.

Las permanentes críticas, amenazas y sobre-exigencias sólo contribuyen a **disminuir aún más una autoestima ya disminuida** por las repetidas experiencias negativas.

Los adultos que están a cargo de la formación de los niños y niñas son quienes **tienen la responsabilidad** y las mejores posibilidades para fortalecer su autoestima.

Tanto en el Primer Ciclo como en el Segundo Ciclo de Enseñanza Básica, las actitudes y las actividades deben considerar el cuidado y fortalecimiento de la autoestima del niño o niña. Esto significa una especial atención a:

Respetar el carácter de privacidad de las evaluaciones de especialistas y de sus resultados. Así mismo, si existe apoyo farmacológico, esto es algo confidencial y debe ser manejado sólo por los adultos que juegan algún rol en su cuidado directo. Es fundamental **respetarlos y no etiquetarlos.**

Tal vez se hace necesario reafirmar –especialmente a los profesores-- lo importante de velar por la información que se tiene respecto del niño o niña, puesto que un mal manejo de ella afectará la positiva evolución del TDA/H. Como ejemplo, “Hoy Ignacio está muy activo, no ha logrado terminar ninguna tarea”, frente al llamado de atención de sus compañeros el niño responde: “me estoy portando mal porque no me tomé la pastilla” o lo que es aún más grave y que suele darse en algunas salas de clase, cuando la profesora justifica la conducta del niño(a) ante sus compañeros diciendo: “no se ha podido tomar la pastilla, niños entendámoslo”

Explicar al niño o niña que sus dificultades son de concentración; y que esto no significa que tenga menos capacidad intelectual que sus compañeros o que padezca de una “enfermedad”. Sería necesario agregar, para la reafirmación del niño(a), que todos somos diferentes, explicitándolo a través de ejemplos cercanos emanados desde su realidad más inmediata, su familia, escuela, amigos del barrio, etc.

Evitar los llamados de atención en público. En muchas ocasiones las conductas disruptivas generan una tensión importante en el adulto que dirige una actividad. Para estos casos se sugiere poner

la energía en recuperar el clima de trabajo y hablar posteriormente con el niño o niña que ha generado la situación. Los llamados de atención en público suelen menoscabar la autoestima y no disminuir la conducta disruptiva. Es necesario dialogar y ofrecerle la posibilidad de evaluar sus conductas y sus consecuencias.

Identificar, reconocer y validar sus intereses y fortalezas para ayudarle a orientarlas hacia fines pedagógicos. Por ejemplo, si se reconocen habilidades personales, gusto por actividades manuales, plásticas, artísticas o de la informática, orientarlo y mediar para que la utilice en la ejecución de un determinado aprendizaje.

Descubrir y ofrecer todas las oportunidades para mostrar sus habilidades frente a sus pares y a los adultos de la escuela. Es importante tener presente que en muchas ocasiones la conducta disruptiva lleva a que se les excluya de actividades recreativas, culturales, extraprogramáticas que son justamente las instancias donde pueden mostrar sus habilidades, mejorar la percepción de sí mismos y motivarse por participar de mejor forma en el resto de las actividades.

Ofrecerle estrategias y modos de hacer las cosas que les permitan organizarse y llevar a cabo sus ideas, sus aportes. Se sugiere utilizar tanto en el colegio como el hogar, un cartel en donde se expliciten las tareas y actividades, determinando la duración de cada una de ellas. Es importante considerar en la confección de estos horarios, los períodos de atención que cada niño o niña tiene.

2.2.- Orientar los apoyos educativos y pedagógicos a metas de largo plazo más que al manejo de la conducta hiperactiva

Este es un principio que no se debe perder de vista en la medida que contiene el valor preventivo sobre el cual se ha insistido.

Esto significa, por ejemplo, adecuar las estrategias pedagógicas a los tiempos de trabajo en busca de un aprendizaje relevante. Además, establecer planes de apoyo con metas a corto, mediano y largo plazo, tiempos e indicadores para ir evaluando los progresos en las distintas áreas. Se sugiere como estrategia de apoyo para evaluar el proceso que vivencia el niño con TDA/H, establecer metas claras y alcanzables y evaluarlas. Para ello se podría, por ejemplo, implementar el uso de una **“libreta de crecimiento personal”**.

Este recurso requiere de compromiso, la ponderación clara de las metas y la flexibilidad del

Para evaluar cada meta se pueden utilizar colores, conceptos o números. Al finalizar la semana se ve el puntaje obtenido y se le dan ciertas regalías, como un recreo adicional, poder construir con un material que le agrada, sentarse con un compañero(a) con quien tenga afinidad, etc.

Igualmente, ofrecer alternativas de juegos constructivos ayudando a canalizar la sobreactividad, mostrándole que le puede otorgar un propósito a su actividad. Y, sobretodo centrarse en el desarrollo de actitudes, habilidades prosociales, hábitos y motivación por la tarea, sin poner atención a conductas que difícilmente va a controlar en el corto plazo (mover las piernas, dar algunas vueltas por la sala, ir al baño más veces que lo esperado, pedir aprobación constante de la profesora, etc.). Si todos los niños y niñas requieren de refuerzo, motivaciones especiales y un vínculo positivo con el docente, estos niños y niñas lo requieren aún más.

Por eso es importante establecer un vínculo cercano: afectivo y sistemático, con ciertas claves y complicidades, en la lógica de estar atento a entregarles oportunidades de éxito con conductas positivas que realicen, motivándolos a través de desafíos alcanzables. Esto los hará sentirse seguros, valorados y querrán volver a sobresalir a través de conductas similares.

Un buen vínculo con el docente suele ser un factor altamente protector de los fracasos escolares, considerando el punto exacto entre norma y afecto, exigencia y acogida, esta combinación hará que se sienta contenido.

2.3.- Implementar estrategias de apoyo desde los primeros años para evitar “vacíos” de aprendizaje.

En múltiples ocasiones, por las dificultades que tienen para procesar datos, los niños(as) no alcanzan a retener y apropiarse de alguna información. Hay que ayudarlos con información complementaria en otro momento y/o solicitando la colaboración específica de los padres cuando sea factible. Es fundamental hacer el ensamblaje de la triada Familia – Profesor – Especialista. El profesor(a) es el profesional de la educación encargado de dar las sugerencias específicas de refuerzo en casa y solicitar al especialista los requerimientos que apoyarán el proceso del niño(a).

La complejidad en algunos casos, requiere de priorizar un ámbito del desarrollo, tomar decisiones de acuerdo con la edad y con los apoyos que se cuente, entre otros factores.

Antes de iniciar un plan de apoyo es necesario priorizar y definir por donde empezar, básicamente para evitar hacer una sobre-exigencia desde el principio, que puede debilitar tanto la motivación del niño o la niña como del o la docente. En muchas situaciones el área social es la que se encuentra con mayores déficits, manifestados a través de conflictos con el grupo de pares. Se debe comenzar entonces, apoyando en el niño o niña el desarrollo de habilidades sociales y de adaptación al grupo, además de planificar estrategias de apoyo al desarrollo cognitivo. En otros casos, en cambio, se debe comenzar enfatizando en el apoyo afectivo y motivacional.

2.4.- El avance es lento, por lo que el convencimiento y la persistencia son centrales.

Es importante estar consciente que el niño o niña podrá lograr avances como resultado de un proceso de apoyos continuos y no creer que por implementar una vez una determinada acción de apoyo, se va a observar un cambio. Igualmente, considerar que puede haber avances y retrocesos, lo que no significa fracaso, ni menos que haya que abandonar lo que se está haciendo. En ocasiones las estrategias de apoyo contribuyen a mantener avances y prevenir retrocesos.

Las dificultades asociadas al estilo cognitivo requieren de apoyos específicos para el logro de los aprendizajes, tanto en los niños y niñas con TDA con Hiperactividad como sin Hiperactividad.

Lograr que los niños y niñas estén tranquilos en la sala no significa que estén procesando la información y aprendiendo, por lo que se sugiere considerar estrategias metodológicas específicas para el desarrollo de las actividades, como las siguientes:

Orientar de manera explícita la atención del niño o niña hacia el problema o tarea que se le plantea.

Resulta central acercarse a él o ella y comprobar si comprendió la tarea o actividad solicitada. De no tener claridad en el punto de partida y “hacia donde va”, tendrá menos posibilidades de regular su comportamiento hacia la actividad requerida.

Ayudarle a descubrir, seleccionar, organizar y sistematizar la información relevante. Las dificultades para mantener la atención no le permiten realizar esta discriminación, por lo que se debe contar con señalizaciones específicas que le permitan hacerlo. Por ejemplo, subrayar, marcar con colores diferentes, entregar imágenes, etc.

Entregarle las instrucciones en forma parcelada, marcar de alguna forma los pasos de la tarea. Esto es central ya que, como hemos visto, si pierde “el camino” dirige su atención y su conducta a cualquier otra cosa perdiendo la motivación por la tarea. Se debe recordar que la motivación es un factor altamente determinante para estos niños y niñas.

Establecer rutinas de trabajo claras, y reforzarlas a través de juegos e imágenes.

Poner especial atención a las actividades con tiempo límite ya que éstas pueden aumentar la impulsividad y desorganización.

2.5.- Las actividades deben considerar la posibilidad y un espacio, para las necesidades de movimiento de los niños y niñas con hiperactividad.

El movimiento constante es una de las conductas más persistentes y que no siempre es manejable por el niño o la niña. No considerar esto en la planificación de las actividades puede ocasionar que el grupo completo pierda la concentración, y el adulto, la paciencia. Se debe tener en cuenta que los niños y niñas hiperactivos no van a trabajar igual que los otros niños y niñas: es más probable que se pongan de pie mientras escriben, que hagan ruido, que se balanceen en la silla, que se le caigan los lápices al suelo, entre muchas otras conductas posibles resultantes de su actividad excesiva y de su impulsividad.

Como estrategia se puede nombrar al niño(a) con TDA/H como secretario personal, para que cumpla por ejemplo, funciones de entrega materiales o de búsqueda de diferentes encargos, de tal forma de permitirle movilidad dentro y fuera de la sala.

2.6.- Organizar las actividades considerando los diferentes estilos de aprendizaje y permitiendo cierta flexibilidad en la manera de trabajar.

Respetar a todos los estudiantes de igual manera, significa ofrecer distintas oportunidades para el aprendizaje. Un niño o niña que realiza dibujos o rayas mientras la profesora relata una historia o explica acerca de un tema, puede estar absorbiendo cada palabra. Por tanto, es importante aprender a reconocer, aceptar y adaptarse a las diferencias entre aprendices visuales, auditivos y kinestésicos.

Enseñar individualmente a niños con NEE, requiere saber acerca de cómo piensan y procesan la

información. Los niños y niñas con TDA suelen aprender muy bien a través de estímulos visuales por lo que, por ejemplo, se pueden incorporar imágenes para trabajar ideas complejas y/o abstractas que les resulten más difíciles de comprender.

2.7.- Aprovechar al máximo la capacidad de juego

Es central que los niños y niñas tengan una experiencia positiva en las actividades e instancias de aprendizaje. Siempre es posible contar con espacios de flexibilidad y recurrir a la actividad lúdica para aprender, sobretodo en el Primer Ciclo. El juego permite potenciar en el niño o niña el logro de conductas sociales fundamentales, como tolerancia, flexibilidad, trabajo en equipo, respeto a los acuerdos y normas, entre otras.

3. Aspectos Claves en un Establecimiento Educativo para el Trabajo con Niños/as con TDA desde una Perspectiva Inclusiva

3.1.- Organización institucional

Una institución educativa con orientación inclusiva para atender a niños y niñas con TDA e Hiperactividad u otras necesidades educativas especiales, debe asumir explícitamente este desafío y gestionar la vida de la escuela con criterios de:

- **Apertura**, para aceptar las diferencias individuales, sus necesidades específicas y creer que pueden existir modos de actuar distintos a los que se espera.
- **Flexibilidad**, para asumir las manifestaciones de la diversidad de los estudiantes y orientar caminos acordes a sus necesidades.
- **Creatividad, para innovar** caminos y soluciones cada vez que se requiera, utilizando los diversos recursos disponibles.
- **Participación**, como criterio básico en la comprensión y búsqueda de las mejores estrategias y actividades para el logro de los objetivos de todos los niños y niñas.

Para que una institución educativa sea inclusiva y apoye efectivamente a niños y niñas con TDA e Hiperactividad debe considerar:

- Que la inclusión y apoyo específico a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, quede explicitado como política en el Proyecto Educativo Institucional.
- Que la gestión de los recursos humanos y materiales considere las NEE para la consecución de los objetivos pedagógicos. Por ejemplo, en el número y distribución de niños por sala, en la asignación de los docentes de acuerdo a experiencia y competencias con determinados niños y niñas, racionalización del tiempo escolar de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes, el trabajo en equipo y la reflexión pedagógica, el acompañamiento entre pares, entre otros.

- Las necesidades de la institución educativa para el perfeccionamiento de sus docentes. Por ejemplo, adecuaciones curriculares, estrategias específicas de apoyo, trabajo con las familias de niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- Favorecer un clima y convivencia escolar de aceptación y respeto a la diferencia, solidaridad y resolución pacífica de conflictos desde la gestión institucional. Por ejemplo, contar con procedimientos de resolución de conflictos que aseguren la participación de los distintos involucrados en el análisis y en la búsqueda de soluciones, en un contexto democrático y de respeto hacia las diferentes visiones y posibilidades de comportamiento.
- Que los resultados de la gestión educativa se evalúen tomando en cuenta la satisfacción de la comunidad y los progresos educativos de todos sus alumnos y alumnas.

Reconocer las NEE de los estudiantes con TDA e Hiperactividad implica hacerse cargo de que todos somos diferentes. Con esta claridad se podrá, gestionar recursos humanos, tiempos y espacios para encuentros de reflexión pedagógica e intercambio de estrategias como desarrollo del autocontrol, técnicas de respiración y relajación y de hábitos de estudio, estrategias coordinadas de los docentes en el Segundo Ciclo, etc.

Para Reflexión

La organización del trabajo en mi Escuela:

¿De qué manera considera los criterios de apertura, flexibilidad, creatividad y participación?

¿En qué decisiones se nota, por ejemplo, la flexibilidad para gestionar los recursos de tiempos, espacios y materiales?

¿Hay espacios para crear nuevas estrategias de apoyo?

¿Qué puedo hacer yo como Docente para contribuir a que exista una mayor apertura y aceptación de las diferencias individuales en mi Escuela?

3.2.- Organización del Trabajo en el Aula:

3.2.1.- Clima social

La atmósfera social que se genere en el aula será central para el desarrollo de las actividades y logro de los aprendizajes esperados; también es crucial en sí misma en la medida que permite que niños y niñas se desenvuelvan en un ambiente grato, de respeto, ordenado; puedan desarrollar habilidades pro-sociales que contribuyan a mantener y mejorar el clima.

Todos los docentes saben que una buena convivencia en el aula no se genera de manera espontánea sino que se debe acordar, planificar y reforzar permanentemente.

Los estudiantes deben estar conscientes de esto y comprender que la conducta de cada uno de ellos contribuye o no a un clima social positivo. En el Primer Ciclo, es posible utilizar dibujos, cuentos y ejemplos de la vida cotidiana para mostrar cómo se puede contribuir a una convivencia escolar armónica para todos. Es importante estimularlos a plantear sus puntos de vista, y a definir en forma participativa las normas que se deberán seguir para mantener un ambiente de juego, trabajo y recreación en un ambiente constructivo para todos.

Definir las normas de manera participativa, significa que:

- Hay algunas normas --o acuerdos-- para comportarse que el docente plantea como relevantes, expone cuál es el sentido y fundamenta la importancia de respetarlas. Explica también cuáles son las consecuencias de su transgresión para el clima del aula y cuáles serán las conductas reparadoras que se deberán realizar cuando no se cumplan.

Una estrategia socio emocional y que potencia el logro de una cultura democrática es la implementación de un “**Contrato de convivencia**”. Este se elabora con el aporte de ideas de todos los integrantes del curso a través de preguntas *¿Qué debemos hacer para llevarnos bien en nuestro curso? ¿Cómo podemos hacer las tareas sin distraernos?, ¿En qué me comprometo para aportar a las mejores relaciones con mis compañeros(as)?*. Este contrato se publica con las normas que regirán la convivencia del grupo curso, se va evaluando diaria o semanalmente. Otra alternativa es hacer, a través del Centro de Alumnos, un “Contrato de convivencia de patio”.

- Las necesidades de mayor movimiento, que tienen los niños y niñas con TDA/H, deben quedar explicitadas de manera que el resto de los compañeros y compañeras no lo vean como una falta a la norma.
- Las normas específicas con los niños y niñas con TDA deben ser explicitadas con ellos en un diálogo personal y deben ser comentadas, evaluadas y modificadas regularmente de acuerdo al desarrollo, avances y/o retrocesos de los niños(as) en su comportamiento.

En el Segundo Ciclo sigue siendo importante explicitar las normas para mantener un clima apropiado para el aprendizaje dentro de la sala de clases, aún cuando uno pudiera esperar que las normas de “buen comportamiento” ya estén aprendidas.

A medida que avanzan de un nivel a otro, la forma de relacionarse de los estudiantes va cambiando, los intereses se diversifican significativamente y las fuentes de conflicto también suelen ser distintas a las del Primer Ciclo. Esto implica que necesariamente se deben volver a revisar las normas de convivencia y trabajo en el aula con los estudiantes, analizándolas y descubriendo los sentidos que tienen éstas para que sean respetadas.

Más que una gran cantidad de “reglas de comportamiento”, se sugiere utilizar unos cuantos principios que aseguren el bienestar y trabajo en el aula. Siempre es importante y efectivo llevar al alumno a que tome conciencia de que sus acciones repercuten positiva o negativamente en el otro, por tal motivo se hace imprescindible situar al niño poniéndose en el lugar del otro.

Realizar esta revisión y llegar a acuerdos con el conjunto del curso es útil tanto para el grupo como para los niños y niñas con más dificultades en su adaptación.

3.2.2.- Resolución de conflictos

Para resolver los conflictos que se producen en el aula con los estudiantes con TDA, una perspectiva que contribuye, es comprender el comportamiento desde un enfoque interaccional. En la medida que se involucra a los otros y al contexto en la comprensión del comportamiento se visualizan mayores posibilidades de intervención por parte del Docente.¹²

Un ejemplo:

Tomás es un niño nuevo en el Tercero Básico de la Escuela Gabriela Mistral, su madre cuenta que en la escuela anterior fue derivado al neurólogo por hiperactividad y que éste le diagnosticó TDA con Hiperactividad.

Han pasado tres semanas desde la incorporación de Tomás y los distintos profesores han notado que el niño evidencia malestar y reacciones agresivas frente a sus compañeros y compañeras, generándose situaciones de conflicto tanto dentro de la sala como en los recreos

Una opción para abordar esta situación, es atribuir estas reacciones a la hiperactividad e impulsividad característica del TDA, con base en los antecedentes (o “etiqueta”) que trae el niño(a) y realizar intervenciones específicas para que modifique su comportamiento. Una segunda opción es ampliar la comprensión considerando el contexto, sin dejar de considerar que Tomás pueda tener más dificultades para controlar su conducta que otros niños(as); se deben observar factores como los siguientes:

¹² Campion, J: 1987: “Los sistemas conjuntos: el psicólogo, la familia y la escuela”. En: El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación. Ed. Paidós.

¿Qué interacciones establece (Tomás) con los docentes de la escuela?

¿Qué interacciones establece con los distintos compañeros y compañeras?

¿Cuáles son las características del contexto en que se dan las “conductas problema”?

¿Cuáles son las situaciones inmediatamente previas?

¿Ocurre en presencia de todos los adultos?

¿Sólo Tomás tiene estas reacciones o también la tienen otros niños y niñas del curso?

¿Tiene amigos(as)? ¿Es aceptado o rechazado por sus compañeros(as)?

¿Cómo fue su experiencia en la escuela anterior? ¿Conoce Tomás maneras alternativas de relacionarse, o sólo a través de la agresión?

Estas preguntas contribuyen a ampliar la mirada a otros factores que pueden estar aportando a la situación y a **tomar decisiones sobre las intervenciones y apoyos específicos para resolver la situación de conflicto.**

Por otra parte, el enfrentar los conflictos de esta manera, **su análisis y la búsqueda de solución también constituye una instancia de aprendizaje para los niños y niñas** al menos en tres sentidos:

a. Hay un **modelamiento de parte del docente** acerca de cómo se enfrentan y resuelven las situaciones de conflicto. De qué forma (tranquila o exaltada), qué criterios se utilizan para encontrar una solución (participación o no de los involucrados), el tipo de consecuencia que se toma (uso del castigo como solución o conducta reparatoria), entre otros.

b. En la medida que **involucra a los estudiantes en el análisis y en la solución**, se les da una oportunidad para desarrollar habilidades sociales de comunicación, diálogo, empatía, respeto, entre otros (además de experimentar lo que significan). Por el contrario, si no se les brinda este espacio de participación, es probable que lo vivan con frustración y que tampoco puedan desarrollar esas habilidades sociales necesarias, sobretodo en los niños y niñas con TDA/H.

Tanto en el modelamiento como en la co-participación de los alumnos(as) en la solución de conflictos es muy importante el procedimiento que el profesor(a) aplique, es fundamental que el niño o la niña perciban una actitud justa y equitativa de parte de aquel, puesto que es su referente escolar más cercano.

Una táctica que da resultado es reunir a todas las personas involucradas en el conflicto, se les escucha a todos siguiendo un orden al azar, guiando para que describan los hechos, encuentren puntos en común, evalúen en que estuvieron bien y en que erraron (tomado el error como parte del aprendizaje, si no se toma conciencia de los errores se hace más difícil superarlos) y por último se tomen acuerdos de la forma de actuar en un futuro en situaciones similares.

c. **Desde el punto de vista emocional** también reviste un aprendizaje, puesto que al **comunicarse afectivamente con el alumno(a)**, a través de un diálogo reflexivo y acogedor, le permite expresar y legitimar su emoción, contextualizando su accionar y replanteando nuevas formas de actuar y solucionar sus conflictos.

En el caso del Segundo Ciclo se sugiere dedicar tiempo en las horas de Consejo de Curso para explicitar los procedimientos que serán seguidos en las situaciones de conflicto (no tiene sentido sorprenderlos con esto). Privilegiar procedimientos que aseguren intervenciones formativas donde los y las estudiantes puedan comprender la situación del conflicto desde los distintos puntos de vista, evaluar la propia conducta e imaginar otras alternativas. Recordemos que los OFT consideran aspectos relacionados con la resolución de conflictos, por lo que se pueden incorporar en el tratamiento de estas temáticas.

En los casos más complejos de niños o niñas con conductas disruptivas asociadas a TDA/H se sugiere tener las siguientes consideraciones adicionales:

Importancia de organizar un diálogo posterior que permita tanto al docente como al estudiante comprender el encadenamiento de sucesos que lo(a) llevó a la conducta “explosiva”, identificar señales que le permitirán frenar las conductas explosivas y buscar conductas alternativas (“¿qué sucedió, cuál fue la causa, cuáles hubieran sido caminos posibles, cuál fue el que utilicé, qué resultó, logré resolver el conflicto?”) Es importante enseñarle al niño(a) a expresar sus emociones sin dañar a nadie.

Cerrar el conflicto y partir de cero nuevamente: No atribuir las conductas disruptivas a una agresión personal hacia el o la docente. El diálogo permitirá descubrir los verdaderos motivos.

Prestar atención sistemática al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y niñas con TDA e Hiperactividad es muy importante. Su progresión escolar puede depender en mayor medida de su nivel de adaptación social, incluso más que de sus dificultades de aprendizaje.

Sentirse integrado con sus compañeros, participar en actividades recreativas y curriculares, ser reconocido y valorado son factores altamente protectores en su desarrollo.

3.2.3.- Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales que se establecen al interior del aula pueden ser determinantes tanto en el aprendizaje como en el bienestar de las y los estudiantes y del Profesor o Profesora.

a. Relación Niño/a – Profesor/a

Las conductas disruptivas de los niños y niñas con TDA e Hiperactividad suelen poner en tensión las relaciones, generando emociones de rabia y desesperación. Sin embargo, también es cierto que una actitud positiva de parte del adulto hacia el niño o niña, respetuosa de sus características y con altas expectativas en relación con su comportamiento y aprendizaje, puede contribuir de manera significativa en la mejor adaptación y desarrollo de sus capacidades. Explicitar socialmente los logros, fortalecerá la autoimagen, plantearle desafíos individuales le permitirá tener claridad

sobre sus metas y le dará más seguridad a su actuar. Un diálogo permanente, abierto, cálido y reflexivo permitirá que el alumno(a) confíe en su profesor(a) y que éste se transforme en un eje protector.

Por el contrario, una actitud del adulto que denote molestia, decepción y rechazo puede conllevar a que las dificultades se acentúen y aparezcan otros conflictos asociados. El enojo expresado en críticas, castigos y rechazo sólo acentúa las dificultades, la autoimagen se deteriora aún más y emergen conductas defensivas, negativas y desafiantes, reflejando rabia y resentimiento.

Los niños y niñas con TDA no siempre están en condiciones de cambiar su comportamiento, **los docentes sí pueden modificar sus actitudes y estrategias de apoyo.**

Comprender esto y actuar obviando aquellos comportamientos disruptivos --que son posibles de obviar-- y guiando proactivamente aquellas conductas que son necesarias en el aprendizaje, constituye un desafío constante para el o la docente.

Consideraciones y sugerencias para no “tensionar” la interacción con niños y niñas con TDA/H

✓ *El “comportamiento diferente”, no necesariamente significa “mal comportamiento”.*

Por ejemplo, si una o un estudiante golpea sistemáticamente su lápiz en el escritorio sin darse cuenta de lo que está haciendo. Si a los otros compañeros les molesta el ruido, camine discretamente hacia él o ella y gentilmente toque el lápiz, mírelo(a) y sonría. Podrá observar su sorpresa y su respuesta positiva al darse cuenta de lo que estaba haciendo.

✓ *Algunas personas toleran mejor estar en silencio cuando están de pie.*

Para algunos niños y niñas “sentarse calladamente” después de una tarea es imposible. Se trata de aceptar las necesidades individuales y permitir un espacio en el aula para que aquellos que

necesiten estar de pie, puedan hacerlo. Como recurso pedagógico siempre es favorecedor tener un espacio en la sala habilitado con juegos (bloques, juguetes en desuso, o confeccionados por ellos mismos), con material de desecho, de tal modo de darle la oportunidad a todos y especialmente a los niños(as) que presentan NEE para que cambien de actividad, dándole la posibilidad de movimiento. Siempre es importante comprometerlos a que luego retomarán su quehacer.

Un aula en la que hay un par de estudiantes de pie, es a veces más silenciosa que una en la que todos están sentados.

✓ ***El comentario impulsivo o interrupción no se debe tomar como algo personal.***

A los niños y niñas que tienen TDA se les dificultan las situaciones sociales e interpersonales por su incompetencia para monitorear las respuestas del otro.

Aprender a esperar antes de responder a lo que parece ser una grosería; hacerle ver calmadamente al niño o niña lo que acaba de decir, señalándole lo que se escuchó (incluyendo el tono de voz) y preguntarle lo que en realidad quiso decir.

✓ ***El comentario impulsivo o pregunta fuera de lugar a menudo revela una mente trabajando.***

Los niños y niñas con TDA/H son frecuentemente creativos y brillantes, sólo que parecen pensar en niveles diferentes. Hay que aprender a aceptar, valorar y aprovechar esos comentarios que pueden no encajar exactamente con las “respuestas esperadas”. El Profesor o Profesora tiene la posibilidad de abrir una discusión interesante a partir de estos comentarios y luego reorientarla hacia el objetivo de aprendizaje.

✓ ***Resolver el conflicto y volver a empezar, con actitud positiva y altas expectativas.***

b. Relación del Niño o Niña con sus pares

La manera cómo el(la) docente interactúe con el(la) estudiante con TDA, cuánto le escuche, qué mensajes le entregue y cómo acoja sus ideas constituye un modelo muy eficaz para la percepción que se formen los compañeros y compañeras de aula y por tanto, para el tipo y calidad de la interacción que se desarrolle entre ellos.

Dejar que las interacciones se den sin la mediación del adulto y que el niño o niña con TDA aprenda, por ejemplo, del rechazo por sus conductas disruptivas, no sólo no garantiza que logre modificar su comportamiento social indeseado sino que probablemente lo intensificará. En cambio, cuando el profesor(a) tiene prácticas inclusivas, está generando desarrollo humano, puesto que las actitudes de aceptación, tolerancia, apoyo, y contención, fortalecen las relaciones entre las personas.

El modelamiento de interacciones sociales positivas y la generación de un clima de respeto y apoyo entre los niños y niñas es un ámbito de responsabilidad irrenunciable de los adultos a cargo de su educación.

3.3.- Espacios físicos y recursos materiales

La permanencia de los niños y niñas en la escuela debe estar organizada de tal manera que desarrollen sus potencialidades en los ámbitos cognitivo, afectivo, social y corporal en un ambiente grato, ordenado y con recursos adecuados a su edad y nivel de desarrollo.

Esto implica que tanto el espacio como los recursos con que cuenta la institución educativa deben ser gestionados de manera flexible al servicio del logro de estos objetivos.

Para reflexionar

- ¿Cuenta esta Escuela con espacios que permitan a los niños y niñas con TDA y otras necesidades educativas especiales moverse con tranquilidad y seguridad? o, ¿se requiere tener una gran cantidad de normas y reglas para resguardar la seguridad de los estudiantes en los espacios físicos? ¿Se han delimitado los espacios para distintas actividades o se usan indiferenciadamente?
- ¿Se cuenta en esta institución con espacios específicos y adecuados donde, por ejemplo, puedan estar los niños y niñas con necesidad de “aquietarse”, de cambiar de “ambiente” o de moverse enérgicamente?
- En relación con los recursos materiales, ¿se prioriza la utilización y aprovechamiento de los recursos por parte de los estudiantes?
- En el aula ¿se organizan los espacios y la distribución de los bancos pensando en las necesidades de los alumnos y alumnas? ¿Existe algún rincón donde un niño(a) con hiperactividad pueda aquietarse por algunos momentos, con alguna pelota pequeña de goma, por ejemplo?

Algunas sugerencias para el Primer Ciclo

✓ **Delimitar espacios:** dar a conocer de manera explícita a los niños y niñas cuáles son los espacios que han sido delimitados para el trabajo en silencio y cuáles para otras actividades y funciones. No es suficiente señalarlo una vez, es importante instalar letreros o imágenes que recuerden esto, y si se advierte que no está siendo efectiva la información, es importante cambiar de estrategia o de señal e insistir.

- ✓ **Señalar cambio de actividad en el mismo espacio:** si un mismo espacio se debe utilizar para distintos fines, se sugiere utilizar determinadas señales para mostrar el cambio de actividad, de esta manera se hará explícito cómo será utilizado el espacio a partir de ese momento.

- ✓ **Utilizar recursos materiales:** disponer los recursos materiales de tal modo que estén al alcance de todos(as) y puedan ser utilizados de manera libre. Para que se mantengan en buen estado también es importante señalar verbal y gráficamente cuáles son los cuidados generales y específicos que deben tener cada vez que los utilicen.

- ✓ **Recordar que:** aprender a utilizar y ordenar correctamente los materiales es un proceso paulatino, que requiere varias oportunidades para probar y ensayar. Por lo que aún cuando las primeras veces los niños y niñas dejen los libros y juegos en desorden, esto no debe llevar a decidir que no se pueden dejar más a disposición y alcance libre de éstos, sino más bien, considerar cómo se refuerza el aprendizaje para ordenar.

- ✓ **Materiales especiales:** disponer en el aula de implementos como pelotas de goma pequeñas, juegos solitarios, que ayuden a canalizar la hiperactividad de los niños en actividades en las que se requiere silencio y concentración como escuchar el relato de un cuento.

- ✓ **Tarjetas recordatorias:** proveer tarjetas de 3 x 5 en donde puedan anotar las preguntas que les surjan mientras se da una explicación o ven una película, si hablar e interrumpir no está permitido. Esto satisface su necesidad inmediata de preguntar y evita la frustración y preocupación por olvidar lo que quería decir.

- ✓ **Actividades alternativas:** disponer de recursos que permitan actividades alternativas para los niños que suelen no perdurar largo tiempo en una misma tarea. En los niños y niñas con TDA, insistir en que perduren puede llevar a tensionar la dinámica completa del aula, sin buenos resultados, ya que la mayoría de las veces persistir en el ritmo de los otros niños y niñas no está dentro de sus posibilidades.

- ✓ **Ubicación:** Ubicar a los niños y niñas con TDA/H estratégicamente cerca del Profesor o Profesora, porque van a requerir de mayor atención, mas instrucciones para realizar las tareas y mas frecuente diálogo espontáneo; a la vez que esto aumentará su seguridad y disposición al trabajo. Tenerlos cerca no interrumpe la concentración de los otros niños y niñas que pueden requerir silencio para trabajar y evita los desplazamientos innecesarios. El diálogo con ellos y ellas afianza las relaciones y mejora la comprensión mutua.
- ✓ **Apoyo para el Docente:** Utilizar, cuando sea posible, el sistema de “partner” o de ayudante. Esto se refiere a compartir con un o una colega los momentos de estrés. Si se encuentra teniendo “uno de esos días” en que le es muy difícil lidiar con el comportamiento intenso de un niño o niña con TDA, o se encuentra particularmente estresado(a), pídale al colega si puede “invitar” al niño o niña a su clase para “ayudar”. La clave es permitirle al niño o niña algo de movimiento y a usted algo de aire en esos malos días que todos tenemos.

Algunas sugerencias para el Segundo Ciclo

Las estrategias deben ser ajustadas a los intereses y necesidades propias de cada edad, en la medida que hay diferencias sustantivas entre el 5° y el 8° Básico.

3.4.- Organización de los grupos, tiempos y rutinas de trabajo

- ✓ **Organizar grupos pequeños de discusión antes que discusiones con todo el curso.** Los alumnos(as) con mayor nivel de impulsividad, pero también las niñas y niños más distraídos y tímidos tienen mejores oportunidades para expresarse y darse cuenta que sus opiniones son valiosas en la medida que se pueden expresar y lo hacen de manera adecuada.
- ✓ **El inicio de la clase es una buena oportunidad para establecer el clima de trabajo.** Actividades específicas para iniciar la jornada de trabajo, así como para facilitar la transición entre una actividad y otra son muy necesarias en los niños y niñas con TDA/H y, también, muy útiles para el conjunto de los estudiantes. Entre estas actividades, dependiendo de las características del grupo curso, las siguientes son algunas secuencias posibles:

Pasar de pequeñas actividades que contengan movimientos rápidos y enérgicos a actividades con movimientos cada vez más lentos hasta centrar la atención en cada una de las partes del cuerpo y en la respiración.

Ejercicio para disminuir la Hiperactividad:

Cuando los alumnos(as) llegan muy activados del recreo, en vez de pedirles que se sienten (que les costará un tiempo) pedirles por ejemplo que formen tres filas y se muevan a un determinado ritmo todos juntos. Con una pandereta, música, triángulo se les va guiando con un ritmo cada vez más tranquilo hasta llegar a movimientos muy lentos centrando la atención en la respiración y luego se les invita a volver a sus asientos.

El tiempo utilizado en esta actividad no supera el necesario para ordenar a los estudiantes y asegurar un mejor clima para el aprendizaje.

Partir con ejercicios de respiración y relajación y terminar con ejercicios de focalización de la atención en determinados estímulos.

Ejercicio para aumentar la concentración:

Cuando los alumnos se encuentran en sus bancos, pero muy inquietos y desatentos, se puede iniciar un ejercicio de respiración. En un comienzo puede estar acompañado con el movimiento de los brazos, y luego invitarlos a focalizar su atención por ejemplo en un cuadrado y recorrer sus orillas, en un círculo, en un animal y sus características, en una época de la historia, en un determinado experimento, etc., dependiendo del tema que el docente quiera introducir.

Este ejercicio además de tranquilizarlos y disponerlos para el aprendizaje contribuye a que los contenidos se trabajen desde los conocimientos previos de los niños(as).

- ✓ **Establecer una rutina diaria y avisar con tiempo a sus alumnos y alumnas de los cambios,** cuando esto vaya a ocurrir. Los niños y niñas con TDA/H no pueden manejar bien los cambios o sorpresas en la rutina de trabajo. Necesitan sentirse con capacidad de controlar las situaciones. Esta seguridad se pierde cuando sucede algo fuera de regla. Los niños y niñas necesitan aprender a ser flexibles, pero no es de gran valor si es forzado a ello. Si no se quiere hacer saber a todo el curso de un cambio, entonces, trate de informar al padre o madre del niño(a). Esto permitirá prepararlo(a) antes de llegar a la Escuela. Si necesita realizar una sorpresa, entonces quizá pídale ayuda al niño y hágalo parte de la sorpresa.

✓ **Apoyar el desarrollo de habilidades para iniciar, organizar y priorizar las tareas.** El apoyo en esto es clave para cualquier actividad. Recordar que el desarrollo es progresivo y requiere de apoyo sistemático. Por ejemplo, se les puede ayudar:

- Simplificando la presentación de la tarea o del material de enseñanza; ya sea dividiendo las tareas en más pasos que para el resto del curso, priorizando la información relevante, remarcando las instrucciones y secuencias a seguir, disponiendo ciertas señales entre un paso y otro, como por ejemplo: **“Revise el paso anterior antes de continuar”**, entregando esquemas que le ayuden a organizar la información, etc.
- Teniendo presente que las tareas largas generalmente corren el riesgo de abandono y desmotivación.
- Señalándole metas de rendimiento claras y específicas, paso a paso. Las metas a largo plazo generalmente son olvidadas y abandonadas rápidamente.

✓ **Adecuar las evaluaciones.** Se sugiere priorizar; realizar menos evaluaciones y siempre considerando el tiempo necesario para hacerlo en profundidad. Dar a los niños y niñas con TDA el tiempo suficiente tanto para prepararse como para realizar la evaluación.

Los estudiantes que tienen un estilo cognitivo impulsivo no se desempeñan bien en evaluaciones contra el tiempo o “sorpresivas”. No hay que exponerlos a este tipo de valoraciones porque incidirán en aumentar sus experiencias de mal rendimiento, menoscabo de la autoestima y desmotivación. En los casos de mayor vulnerabilidad pueden incidir en repitencia y deserción. Por otra parte, las malas calificaciones en estos casos no actúan como “remecedores”.

Identifique junto con él o ella las mejores formas para dar cuenta de los aprendizajes logrados (oral, escrita, disertación apoyada con elementos visuales, etc.). Más importante que la adecuación a las metodologías y ritmo de sus compañeros es la evaluación real de los aprendizajes que ha logrado alcanzar.

✓ **Privilegiar la calidad por sobre la cantidad en las tareas para el hogar.** Las tareas para el hogar son una oportunidad para reforzar algunos aprendizajes y despertar el interés por otros.

Es importante que sean breves, con sentido y motivadoras para asegurar su realización. No es conveniente que tenga un cuaderno con tareas siempre incompletas. Se pueden buscar estrategias para asegurar que las lleve a casa: el recuerdo de un compañero, un “letrero” con la pregunta “¿Llevas tus tareas a casa?”, u otras.

En los cursos del Segundo Ciclo se sugiere dialogar complementariamente con el estudiante con dificultades atencionales para reforzar las instrucciones de las tareas, motivar su realización y acordar adecuaciones cuando sea necesario. Este diálogo permite ir fortaleciendo el compromiso del o la estudiante con el trabajo. Además se pueden tener tutores por subsector que apoyen a los alumnos con TDA y monitorear la sistematización de su trabajo.

✓ **Dedicación al desarrollo de técnicas y hábitos de estudio.** Este es un ámbito que requiere de apoyo extraordinario. En el contexto de una buena relación del docente con los estudiantes con TDA, reciben y agradecen este apoyo.

Desde el Primer Ciclo es conveniente trabajar con los niños y niñas, técnicas y hábitos de estudio. En los primeros años resulta fundamental el apoyo de los padres, hermano mayor o tutor que pueda apoyarlo en el hogar, por lo que es importante mostrar y compartir las sugerencias.

En el caso de los estudiantes del Segundo Ciclo el apoyo suele ser directo, donde tan importante es ofrecerles técnicas de estudio como ayudarles a descubrir y evaluar cuáles son las que les dan mejores resultados.

El apoyo de Educadoras y Educadores Diferenciales suele ser una buena oportunidad en estos casos. Otras estrategias de apoyo que resultan útiles son la utilización de una Agenda, la elaboración de fichas, mapas conceptuales, esquematizar, subrayar, etc.

✓ **Estrategias metacognitivas.** El desarrollo de estrategias metacognitivas debe ser una constante en el apoyo a los niños y niñas con TDA. En un principio el(la) docente explicita verbalmente todos los pasos y consideraciones para planificar, ejecutar y evaluar la tarea, luego puede entregarlo por escrito, en tarjetas que los alumnos(as) puedan tener a su alcance; finalmente, se irá evaluando en conjunto con el alumno(a), las tarjetas que puede dejar de utilizar para incorporar otras nuevas.

3.5.- Organización del Trabajo con las Familias

El trabajo conjunto de la escuela y la familia es de fundamental importancia para el aprendizaje de los niños y niñas con TDA.

¿Cuáles son los criterios centrales para que funcione el trabajo familia-escuela?

- Que las necesidades de trabajo conjunto sean explicitadas, a través de entrevistas personales, tanto con la familia como con los especialistas.
- Que las expectativas de apoyo mutuo sean conocidas y ajustadas por parte de cada uno.
- Que se trabaje para lograr un compromiso con la estrategia planificada, considerando que ésta debe ser siempre **realista y posible de cumplir**. Cuando se acuerdan grandes apoyos difíciles de cumplir (por tiempo y/o recursos de los padres, por ejemplo), se pierde la confianza mutua.
- Que se logre acuerdos sobre los aspectos en que la familia cuenta con la posibilidad real de apoyarlo(a) y en cuáles la escuela puede colaborar.
- Considerar que el diagnóstico de TDA de un hijo o una hija genera distintas reacciones en función de la intensidad del Trastorno, de la estructura y dinámica familiar y de las expectativas hacia el hijo o hija, entre otros. La adaptación de la familia a la nueva situación puede ser variable; es posible encontrar actitudes que dan cuenta de no querer asumir las dificultades -actitudes de enojo, de depresión e impotencia, pero también de aceptación y proactividad.
- Considerar que los padres y madres de los niños y niñas con TDA necesitan sentirse escuchados y comprendidos, no obstante, no quieren sentirse víctimas de la situación o que los demás sientan lástima por ellos.
- No “caer” en comunicaciones diarias hacia el hogar relatando todas las conductas disruptivas en que el niño o la niña ha incurrido. Esto sólo contribuye a tensionar la relación padre/madre

e hijo/a y a su predisposición negativa hacia la escuela y el docente. Lo importante es establecer una forma de comunicación que permita registrar y valorar los progresos y/o retrocesos en el tiempo.

Recuerde que los padres y madres necesitan saber de qué manera ayudar y no sólo la constatación de hechos.

¿Qué actividades se pueden desarrollar con la familia de niños y niñas con TDA e Hiperactividad?¹³

La política de relación y trabajo con la familia debiera estar explicitada en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela. La forma de llevarla a cabo será flexible y ajustada a las necesidades de los niños y niñas, en función de los objetivos pedagógicos. Existen distintos enfoques y actividades que pueden ser utilizados, adecuándolos a los diferentes contextos.

¹³ Estas actividades también pueden ser utilizadas con el conjunto de padres y apoderados con y sin NEE; en este caso se han adecuado a familias con niños y niñas con SDA e hiperactividad.

ACTIVIDADES QUE SE PUEDEN EMPRENDER CON LOS PADRES Y LAS FAMILIAS

Tipo de comunicación	Modalidad de trabajo	
	Individual / Familiar	Grupo de Padres
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de los progresos y dificultades de sus hijos e hijas. • Notas del día para dar cuenta de progresos o dificultades específicos. • Orientaciones para el apoyo en el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Boletines Informativos con temas atinentes. • Afiches en el Diario Mural, Paneles Informativos. • Documentos y libros de interés.
Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas. • Orientaciones para el apoyo en el hogar. • Articulación y contacto con profesionales especialistas. • Construcción de planes de apoyo pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de acompañamiento y crecimiento, orientados fundamentalmente al soporte emocional, comprensión de los sentimientos para aceptar de mejor forma el diagnóstico, y desarrollar una actitud proactiva; también, para aprender y compartir técnicas de apoyo específicas en el hogar. • Escuela para Padres con temas de interés general y específicos de NEE. • Charlas, especialmente para padres más resistentes a aceptar las NEE • Construcción de material y adecuación de los espacios físicos. • Co-construcción de planes de apoyo pedagógico conjunto.

Cuando los apoyos que se han realizado no dan los resultados esperados, culparse mutuamente con los padres no conduce a una mejor solución, sólo mal dispone la relación.

Lo importante es estar siempre dispuesto
a buscar un nuevo camino para avanzar.

Bibliografía

Campion, J. (1987) - Los sistemas conjuntos: el psicólogo, la familia y la escuela. En El niño en su contexto. *La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*, Ed. Paidós. Barcelona.

Condemarín, M., Gorostegui, M. y Milicic, N. (2005) - *Déficit Atencional: Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa*. Editorial Planeta Chilena, Santiago.

Marcano, G. - *Estrategias pedagógicas a considerar en el tratamiento de niños que presentan déficit de atención con hiperactividad a nivel de Educación Básica*. Artículo disponible en: <http://www.iprm.upel.edu.ve/tratamiento%20deficit%20de%20atencion%20con%20hiperactividad.htm>

Nadeau, K. G. - *Understanding girls with AD-HD*. Adaptado y Traducido por María Eugenia Pueyrredón Publicaciones, ADHD Fundación para la Investigación del Déficit Atencional e Hiperkinesia. En: <http://www.adhd.com.ar/publicaciones10.htm>

Educar Chile - *Ritalín en la sala de clases*. Entrevista con la Neuróloga Infantil Amanda Céspedes. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/Vercontenido.aspx?ID=106430>

Anexo

PAUTA EJEMPLO PARA LA ENTREVISTA CON LOS PADRES Y MADRES

PASO I: PREPARANDO LA ENTREVISTA

Reflexionar:

¿Por qué estoy citando a los padres y madres a la entrevista?

- Porque es el procedimiento que la escuela ha definido para estos casos.
- Porque creo que es importante que los padres asuman el mal comportamiento de su hijo(a).
- Porque he intentado otros caminos y no han dado resultados.
- Porque es urgente que lo evalúe un especialista.
- Porque estoy muy cansado(a) de llevar esto solo(a).
- Porque creo que en conjunto con los padres y madres podemos apoyar este alumno(a).
- Otros motivos.

Cada uno de estos motivos puede orientar de manera distinta el sentido y el objetivo de la entrevista. Por esto, poder reflexionar e identificar los reales motivos para realizar la entrevista, revisarlos y repensarlos permitirá, por una parte, reconocer la propia disposición hacia los padres y madres, y por otra, planificar la entrevista con mayor claridad y entregar también a los padres y madres el mensaje más claro.

¿Cuál es mi objetivo para esta primera entrevista?

- Lograr una relación de confianza y cooperación con los padres y madres.
- Lograr que asuman la necesidad de consultar un especialista.
- Que conozcan el comportamiento y las dificultades de aprendizajes de su hijo(a).
- Comprender lo que le puede estar pasando a su hijo(a) y qué caminos de apoyo se pueden emprender.
- Otros objetivos.

Recuerde que esta puede ser la primera entrevista, por lo tanto los objetivos no pueden ser muy ambiciosos; también es necesario recordar que, en el primer momento, a cualquier padre/madre le cuesta aceptar las dificultades de su hijo(a).

Una vez que haya revisado sus motivos y objetivos, y los haya “ajustado” a la realidad del niño(a) y su familia planifique la reunión considerando los siguientes criterios:

Horario:	Un horario que sea factible para los padres y madres.
Lugar:	Un lugar tranquilo, cómodo y privado.
Tono de la citación:	Sea amable en la citación. El tono que lleve la citación también influirá en la disposición con que los padres y madres lleguen a la escuela.
Otros participantes:	De acuerdo con el objetivo de la entrevista, es importante evaluar si es necesario que también esté el alumno(a), para que, desde su perspectiva, ayude a comprender lo que le pasa; por ejemplo, la educadora diferencial, la orientadora, etc.

PASO 2: PRIMER CONTACTO

Muéstrese cálido con los padres y madres. Refuerce el que hayan podido asistir a la citación. Generar un clima acogedor y de confianza facilita de manera significativa, abordar las situaciones de conflicto y conseguir acuerdos.

Inicie la entrevista con la premisa de que los padres/madres están interesados resolver la situación de su hijo(a); por el contrario, partir con una actitud de “llamado de atención” o denotando la “falta de preocupación” sólo lleva a los padres/madres (y a cualquier persona en esa situación) a defenderse y oponer resistencia.

Es muy posible que durante la entrevista aparezcan desde los mismos padres y madres sus dificultades para prestar el apoyo a su hijo(a), lo cual sí permite poder establecer pequeños compromisos para el cambio.

Ejemplo:

“Buenas tardes; que bien que hayan podido organizarse para venir”

“Cómo han estado últimamente” (*es importante saber de qué vienen y poder empatizar con su situación*).

PASO 3: COMPRENDIENDO EL PROBLEMA

Lo importante es esta fase más que informar a los padres/madres sobre el comportamiento de (Tomás); es llegar a una comprensión compartida acerca de lo que le sucede y cómo poder encaminar de otro modo la situación. Conocer la relación de los padres/madres con su hijo o hija, etc.

“¿Cómo han visto últimamente a (Tomás)? ¿Contento, triste, interesado en las tareas?”

“¿Puede ser que algo le esté pasando?”

“En la escuela hemos notado que...”

(Expresarlo como preocupación y no como acusación. En este punto también es importante hablar de las habilidades de (Tomás), de anécdotas divertidas, etc.).

Una vez que se ha establecido una relación de acuerdo, respecto a que algo le puede estar pasando a (Tomás) y que sería importante emprender caminos de apoyo, se puede continuar con verbalizaciones como las siguientes:

“En otros niños(as) ha resultado muy bien el consultar a un especialista en el tema... el que se incorpore a este taller... que los padres realicen con él ciertas tareas específicas en la casa, etc.”

“¿Qué piensan ustedes?”

(Aquí es importante recoger qué es lo que los padres y madres ya han realizado y, qué les ha dado resultado y qué no, para buscar otras alternativas).

PASO 4: ESTABLECIENDO COMPROMISOS

“¿Cuáles serían los próximos pasos que podemos acordar, compromisos de ustedes y compromisos nuestros, como escuela?”

“¿Cuándo nos volvemos a juntar para evaluar cómo avanza Tomás?”

Despedirse de manera muy cordial y resaltar cualidades de Tomás, de manera que el encuentro de Tomás con su padre y madre en el hogar pueda ser grato y optimista.



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION